



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM
LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS**

TATIANE MALHEIROS ALVES

**ORALIDADE, PROCESSOS IDENTITÁRIOS E ESTEREÓTIPOS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
ABRIL DE 2014**

TATIANE MALHEIROS ALVES

**ORALIDADE, PROCESSOS IDENTITÁRIOS E ESTEREÓTIPOS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Mendes Pereira

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
ABRIL DE 2014**

A482o Alves, Tatiane Malheiros.
Oralidade, processos identitários e estereótipos na
educação básica / Tatiane Malheiros Alves, 2014.
126f.
Orientador (a): Rita de Cássia Mendes Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, Pós-Graduação em Letras:
Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da
Conquista, 2014.
Referências: f.115-121.
1. Oralidade – Educação básica. 2. Processos
identitários – Educação. I. Pereira, Rita de Cássia
Mendes. II. Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em
Letras: Cultura, Educação e Linguagens. III.T.
CDD: 410

TATIANE MALHEIROS ALVES

**ORALIDADE, PROCESSOS IDENTITÁRIOS E ESTEREÓTIPOS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Mendes Pereira

DATA DE APROVAÇÃO: 17 DE MARÇO DE 2014.

PROFA. DRA. RITA DE CÁSSIA MENDES PEREIRA (ORIENTADORA)

PROFA. DRA. ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

PROFA. DRA. KÁTIA MARIA SANTOS MOTA

Aos meus pais, pelo apoio e pela presença, ainda que distantes. Ao meu noivo, Mauro Cezar, pelo incentivo, pela força e pelo companheirismo. Àqueles que contribuem e compartilham da luta diuturna por uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por todas as oportunidades concedidas para crescer, aprender e contribuir.

Aos meus pais, pela sabedoria e pelas demonstrações de perseverança que me fizeram acreditar que não se logra êxito sem esforço.

À professora Dra. Rita, orientadora deste trabalho, pela amizade, pelos diálogos, pela orientação conduzida com ética, seriedade e compromisso. Agradeço imensamente o visível avanço acadêmico proporcionado com humildade e infinita sabedoria.

Aos professores do PPGCEL da UESB. Sem vocês, esse trabalho seria uma página em branco.

Às professoras Dra. Ester Figueiredo e Dra. Kátia Mota pelas interpelações, discussões e comentários que ecoam em todas as páginas deste trabalho e foram fundamentais para que temas complexos fossem amadurecidos e elucidados.

Aos professores, à direção e aos alunos do Instituto Federal Baiano de Guanambi pela confiança e apoio. Sem detença, contribuíram no processo de produção dos dados com relatos, entrevistas e diálogos.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos.

A Fran e Cristi, colegas e amigas que acreditaram, apoiaram e contribuíram ricamente quando a pesquisa ainda era um projeto rabiscado nas últimas folhas de um caderno.

Às amigadas construídas e fortalecidas durante todos esses meses. Cida, amiga e colega, pelo companheirismo e pela simples presença nos momentos mais nevrálgicos desse percurso. Sem você, os quilômetros percorridos seriam dobrados, obrigada por dividi-los comigo. Gisele, por abrir as portas de seu coração e me entregar as chaves de sua casa; sem sua companhia e eterno bom humor, as noites conquistenses teriam sido longas e ainda mais frias.

Aos novos amigos, pelos diálogos, pelas diversões e pelos dias saudosos que compartilhamos, Alberto Marlon, Amélia, Cassinha, Del, Fabinho, Flavinha, Helder, Iulo, Lud, Paulinha, Ró e Vanessa.

A Mauro Cezar, por me ouvir e me ensinar. Sua força e a certeza de que me esperava pacientemente transpôs muitos obstáculos. Obrigada pelas renúncias e pelo Amor.

O POETA DA ROÇA

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
Trabaio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio.

[...]

Na tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o nome assina.
Meu pai, coitadinho! Vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estuda.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu só entra no campo e na roça,
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

[...]

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
Eu vivo contente e feliz com a sorte,
Morando no campo, sem vê a cidade
Cantando a verdade das coisas do Norte.

Patativa do Assaré

RESUMO

É propósito deste trabalho analisar como se estabelece, na concretude do discurso, a tríade entre língua, processo identitário e fixação de estereótipos em uma sala de aula de escola pública. A pesquisa foi desenvolvida com alunos da turma de 1º Ano da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, no *campus* de Guanambi-Ba, no ano de 2012. Nesse ambiente heterogêneo e marcado por choques culturais, as manifestações discursivas dos estudantes revelam traços peculiares dos meios sociais dos quais eles provêm e nos quais eles se encontram inseridos. Os dados que dão suporte à pesquisa foram coletados mediante observação direta dos alunos em ambiente de sala de aula, por meio de entrevistas estruturadas aplicadas entre professores de diversas áreas de conhecimento e em grupos focais formados com alunos e professores, separadamente. Cotejadas, as respostas enunciadas nas diversas situações e pelos diferentes grupos indicam que tanto professores como alunos acreditam na existência de relações diretas entre uso de variantes linguísticas, comportamento e desempenho escolar. Mais precisamente, o uso de variações linguísticas consideradas “inferiores” é frequentemente apontado como entrave à aprendizagem da língua materna e associado a “meios sociais e culturais inferiores”. A análise dos dados foi realizada sob o prisma teórico do dialogismo (Bakhtin) e com base nas teorias do preconceito linguístico (Bagnó), da fixação de estereótipos (Pereira, Corona e Nagel), das identidades invisibilizadas e emudecidas pelo poder social (Coracini, Gnerre, Grigoletto, Moita Lopes e Silva). Os resultados evidenciam que as manifestações linguísticas traçam contornos identitários, ao tempo em que incitam a fixação de preconceitos, de estigmas e, no extremo, levam à invisibilidade e ao assujeitamento dos falantes. Como contraponto, faz-se urgente sobrancear a língua como uma mola propulsora de inserção sociopolítica e como um organismo dinâmico, em constante processo de modificação no sentido de adequar-se às demandas dos seus falantes.

PALAVRAS-CHAVE: ORALIDADE. PRECONCEITO. ESTEREÓTIPOS. PROCESSOS IDENTITÁRIOS.

ABSTRACT

The purpose of this paper was to analyze how is established, in the concreteness of speech, the triad between language, identity process and fixing stereotypes in a classroom of public school. The research was developed with students in the class of 1st year of the Integrated Technical Professional Education of High School, offered by the federal Institute of Education, Science and Technology from Bahia, in Guanambi-Ba - Campus, in the year 2012. In this heterogeneous environment, marked by cultural differences, the discursive manifestations of students reveal peculiar features of social place from which they come and where they belong to. The data that support the research were collected through direct observation of students in the classroom environment, through structured interviews applied among teachers from different areas of knowledge and in groups composed by students and teachers, separately. The answers listed in different situations and by different groups indicate that both teachers and students believe that there is a direct relationship between the use of linguistic variants, behavior and school performance. More precisely, the use of linguistic variations considered "minor" is frequently cited as an obstacle to the learning of the native language and associated to "poorer social and cultural environments." Data analysis was performed under the theoretical prism of dialogism (Bakhtin) and based on the linguistic theories of linguistic prejudice (Bagno), fixing stereotypes (Pereira, Corona and Nagel), of silenced and invisible identities made by the social power (Coracini, Gnerre, Grigoletto, Moita Lopes and Silva). The results show that linguistic manifestations map identity contours at the same time they are urging the establishment of prejudice, stigma and, in the extreme, they lead to invisibility and the subjection of the speakers. Against this, it is urgent to see the language as a springboard for sociopolitical integration and as a dynamic organism in constant process of change in order to adapt it to the demands of its speakers.

KEYWORDS: ORALITY. PREJUDICE. STEREOTYPES. PROCESSES IDENTITY.

ABREVIATÓES, SÍMBOLOS E CONVENÇÕES UTILIZADOS PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS¹

((...)): comentários do analista;

...: pausa nos fluxos de fala;

/ : truncamento da fala

/.../: passagem da transcrição omitida

letras maiúsculas: entonação enfática

(...): hipótese

::: : prolongamento de vogal e consoante

(xxx): fala incompreensível

hífen entre sílabas: fala pausada, silabação;

Utilizamos, também, na transcrição, o ponto de interrogação (?)

¹ Tomamos como base as normas de transcrição do Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC/SP) no. 338 EF e 331 D2. Cf. em PRETI (1999).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 LÍNGUA E PROCESSOS IDENTITÁRIOS	18
1.1 Ensino de língua materna e os constructos identitários no Brasil contemporâneo	18
1.2 Coerção social e variedade linguística no ambiente escolar	24
1.3 Ensino, variantes linguísticas e desenvolvimento da competência oral	33
2 ESTEREÓTIPOS, PRECONCEITO E INVISIBILIDADE	40
2.1 A identidades se constroem e se desmancham no ar. Estereótipos fixam-se como rochas	40
2.2 Identidades plurais e pós-modernidade	47
2.3 A indústria cultural e midiática: propagação da estereotípia e do preconceito	48
2.4 Identidades, alteridade e contexto escolar	54
3 A PESQUISA: SUJEITOS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS	60
3.1 O IFBaiano, <i>campus</i> de Guanambi: o espaço e os sujeitos da pesquisa	60
3.2 Métodos e Instrumentos	66
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
4.1 Turma Alfa	74
4.2 Turma Beta	79
4.3 Turma Gama	81
4.4 Turma Delta	86
4.6 E os professores, o que pensam?	89
4.7 Os discursos convergem	106
FECHANDO AS PORTAS PARA A INTOLERÂNCIA LINGUÍSTICA E PARA A CONCEPÇÃO ESSENCIALISTA DAS IDENTIDADES.....	108
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	123

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no campo das teorizações e pesquisas sobre identidades, registros linguísticos orais e fixação de estereótipos em um ambiente escolar e está alicerçado sobre as bases teóricas da Linguística Aplicada e dos Estudos Culturais. Língua e identidade estão dialeticamente relacionadas e não podem ser pensadas fora do contexto das relações sociais, do espaço no qual os discursos se concretizam com flexibilidade e naturalidade. Os discursos entrelaçados manifestam ideologias e sustentam uma hierarquia linguística, que estão em estreita correlação com as relações de poder. Língua e linguagem devem ser consideradas, pois, como um elemento crucial na análise das relações entre os sujeitos.

As interações entre língua, indivíduo e sociedade ocorrem por meio do discurso e sobre elas se estruturam as identidades sociais, profissionais e pessoais dos interlocutores. Entretanto, ancoradas na contingência e na indeterminação, as identidades são sempre transitórias. Em um contexto de globalização e de constante transformação, os processos identitários são fundamentais ao autorreconhecimento dos sujeitos, mediante a individualização do seu outro e à construção de leituras específicas do mundo. É também por meio do discurso que são fixados estereótipos, replicados, mais ou menos conscientemente, pelos atores sociais.

As abordagens recentes da Linguística Aplicada têm repercutido no campo educacional e aportado importantes questionamentos sobre os diferentes usos da língua materna, postos em evidência com o processo de universalização do acesso à escola, especialmente a partir da segunda metade do século XX. A chegada à escola de novos atores sociais, com demandas políticas e sociais específicas, e, nomeadamente, advindos de contextos linguísticos diferenciados, reclama dos professores uma reconfiguração do trato com os problemas com a língua materna, agora não mais concebida como fixa e imutável, como propõe a gramática normativa.

Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), elaborados no final da década de 1990, representaram, na opinião de Bagno (2007) e Rojo (2000), um avanço considerável no atendimento às demandas da Educação Básica em todo o território nacional. Os PCNs do Ensino Fundamental elencam as competências e habilidades que os alunos devem adquirir e estão direcionados para uma perspectiva sociopolítica que propõe o respeito aos registros linguísticos, considerados inerentes às identidades sociais dos sujeitos. (BRASIL, 1998).

Os resguardos ali propostos são resultantes de uma série de manifestações político-pedagógicas propositivas de uma “democracia linguística” que desaprova a concepção de erros na fala dos sujeitos e deságua em propostas educacionais antenadas com os processos identitários dos alunos. No entanto, passados 15 anos desde a implantação dos PCNs, a maior parte dos professores ainda compartilha a perspectiva de que a língua materna é um organismo fixo e imutável, além de tentar, inocuamente, engessar as identidades dos falantes em um processo de gramaticalização que dissocia as práticas linguísticas dos contextos nos quais elas se realizam.

Bagno, atento aos propósitos de uma educação linguística acolhedora, que agregue as alteridades, vale-se de uma pergunta retórica e alerta para o caráter tecnicista e retrógrado do ensino de língua materna que ainda se sustém impositivo e hierárquico:

Por que as outras ciências podem avançar, rever seus conceitos, lançar novas teorias que ajudem a entender os fenômenos e somente nós, da área da linguagem, temos que continuar repetindo imprecisões, conceitos falhos e definições incompletas elaboradas há mais de dois milênios? (BAGNO, 2008, p. 66)

Desconsiderar as circunstâncias históricas do desenvolvimento de uma língua, como se observa em práticas docentes fundamentadas nos princípios da gramática normativa, leva ao desrespeito com as identidades sociais e com as manifestações discursivas orais dos diversos atores que atuam nos cenários das salas de aulas.

As propostas oficiais direcionam a uma ininterrupta ação do professor como mediador em um trabalho efetivo e reflexivo com/sobre a língua(gem). Para a execução dessa ação, esse profissional terá de romper com um modelo de ensino tradicional, no qual é definido como protagonista enquanto o aluno é encarado como um receptor, um ser passivo. No sentido contrário a esse modelo, os novos PCNs indicam que cabe ao professor, no ambiente da sala de aula, fomentar situações para que os alunos percebam a linguagem nas mais diversas situações de uso e possam refletir sobre os efeitos que as escolhas sintáticas ou lexicais podem causar no interlocutor. Espera-se que o aluno seja capaz de identificar a funcionalidade da gramática nos textos e de articular a língua (oral ou escrita) para fazer-se compreender e agir com seus interlocutores. A língua deve ser compreendida como um elemento pragmático, capaz de promover a interação do aluno com o meio. É essa a perspectiva que nos impulsiona a refletir sobre as práticas sociais de uso da língua e sobre a importância dessas práticas nos processos de demarcação de identidades e fixação de estereótipos no espaço escolar.

Com base no processo de enunciação dos discursos, os sujeitos são submetidos a julgamento, são enaltecidos ou aviltados. A questão fundamental que norteia a presente pesquisa se impõe a partir da percepção da existência de registros linguísticos orais contra os falantes de variantes da língua portuguesa, preconceitos que, muitas vezes, tomam a forma de hostilidade social e cultural. Por outro lado, a pesquisa visa refletir sobre o processo de (re)construção identitária dos sujeitos-alunos a partir da percepção de sua própria condição e do tratamento a ele destinado pelo outro no ambiente escolar. Interessam-nos, em particular, os “infratores” da norma culta da língua, recorrentemente submetidos ao estigmatismo, condenados à invisibilidade ou ao assujeitamento, e que, para se fazer ouvir, muitas vezes assumem a voz do outro, do sujeito incluído, que se destaca por dominar a gramática normativa ou parte dela.

A presente pesquisa está ancorada em uma experiência pedagógica desenvolvida em um ambiente escolar marcado por atos de constrangimento e imposição ao silêncio: as salas de aula do 1º ano dos cursos de Agropecuária e Agroindústria, na modalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, no *campus* de Guanambi-Ba, nos anos de 2012 e 2013. A investigação foi norteada por três questões fundamentais: como as práticas discursivas orais contribuem para a definição/redefinição de identidades dos alunos? Como os registros linguísticos orais condicionam a fixação de estereótipos no espaço escolar? Qual a importância das variantes linguísticas e dos tratamentos imputados aos alunos com base no uso dessas variantes para o desempenho escolar? As respostas a essas questões demandam a delimitação, no ambiente escolar, de variantes linguísticas por meio das quais os estudantes enunciam o seu discurso e pelas quais eles são valorados positiva ou negativamente. Por outro lado, tratar dos fenômenos linguísticos em ambiente escolar implica em dialogar com temas sociais que possam ajudar a elucidar o quadro geral no qual se efetiva a comunicação.

Com essa pesquisa, pleiteia-se, na proposição de uma educação democrática, tornar a voz dos estudantes audíveis, legitimando as variações regionais e sociais da língua e possibilitando a construção de um ambiente de ensino no qual a norma culta da língua seja apreendida com espontaneidade, sem imposições. Outrossim, objetiva-se rechaçar a falácia de que “você é o que você fala”. Para tanto, pretende-se desconstruir o vínculo que se instituiu entre a oralidade e as identidades e reforçar as concepções transitórias e líquidas que se aplicam às construções identitárias.

A escola deve permitir a inserção dos aprendizes na cultura letrada pela prática ininterrupta da (re)leitura e da (re)escrita de diversos gêneros textuais. Desse modo, os discentes podem experimentar as convenções e as estruturas textuais-argumentativas e se apoderar das normas linguísticas administradas por cada gênero. Ademais, é necessário dar voz aos professores de todas as áreas, sobretudo aos que não estão afinados com os recentes avanços das ciências da linguagem e da linguística aplicada ao ensino da língua materna, a fim de abrandar as aflições resultantes de uma suposta falta de habilidade no trato com o conjunto infundável de registros linguísticos, cultos ou não, enunciados nesse espaço privilegiado que é a sala de aula.

Foi imprescindível, ao desenvolvimento da pesquisa, amparar as reflexões sobre os usos linguísticos em informações precisas sobre origens social e geográfica dos indivíduos contemplados na investigação. Enfim, a investigação se encerra com a elaboração de propostas de ações no sentido de espargir o respeito ao outro, de conclamar as pessoas a tomar consciência de que os preconceitos são inconcebíveis em uma sociedade plural e que se compreende como democrática.

Foram tomadas como referências teórico-conceituais sobre processos identitários na contemporaneidade as pesquisas de Coracini (2011), Magalhães, Grigoletto e Coracini (2006), Hall (2005); Moita Lopes (2006) e Silva (2012). Para a atualização dos debates sobre oralidade e diversidade linguística foram utilizados Bagno (2007, 2008, 2013), Bortoni-Ricardo (2004, 2011) e Gnerre (1998). Já o conceito de estereótipo foi tomado da psicologia social, a partir dos estudos de Pereira (2002) e Corona e Nagel (1978). Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se desenvolveu mediante a observação dos alunos durante as aulas de língua portuguesa e, complementarmente, mediante a aplicação da técnica de grupo focal.

Foram realizadas, também, entrevistas estruturadas e grupo focal com professores que compõem o quadro docente efetivo do IFBaiano, *campus* Guanambi, e que, nos anos de 2012 e 2013, atuaram, em disciplinas das diversas áreas de conhecimento, nas turmas contempladas pela investigação.

Os resultados obtidos das observações, os dados qualitativos aferidos nos grupos focais e as opiniões coletadas nas entrevistas com os professores foram cotejados com as informações sobre o perfil socioeconômico dos alunos, disponíveis na secretaria do *campus*. Esse procedimento tinha por objetivo identificar se os relatos dos docentes e discentes estão (des)afinados com os recentes vieses pedagógicos das ciências da linguagem, cujas proposições buscam dirimir os estereótipos, a intolerância e o preconceito que sobrevoa,

vagarosa ou abruptamente sobre os sujeitos que, advindos de sistema de ensino precário e excludente, chegam ao ensino médio sem demonstrar o domínio da norma culta da língua. Leite (2008, p. 33) ilustra, didaticamente, a partir de excertos de entrevistas publicadas em jornais de grande circulação, como o preconceito linguístico tende a recair sobre sujeitos e grupos que sofrem algum tipo de opressão social:

Quanto ao nordestino, o preconceito existe em decorrência de fatores econômicos e sociais, o que no eixo das regiões Sudeste/ Sul já é tradicional. Observa-se que há, em geral, uma extensão para o homem nordestino, das características sociais da região em que vive (seca, fome, miséria, analfabetismo etc), e ele representa, desse ponto de vista, a pobreza e a ignorância. Depois, especificamente com relação a São Paulo, o nordestino sofre o preconceito pelo sentimento de invasão e desordem da cidade que a migração de pobres causa. Esse incômodo reflete-se na rejeição das características dos nordestinos: o sotaque, a linguagem, o aspecto físico, as preferências gastronômicas e culturais de modo geral.

O acesso aos dados socioeconômicos foram tratados em páreo com os relatos dos docentes e discentes a fim de responder se as práticas discursivas orais e o desempenho escolar dos aprendizes estão associados às suas identidades de origem e social.

A escolha do espaço e dos sujeitos da pesquisa tem como pressuposto a ideia de que a escola, assim como outros ambientes de práticas discursivas, desempenha papel fundamental na construção e na legitimação das identidades. “É na escola que as crianças, em geral, se expõem, pela primeira vez, a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família” (MOITA LOPES, 2006, p. 59). Outrossim, é também na escola que professores e alunos oferecem subsídio para a fixação de estereótipos, por meio dos quais manifestam preconceito linguístico e social.

Os conflitos sociais e de origem potencializam-se no ambiente escolar em razão do processo de ampliação do acesso à escola que, no Brasil, se desenvolve a partir da década de 1970. Desde então, e especialmente desde o início do século XXI, com a difusão de políticas de inclusão e reparação, amalgamam-se, nas instituições de ensino, os saberes e os modos peculiares de expressão de indivíduos provenientes das várias esferas sociais. A quebra de unicidade e homogeneidade decorrente da chegada de novos sujeitos provoca uma crise das velhas identidades e a instabilidade dos grupos que, outrora, ocupavam, em privilégio, os espaços das salas de aula:

Velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança,

que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005, p. 7).

Mais que isso, as identidades reveladas nesse novo contexto – sob a marca da descentralização, da fragmentação e da transitoriedade – demandam uma revisão dos sistemas conceituais. Para Bauman (2005, p. 18), “em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”.

Moita Lopes (2006, p. 62) reitera que a homogeneidade identitária é uma falácia que não se sustém diante da complexidade e da coexistência de atributos, como “gênero, raça, classe social, sexualidade, idade, etc”, que concorrem na definição de um mesmo sujeito.

A efemeridade identitária é uma constatação irrefragável no campo dos Estudos Culturais e cabe questionar se a escola garante ao sujeito-aluno e ao sujeito-professor a liberdade para que assumam essa fragmentação.

Moita Lopes (2006) menciona outro elemento constitutivo da identidade no mundo contemporâneo: a contradição. A depender da circunstância e da prática discursiva, é natural que uma identidade venha à tona à medida que outra é resguardada para garantir a coerência e a credibilidade à situação. A contradição reclama a contingência. As pessoas não aparecem simplesmente na circunstância discursiva, elas se inscrevem a partir de um contexto construído socialmente e que não é predeterminado.

A contradição, o fracionamento e a complexidade dos processos identitários indicam a impropriedade das abordagens essencialistas: “as identidades sociais não são definidas por fatores biológicos mas por como esses e outros fatores são representados no discurso e, portanto, na história, na cultura e na vida institucional” (MOITA LOPES, 2006, p. 138).

Entender as identidades como fixas é assumir uma posição essencialista diante de um elemento tão maleável, vivo e cambiante que é a identidade. “Comunidades guarda-roupa” é a expressão utilizada por Bauman (2005, p. 37) para exemplificar a situação em que os atributos se revelam e são construídos. Os sujeitos são impelidos a assumir determinadas identidades e a anulá-las, quando necessário. Moita Lopes (2006, p. 139) conclui: “dependendo das relações de poder existentes exercidas em práticas sociais particulares, o mesmo indivíduo pode estar posicionado em identidades sociais contraditórias”.

Fragmentação. Contradição. Fluxo ou Processo: esses são os elementos que tornam o conceito de identidade apropriado para uma época marcada pela efemeridade e

dissolubilidade. As pessoas não são. Elas estão engajadas em discursos exigidos pelas circunstâncias sociais e assumem papéis e personagens apropriados a cada momento:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*. (HALL, 2005, p. 21).

As identidades se encontram inseridas num *continuum* de incompletude e infinidade, assim como o sujeito sofre transformações físicas, também as suas identidades se modificam. E, para a definição e redefinição das identidades concorrem os discursos e as práticas sociais. Ao lado das práticas discursivas, e em estreita correlação com elas, o corpo também contribui para a definição de quem somos. E, na adolescência, quando nem corpo nem ideologias estão formados, as identidades tendem ser ainda mais fragmentadas, contraditórias e fluidas. Isso não implica afirmar que, ao passar da fase da puberdade, o sujeito estagna-se e suas identidades se solidificam como uma rocha. Mas é preciso estar atento para o fato de que os jovens escolares, ainda mais sujeitos à incompletude e fragilidade, estão a requerer dos professores um cuidado especial na abordagem das múltiplas identidades e uma práxis social de intervenção no processo de fixação de estereótipos.

O espaço social para análise foi escolhido intencionalmente, pois, à escola, são atribuídos importantes elementos na construção das identidades cujos dispositivos encerram a ideia de permanência e de transformação.

Ainda na idade mais tenra, a identidade estrutura-se a partir das identificações às quais os sujeitos estão suscetíveis no âmbito familiar. A escola, pois, contribui para a ampliação gradativa e irrestrita dessas identificações. Na adolescência, o processo de construção da identidade adulta encontra-se permeado por conflitos e incertezas que serão solucionados com o recurso às informações obtidas nos estágios anteriores. Na escola, o sujeito amplia seus limites de socialização e de referências a partir do contato com grupos de companheiros. Às características próprias aos seus grupos de origem, somam-se novos hábitos de lazer, novos modos de se vestir e novas formas de utilização da linguagem. Neves nos ajuda a compreender o papel da escola no processo de construção e reconstrução do ser:

Na visão discursiva, o sujeito não é entendido só na dimensão biológica, ou como indivíduo intencional em seu papel social. Este incorpora também a dimensão simbólica e significante, isto é, uma subjetividade construída por condicionantes inconscientes e ideológicos, resultantes de sua inscrição em Formações Discursivas. (NEVES, 2006, p. 46)

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco sessões. Na primeira, são apresentados os pressupostos teóricos da pesquisa, que tem como foco inicial a educação linguística e o papel das manifestações orais nos currículos escolares e nas salas de aula.

Na sequência, abordam-se as atuais concepções sobre processos identitários na, sociedade líquido-moderna, vinculadas às vicissitudes da globalização. Marcados pela efemeridade e pela contingência, as identidades são permanentemente (re)construídas no espaço escolar mediante as manifestações discursivas. Outrossim, ainda nessa segunda sessão, pretende-se apresentar as representações dos sujeitos cujas falas são marcadas por registros linguísticos associados a desprestígio social e regional. O conceito de estereotipia serve aqui para elucidar a perspectiva essencialista dos constructos identitários que concebem o sujeito como um ser imóvel, concluso, e que se manifesta por meio de alcunhas imputadas aos grupos como aos indivíduos.

Na terceira sessão, apresentam-se os percursos metodológicos adotados e, na sessão seguinte, os dados coletados são analisados à luz dos aparatos teóricos que sustentam a investigação e das características extralinguísticas concernentes aos sujeitos investigados. Ademais, busca-se confrontar e analisar de que modo erguem-se as similitudes dos discursos e das percepções de discentes e docentes.

Por fim, a título de conclusão, buscamos apresentar um quadro geral sobre a realidade linguística do IFBaiano. Conclui-se que alunos e professores reconhecem a pluralidade como cerne do processo pedagógico e içam a bandeira em prol dos estudos culturais, mas, em sua prática cotidiana, ainda engessam os sujeitos e as identidades sociais e de origem por meio de enunciados discursivos que denunciam a preservação de estereótipos e a permanência, no universo escolar, de construções teóricas retrógradas e desarticuladas das atuais perspectivas da educação linguística.

1 LÍNGUA E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

1.1 Ensino de língua materna e os constructos identitários no Brasil contemporâneo

A língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. (Marcuschi e Dionísio)

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 13, referenda a posição da “língua portuguesa” como idioma oficial do país. O princípio da unidade linguística em torno da “língua portuguesa” foi afirmado historicamente, desde o domínio português sobre as terras do Brasil, como um meio eficaz para subjugar social e culturalmente os habitantes da terra e consolidar o domínio econômico e político do colonizador. As escolhas linguísticas, no Brasil, não podem, pois, ser avaliadas à margem do processo de colonização, que se pautou pelo princípio da uniformização, desnaturação e destruição das mais de 180 nações indígenas espalhadas em todo o território nacional.

Um salto fundamental no sentido dessa uniformização foi empreendido pelo Marquês de Pombal que, em 1757, fez publicar um Diretório dos Índios, por meio do qual pretendia regular os aldeamentos indígenas do Pará e Maranhão. Posteriormente estendido para todo o Brasil, o Édito de Pombal, visando coibir o uso da chamada “língua geral”, como se convencionou chamar as línguas dos índios, designava o tupi como uma “invenção verdadeiramente abominável e diabólica” e proibia o ensino de qualquer outra língua (CUNHA, 1979, p. 72-73). Ao longo da História do Brasil, outros expedientes foram adotados pelos colonizadores ou, depois da independência, pela elite social e cultural do país, lograram sancionar a língua do colonizador como língua de expressão nacional e refutar ao terreno da ilegalidade e da ilegitimidade qualquer outra possibilidade linguística nas terras brasileiras.

Somente na última década do século XX e no início do século XXI, uma nova perspectiva teórica, alavancada sobre a percepção das diferenças e das identidades no mundo contemporâneo, passou a pautar o debate sobre a língua nacional, com repercussões sobre o sistema legal do país, nos âmbitos federal, estadual e municipal, e, em especial, sobre o sistema educacional. É digna de nota, por exemplo, a Lei Municipal nº. 145/2002, da cidade de São Gabriel da Cachoeira, situada no extremo noroeste do Estado do Amazonas, que

oficializou as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, como línguas de expressão concorrentes com o chamado idioma nacional. Igualmente importantes foram os debates que orientaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Publicados em 1998 e 2000, os novos PCNs constituem um passo importante para a superação da ideia de língua única e superior, que havia marcado todos os dispositivos legais voltados à normatização do ensino de língua materna no país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que o domínio da língua excede os limites de domínio das regras prescritas pela gramática normativa e sustentam a proposta de uma educação linguística que torne o sujeito-aluno capaz de interagir, expressar-se e persuadir por meio da linguagem a fim de construir um ponto de vista coerente que possibilite “significar o mundo e a realidade”. (BRASIL, 1997, p. 22).

Desde 1536, quando se publicou a primeira gramática da língua portuguesa, supunha-se uma univocidade e uma rigidez que não admitiam outras possibilidades linguístico-comunicativas senão aquelas prescritas no compêndio que determinava as regras da escrita e da oralidade às quais os falantes deveriam estar vinculados. Somente na segunda metade do século XX, a par das novas configurações do sistema educacional brasileiro, por força da chegada de novos sujeitos sociais e do avanço dos debates no campo acadêmico em torno dos conceitos de identidade e diferença, é que os documentos oficiais incorporaram as ideias de flexibilidade da língua materna e de adequação do uso às diversas circunstâncias sociais:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 26).

Bagno (2007, p. 130), utilizando-se de linguagem metafórica, afirma que o sistema linguístico se abriga no interior de um imenso guarda-roupa, cabendo ao sujeito-falante discernir a conjuntura favorável ou oportuna de tempo e lugar para vestir-se com uma ou outra composição linguística. Sendo o signo linguístico ideologicamente constituído, é indispensável organizá-lo e situá-lo num espaço-tempo que lhe garanta entendimento e propriedade. Referindo-se especificamente à língua manifestada por meio das interações

verbais, Bakhtin ressalta que ela está circunscrita socialmente e vinculada às condições de comunicação (BAKHTIN, 2006, p. 15).

As teorias que valorizam as regras gramaticais e subordinam a capacidade comunicativa do sujeito a prescrições que se perdem e descontextualizam-se no tempo, suprimem as perspectivas de adequação e flexibilidade linguísticas inerentes à pujança ideológica do signo linguístico. Ressalta Bakhtin (2006, p. 16):

Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada, ao contrário do que afirma a concepção saussuriana. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais; se, efetivamente, a evolução, por um lado, obedece a leis internas (reconstrução analógica, economia), ela é, sobretudo, regida por leis externas, de natureza social.

Ainda conforme Bakhtin (2006, p. 31), “cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”. Cada fenômeno que representa um signo ideológico tem uma materialização, seja acústica ou física, que não pode ser liberada das situações que influenciaram e determinaram as modificações.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também **reflete** e **refrata** uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo (BAKHTIN, 2006, p. 29. Grifo nosso).

Afinados com os avanços da pedagogia linguística, os parâmetros que regem o ensino da língua materna no sistema educacional brasileiro visam garantir aos educandos o acesso aos saberes necessários para que tenham ciência dos liames que encobrem as estratégias alienantes e dos princípios que regem seus deveres e seus direitos cívicos.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, em consonância e completude aos do Ensino Fundamental, reiteram que a linguagem é resultado de constructos ideológicos e propõe um ensino de língua que se realize numa perspectiva interacionista, capaz de transformar-se, transformar a realidade e os sujeitos. (BRASIL, 2000, p. 5).

A norma padrão (ou “variante culta”) da língua, conforme propõem os PCNs do Ensino Médio, usufrui de um prestígio que lhe foi outorgado socialmente por ser facilmente percebida entre grupos urbanos privilegiados: “socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade”. (BRASIL, 2000, p. 7).

No intuito de se contrapor a essa sobrevalorização de uma variante, os PCNs organizam os objetivos do ensino de língua materna a partir da compreensão de dez competências que abrangem as manifestações da linguagem nos mais diversos âmbitos. Ao fim do Ensino Médio, o aluno deve estar apto a

respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização, usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões do mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
(BRASIL, 2000, p. 9).

Em substância, os documentos oficiais estão assentados sobre uma perspectiva discursiva e indicam que os gêneros textuais devem ser tomados como fontes de análise e reflexão sobre os usos da língua. O que se propõe é o afastamento em relação à proposição de um “objetivismo abstrato”, que submete o uso da língua a regras pré-estabelecidas e que a toma como um sistema inflexível e desvinculado das convenções ideológicas, cujas naus navegam contra a maré dos estudos linguísticos, para os quais a língua se realiza subjetiva e individualmente, como resultado de um processo psíquico, individualista e significativo.

A prática discursiva está associada aos diferentes usos de uma língua viva, capaz de se moldar e de se modificar para atender aos interesses dos sujeitos-falantes. O sistema linguístico não é compatível com a abstração de regras e prescrições inertes às ideologias.

A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. [...] A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato. Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social.

(BAKHTIN, 2006, p. 97).

As relações dialógicas não podem ser dissociadas das infindáveis interações sociais, históricas e ideológicas, em cujas bases o sujeito se constitui, e das diferentes esferas temporais nas quais as vozes sociais compõem os seus discursos. Os discursos são ações concretas e sociais que favorecem as relações interpessoais e por meio deles as pessoas agem no mundo e na relação com os outros. Os discursos são atos sociais capazes de construir e modificar identidades. Por meio das práticas discursivas e de acordo com a modalização linguística que utilizam, os sujeitos são representados, pois os discursos não só constroem, mas refletem ou representam as identidades sociais e as relações. (MOITA LOPES, 2006).

Entretanto, os significados resultantes dos discursos e das relações dialógicas não são construídos apenas no momento da interação. Do mesmo modo, as identidades, construídas histórica e socialmente, não são estanques e irrevogáveis.

Espalhada por um território de dimensões continentais, a nação brasileira foi construída em um processo histórico secular, no qual as diferenças e as miscigenações resultaram na afirmação de formas dissonantes de expressão e comunicação. A despeito disso, o nosso sistema linguístico está contaminado por valores ideológicos que afamam ou tornam (in)fames, os sujeitos falantes, de acordo com as variedades linguísticas que eles utilizam na sua vida cotidiana e que eles transpõem para o espaço escolar. Os efeitos danosos desse sistema se impuseram com mais rigor em decorrência do processo de ampliação do acesso à educação básica.

Até a década de 1970, a escola pública destinava-se, de forma privilegiada, a uma pequena parcela do público urbano e dela estavam excluídas, sistematicamente, as categorias sociais da sociedade e os habitantes da zona rural. Desde então, ações governamentais, pretensamente propulsoras da igualdade e da inclusão social, fizeram aportar, nas escolas de todo o país, novos atores sociais, de condições sociais distintas, de variadas origens étnicas e com peculiares formas de expressão linguística.

As abordagens históricas e pedagógicas sobre os efeitos do processo de “democratização” do ensino têm sido fecundas na delimitação dos avanços e retrocessos. As avaliações indicativas de deficiência ressaltam que a ampliação do acesso ao sistema educacional foi pautada por projetos político-pedagógicos que concebiam a educação escolar como um mecanismo de difusão de um “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (TORRES, 2001, p. 40). Fomentados por organismos internacionais, esses projetos político-pedagógicos aplicados nos países subdesenvolvidos encontravam-se subordinados à necessidade de sustentação de certos índices.

Ainda na década de 1980, enquanto o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI², coordenada por Jacques Delors,

² Este relatório representa um grande avanço para as pesquisas educacionais ainda nos anos de 1990 e ficou conhecido como Relatório Jacques Delors por ter sido organizado por esse importante pensador e político francês. O documento sintetiza objetivos e propostas educacionais que visam à formação e ao desenvolvimento contínuo do ser humano, como uma via capaz de dissolver todas as injustiças e coerções sociais. Além disso, registra-se que a educação deva propiciar e formar sujeitos que dominem as habilidades para lidar com a efemeridade e liquidez do mundo moderno ampliando a simples transmissão vazia e desconexa de conhecimento. A perspectiva da formação humana inscrita no Relatório exerce grande influência no cenário

apresentava uma proposta educacional amparada nos princípios do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, as políticas de financiamento de projetos educacionais sustentadas pelo Banco Mundial indicavam a necessidade de apresentar resultados quantitativos mediante a provisão de um sem número de escolas para pobres.

As novas configurações da escola, com a chegada de novos sujeitos, procedentes de distintos meios sociais e culturais, puseram em evidência as variadas formas e os variados usos da língua portuguesa, enquanto que o “ensino da comunicação e expressão” estava, ainda, pautado sobre os preceitos da invariabilidade da subordinação às normas.

A elevação de uma única norma linguística à condição de paradigma ideal amparava-se na defesa da supremacia da escrita sobre as formas de expressão oral e indicavam que os falantes contemplados com o acesso à educação formal deveriam dominar a gramática normativa. Dessa forma, a escola, que se pretendia democrática, preservava as diferenças sociais e as relações de poder. Como salienta Gnerre (1998), por mais que esse processo de democratização escolar abarque a todas as classes, os paradigmas do ensino da língua materna alimentam, paradoxalmente, a segregação social dos que não dominam a variante de prestígio.

O fenômeno da exclusão social decorrente dos usos da língua encontra-se de tal forma arraigado na sociedade brasileira que, a despeito dos avanços nos debates acadêmicos e da consolidação de políticas públicas marcadas pelos princípios da alteridade, o ensino formal da língua ainda se deixa pautar por princípios teóricos que restringem as competências comunicativas. Para Suassuna (2007, p. 19), a fonte da crise escolar está no “próprio modelo de escola no qual se encaminha a pedagogia da língua”. Em períodos diversos, esse modelo sempre esteve ancorado sobre os preceitos normativos gramaticais, que ignoram a importância da língua como elemento de comunicação, independente dos estudos e teorias votados à compreensão de seu funcionamento e de suas funcionalidades.

No alvorecer do século XXI, língua e linguagem são ainda fatores de segregação dentro dos espaços de educação formal e os sujeitos encontram-se marcados em seus falares pela proximidade e pelas diferenças que, não raras vezes, tomam a forma de conflitos. A escola pode ser tomada como circunstância de produção discursiva, já que abriga, em situações de comunicabilidade, sujeitos advindos de contextos específicos, com suas próprias histórias e suas referências indenitárias. Explica Possenti (2010, p. 161):

As pessoas que estão num contexto específico, conversando, não são pessoas que simplesmente apareceram nesse contexto, elas têm uma história e há uma história na qual estão inscritas. Então, esse contexto, eu prefiro chamar de circunstância, para não chamar tudo de condições de produção.

As realidades discursivas se constituem, pois, em um campo privilegiado de reflexões e pesquisas. A relação entre língua, linguagem e sociedade é pressuposto para a abordagem da pluralidade identitária e das representações sociais dos falantes inseridos nessa situação de comunicabilidade que constitui o universo escolar.

O aluno que chega à escola tem o domínio completo de uma “gramática natural”, denominação utilizada por Luft (1995) para se referir aos saberes linguísticos apreendidos espontaneamente, sem imposições normativas. No contexto escolar, entretanto, espera-se que esse indivíduo adquira competências e habilidades propícias para comunicar e interagir fazendo uso de uma língua oficial convencionalizada e legitimada pelas instâncias superiores. É sobre essa expectativa que se sustenta o estigma das variantes linguísticas, percebidas como antagônicas à variedade da norma culta da língua portuguesa.

O ensino minimalista e superficial da língua materna e das suas funcionalidades encontra justificativa nos programas político-pedagógicos que visam o atendimento da necessidade mínima de sobrevivência dos sujeitos atendidos, de modo a transformá-los em exército de mão de obra e integrá-los à sociedade de consumo, mediante a educação para o manejo de novas tecnologias.

A educação formal e as missões socioassistencialistas ocultam os reais objetivos do que Libâneo (2012) chama de educação pobre para pobres, alicerçada na tríade trabalho, consumo e tecnologização. Em outra perspectiva, Nóvoa distingue e denuncia duas tendências conflitantes no universo educacional:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a "duas velocidades": por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 64).

No tocante ao ensino de língua, os sujeitos-alunos dos distintos universos educacionais não são preparados para refletir sobre o que aprendem, nem tampouco para questionar por que se ensina língua materna àquele que dela já faz uso na vida cotidiana.

1.2 Coerção social e variedade linguística no ambiente escolar

Ao contrário do que propõem os PCNs da Língua Portuguesa, a concepção de diferença e as pregações de respeito à alteridade não têm servido para amenizar os processos de fixação de estereótipos com base nas variedades linguísticas utilizadas pelos falantes no ambiente escolar.

É importante registrar que é papel de todos os estabelecimentos de ensino público ou privado ensinar a norma-padrão da língua ou, no mínimo, criar as condições necessárias para que ela seja aprendida pelos alunos. Não se trata de uma questão meramente pedagógica, mas, sobretudo, política.

Todos os indivíduos têm direito à inclusão social e é por meio da língua que eles podem conseguir ascender-se e abandonar o local inaudível e invisível ao qual estavam submetidos pelo próprio sistema social e político. E isso não será alcançado adotando a pedagogia da facilitação e da negligência, mas partindo do ponto de equilíbrio que aceite o dialeto que o aluno traz consigo e oportunizando-lhe ampliar seu leque de opções linguístico-comunicativas, levando-o a tornar-se, também, usuário da modalidade mais prestigiada, além de impedir que intolerâncias linguísticas lhes sejam lançadas. A essas atitudes concretas e explícitas de preconceito, Leite (2008) prefere chamar de intolerância, à qual a autora suscita que “as diferenças linguísticas relacionadas a esses fatores [externos] unem os homens de mesmo estrato social e separam os diferentes. A linguagem é importante fator de identidade e de segregação porque denuncia diferenças desde que o homem começou a falar”. (p. 26).

O preconceito e a discriminação contra os grupos sociais que, por suas manifestações discursivas, distanciam-se da “norma culta³” da língua, encontram respaldo nos meios de comunicação de massa, que ridicularizam sotaques e dialetos e impõem um modelo, a expensas das múltiplas identidades linguísticas que compõem a sociedade brasileira:

Os sotaques são as manifestações mais imediatas da *identidade* linguística dos falantes. [...] No Brasil, como se sabe, a pronúncia-padrão é [...] a que se emprega no Jornal Nacional, da Rede Globo, que é até hoje (infelizmente) um dos programas de televisão mais assistidos do país. O apresentador William Bonner é o locutor-símbolo dessa pronúncia. Pesquisas realizadas por linguistas em todo o Brasil revelaram que uma grande maioria de brasileiros, ao serem indagados de como gostariam de falar, responderam: “Como os locutores do Jornal Nacional”. (BAGNO, 2013).

³ Bagno (2008, p. 29) alerta para que as expressões “norma-padrão” e “norma culta” não sejam niveladas como se sinônimas fossem. Norma-padrão trata-se de regras abstratas e apenas prescritivas, sendo, pois, “um constructo sociocultural, portador-perpetuador de uma ideologia linguística, muito mais até do que um guia normativo para se falar e escrever ‘corretamente’”.

Dada a rapidez com que obtêm a informação, filtram-na, interpretam-na e as fazem circular, os *media* dispõem de um irrefutável poder persuasivo. Especialmente a televisão, ao agregar imagem em movimento e áudio, tem um poder de atração que a torna a mais importante alternativa de lazer, entretenimento e fonte de informação e conhecimento dos brasileiros. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2011, 96,9% dos domicílios brasileiros tinham televisão.

Em contenda pela estima geral do público, as emissoras de televisão utilizam-se de formas consagradas pela audiência, que contribuem para alimentar a discriminação e fomentar o preconceito contra falantes. Enquanto as matérias jornalísticas são veiculadas em uma suposta norma culta, as variantes linguísticas ganham lugar nas novelas e nos programas humorísticos normalmente associadas a personagens de origens étnicas, sociais e regionais consideradas inferiores. Nos programas de humor, os “erros de português” cometidos por esses personagens se fazem seguir, na maior parte das vezes, pelos sons de riso, supostamente vindos de um auditório.

Sem qualquer finalidade educativa, os quadros humorísticos e as novelas, com suas caricaturas de pobres, favelados, nordestinos, caipiras etc., contribuem para fixar estereótipos linguísticos e comportamentais rapidamente absorvidos dentro dos próprios grupos afetados. Como salienta Bagno (2007, p. 75), “os preconceitos linguísticos impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo”.

O preconceito linguístico toma corpo nas salas de aula e é, frequentemente, apreendido como galhofa, como um ato isolado, sem maiores consequências, mesmo quando as ações dele resultante se fazem repercutir no noticiário policial. É o que nos ensina a tragédia, noticiada em 01 de maio de 2013 pelo **Portal G1 São Paulo**: um adolescente foi atingido por golpes de arma branca dentro de uma escola na cidade de São Paulo. A acusada usou como argumento de defesa o fato de ter sido discriminada e tratada com termos pejorativos por ser negra e falar com sotaque nordestino. O assessor da Secretaria Estadual de Educação, Felipe Angeli, deu a sua interpretação para o incidente: “aparentemente uma brincadeira que acabou se transformando em uma agressão”.⁴

Para o titular do órgão responsável por elaborar, coordenar, implantar e avaliar as políticas educacionais do estado, o ato de soberbia e desdém em relação à aluna era tão

⁴ **Menor relata ter esfaqueado colega após sofrer bullying, diz polícia.** Disponível em < <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/05/menor-relata-ter-esfaqueado-colega-apos-sofrer-bullying-diz-policia.html> >. Acesso em 03 de maio de 2013.

somente uma “brincadeira” que, mal absorvida pela estudante, resultou em agressão desmedida. A mídia faz repercutir a grita geral de punição à agressora, ao tempo em que naturaliza os atos de discriminação como se fossem brincadeiras de criança.

São ignoradas, assim, as relações sócio-histórico-ideológicas que se encontram no âmago das palavras. Para Bakhtin (2006, p. 34), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Os discursos linguísticos têm participação na construção dos fatos sociais, pois a linguagem tem a competência de representar o que é e o que pensa o homem de diferentes épocas e lugares. Por meio dela se constituem as identidades e são expressas as opiniões sobre o mundo e as pessoas.

Os textos percorrem, pois, uma via de mão dupla: eles constroem a realidade social, ao tempo em que se transformam, em relação dialógica com o enredo social no qual se encontram inseridos. As construções ideológicas subjacentes ao signo linguístico reclamam uma abordagem dos vínculos entre linguagem e sociedade: “a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”. (BAKHTIN, 2006, p. 15).

Como espaço de interação discursiva, a escola é pensada como o lugar onde se constrói o conhecimento, onde se desenvolvem atitudes e se difundem valores que contribuem para a formação do ser. Libâneo, Oliveira e Toshi (2005, p. 117) inferem que “a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos”.

Entretanto, os conhecimentos prévios do aluno, principal sujeito do processo educacional, não são considerados como prerrogativas para promover o seu desenvolvimento pessoal, social e político. Para isso, contribui, como salienta Arroyo (2009, p. 123), a postura do professor, “mais forte do que a escola e do que os currículos ainda pesados, que chegam a ensinar e aprender saberes mortos, quando os adolescentes carregam saberes tão vivos, desconcertantes, em suas histórias de vida”.

No tocante ao ensino de língua portuguesa, este se encontra particularmente distante de qualquer possibilidade de construção e compartilhamento de saberes, como revela Almeida (2002, p. 17):

Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social [...]. E assim vemos muitos professores de português, tragicamente ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o

sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias.

De um modo geral, professores e alunos não conseguem aliar as suas experiências linguísticas ao aprendizado da própria língua. Disso, resultam os altos índices de retenção e abandono, principais indicativos do fracasso escolar. Em conjunto, a repetência e a evasão contribuem para afastar os sujeitos da escola, pois aqueles que não conseguem progredir sentem-se como se não fossem naturais do próprio país onde nasceram, como se a incapacidade de dominar a própria língua materna os tornasse um verdadeiro estrangeiro em terras nativas.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com base no PNAD de 2009, demonstra que, apesar de 97,7% da população entre 06 e 14 anos frequentar a escola, ainda está longe a conquista da universalização educacional. (FERNANDES, 2011). Os 2,3% equivalem a 730 mil sujeitos que deveriam ocupar espaços nas salas de aula das escolas públicas. Em determinadas regiões do país esse percentual é ainda mais alarmante. Soares (2002, p. 9) salienta que, muito embora se observem avanços nas políticas públicas educacionais, ainda é possível notar que “não há escola para todos, e a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo”.

Na sala de aula de língua portuguesa, a maior parte dos professores se orienta por uma concepção de língua como expressão de pensamento ou como recurso de codificação entre emissor e receptor, e não como instrumento de interação.

Como esclarece Travaglia (2008, p. 21-22), os partidários da concepção de linguagem como expressão do pensamento apreendem o processo de comunicação como monológico – no interior da mente e sem intervenções sociais. A manifestação desse pleito dependerá de “uma linguagem articulada e organizada”. Essa concepção é legitimada pela gramática tradicional. A concepção de linguagem como recurso de comunicação, que, por vezes, abastece as práticas pedagógicas, está fundamentada em teorias estruturalistas. A língua é concebida como código e ato social entre o emissor e o receptor e o processo de comunicação é entendido como decodificação.

Uma terceira concepção preconiza que a linguagem é instrumento essencial para a interação. Ela não se restringe à exteriorização dos pensamentos, nem tampouco à transmissão decodificada. Ela perpassa o contexto sócio-histórico e ideológico. O signo linguístico, nesta perspectiva,

resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. (BAKHTIN, 2006, p.43)

Geraldi (2003, p. 78) acrescenta que a língua se realiza por meio de um sistema que se encontra sempre em aberto, o que lhe confere aspectos constantes de estabilidade e instabilidade. Ao ser proferida, a língua busca bases estáveis, que se desestabilizam na “concretude do discurso”. Ela se constitui em “instrumento e produto do trabalho ao mesmo tempo”.

Em consonância com essa concepção, a fala, quando bem articulada, deve ser vista como uma mola propulsora de inserção sociopolítica. A língua é um organismo vivo, que está em constante processo de modificação para adequar-se e para atender às demandas dos seus falantes. É basilar considerar os falantes como diferentes entre si, consoantes as suas condições de classe, a origem geográfica, étnica etc.

Nesta perspectiva, o ensino de língua deve considerar o curso das identidades plurais que participam na realização dos discursos e, mais especificamente, nas variações linguísticas demarcadas pela ascendência dos sujeitos. Por isso, defende Travaglia (2008, p. 41):

Não há por que realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações.

As complexas relações entre língua padrão, vernáculos e dialeto⁵ devem ser consideradas à luz de uma “ecologia da língua”, que a coloque em seu ambiente cultural e social, como propôs Burke (2010, p. 25) em seus estudos sobre línguas europeias. Nesta perspectiva, Burke analisa o comportamento da elite alemã nos séculos XVII e XVIII: “as pessoas com aspirações sociais gostavam de utilizar palavras e expressões do francês” de modo a “distinguir-se da multidão, inclusive no modo de falar” (BURKE, 2010, p. 48).

O valor atribuído a determinadas línguas ou a certas variantes linguísticas resulta de uma lógica de mercado que atribui valor ao que é escasso e raro. Conforme Gnerre (1998, p.

⁵ O termo dialeto provém da Grécia antiga e é utilizado por alguns linguistas para se referir às variedades sociolinguísticas. A terminologia –leto deriva de *léxis* ou simplesmente léxico. Bagno (2008, p. 48-49) ainda diferencia-o do socioleto, variedade linguística utilizada por um grupo de falantes que apresenta congruidade nos traços socioeconômicos. O cronoleto relaciona a língua à faixa etária dos seus falantes e o idioleto conduz à identidade do sujeito, i.e., o conjunto de elementos linguísticos próprios e exclusivos de uma pessoa.

6), “somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade ‘cultura’ ou ‘padrão’, considerada geralmente ‘a língua’ e associada tipicamente a conteúdos de prestígio”. Gnerre (1998, p.6) conclui que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes”.

As línguas, por menos complexas que sejam ou por menos falantes que agreguem, não podem, pois, ser abordadas apenas pela perspectiva da descrição fonética e fonológica. As diferenças e os conflitos econômicos e sociais repercutem nos discursos e na escolha da modalização linguística que melhor se ajuste às infindáveis circunstâncias cujas exigências reclamam do sujeito competências para se comunicar habilmente. Para Bakhtin (2006, p. 15),

a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.

As divisões e contradições sociais têm no ambiente escolar um ambiente privilegiado de expressão. Ali, os discursos e práticas relativos ao uso da língua e de suas variantes são elucidativos de valores sociais e ideológicos, diretamente associados aos processos identitários e às representações sociais.

Bakhtin (2006, p. 32) afirma que a “cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual”, mas é por meio da linguagem que o conteúdo ideológico se dispõe na pungência das interações sociais. Por meio da linguagem, o homem interpreta e transforma a si mesmo e o seu meio sociocultural, tendo sempre em conta a fala do outro:

Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. (BAKHTIN, 2006, p. 96),

É pela palavra que o indivíduo enuncia o seu discurso, levando em conta sempre a existência de um interlocutor:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última

análise, em relação à coletividade. [...] Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115)

O pedestal ao qual se promoveu a norma-padrão da língua, regida por regras e alheia aos próprios falantes, dificulta as interações dialógicas entre os indivíduos que utilizam os diversos socioletos presentes em uma unidade política à qual se convencionou chamar nação. Concentrados na construção das histórias nacionais, os historiadores do século XIX, como salienta Burke (2010, p. 18) “se dedicaram a refletir sobre a ‘evolução’ ou o ‘crescimento’ de uma determinada língua, como se ela fosse uma planta ou um animal, sem se preocupar muito com as variações sociais”. A esta perspectiva teórica, Burke opôs uma série de pesquisas sobre os fenômenos linguísticos envolvendo os negros norte-americanos, desde a época da colonização, que se fizeram falantes de uma língua cuja estrutura está em dissonância com proposições normativas prescritas na gramática.

O tráfico de escravos africanos trouxe para as Américas indivíduos oriundos de diferentes grupos étnicos, falantes de distintos idiomas. As suas línguas de origem foram reduzidas, aniquiladas ou exauridas em um fenômeno que Garmadi (1983) nomeou como *sabir*. A princípio, na ausência de uma língua comum, capaz de sustentar uma relação dialógico-interacionista, os escravos construíram uma nova linguagem, à qual se denominou de *pidgin*. Os seus descendentes assimilaram a nova língua como língua materna, em um processo denominado criouliização. Baxter e Luchesi interpretam esse processo como uma “transmissão irregular de L2 para L1 em que a L2 foi alterada devido a problemas de acesso à língua alvo (isto é, a língua do grupo dominante) e, possivelmente, à influência das línguas maternas dos falantes desta L2” (BAXTER; LUCCHESI, 1997, p. 74).

Resultante das práticas de intolerância e aniquilamento das identidades linguísticas que remontam aos tempos da colonização e da escravidão, a língua dos escravos, com suas variações e sotaques, resultou em um *black english*, considerada uma variação desprestigiada e maculada por “erros”. Os negros e pobres falantes desse *black english*, uma vez inscritos no espaço escolar, passaram a compartilhar o mesmo conjunto de palavras e expressões definido pelo idioma padrão, mas apresentavam-se incôngruos no que diz respeito às regras de funcionamento da língua. As escolas relegam as suas manifestações linguísticas à condição de erro, de infração do saber científico. O baixo desempenho desses alunos deve ser analisado à luz da ruptura dialógica decorrente da sua inserção na escola.

Alguns cientistas da língua chegaram a tencionar alterar a ortografia nos compêndios escolares, de modo a contemplar um sistema de significações ou relações lógicas já

conhecidas pelos falantes do *black english*. Na década de 1960, por exemplo, Labov, pesquisador da Universidade da Pensilvânia e figura-chave nos estudos sociolinguísticos no contexto da luta pela igualdade de direitos, propôs que o *black english* fosse institucionalizado e legitimado, também, como língua oficial do país, pois era oralmente coerente, encontrava-se inserido em uma lógica perfeita e era resultante de um contexto histórico específico que não deveria ser ignorado ou tratado com desdém. Frente aos desencontros entre o inglês padrão e o inglês dos afrodescendentes, a proposta previa uma escola humanizadora, que adotasse os dois idiomas numa “abordagem bidialetal na alfabetização” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 128).

Os conflitos linguísticos resultantes dos processos de interação/ dominação entre os povos tornaram-se objeto do que Burke chamou de História Social da Língua:

Esse termo tem a vantagem de destacar as funções sociais da língua, levando a uma discussão da função da língua na expressão ou construção de uma variedade de relacionamentos sociais, incluindo dominância e subordinação, amizade e fraternidade, tolerância e preconceito, a manutenção e a subversão de uma ordem social, e assim por diante. (BURKE, 2010, p. 19).

Os estudos e pesquisas no campo da Linguística Aplicada têm servido de suporte para as reflexões teórico-metodológicas em torno do processo de ensino-aprendizagem. Os nós linguísticos, resultantes dos processos de exclusão e dominação, refletem diretamente no desempenho escolar dos sujeitos. No Brasil, as variedades linguísticas de base social, étnica e territorial são constitutivas do espaço escolar e os estudos linguísticos mais recentes têm se pautado pela necessidade de descolar essas variantes da ideia de erro:

No Brasil, são socialmente estigmatizados os vernáculos e as variedades populares da língua urbana. Nunca é supérfluo reafirmar porém, que do ponto de vista linguístico, essas variedades não são estruturalmente inferiores à norma-padrão. O conceito de “erro gramatical” é tão somente uma questão de diferença entre dois dialetos. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 37)

Não se trata de tolerância para com o “erro”, mas do reconhecimento da importância que as formas dialetais têm para os processos identitários de indivíduos e grupos situados à margem do mundo urbano e burguês. Moita Lopes toma a língua como um microcosmo, inserido em um macrocosmo cultural e social: “assim, as línguas naturais não são um decalque nem uma rotulação da realidade; elas delimitam aspectos de experiências vividas por cada povo, e estas experiências, como as línguas, não coincidem, necessariamente, de uma região para outra” (LOPES, 2001, p. 21-22).

Para Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 48), a identidade sociolinguística diz respeito à forma de inscrição das pessoas nos círculos sociais: “essa identidade social criada pelo modo de falar de cada pessoa poderá incluir diversas variantes não padrão da língua, que só serão percebidas como erro pela sociedade quando já se tornaram alvo de correção, ou seja, estereótipos”.

As relações comunicativas de interação e dissociação que, no Brasil contemporâneo, fundam-se nos ambientes da sala de aula, devem ser analisadas tendo como pano de fundo o processo de globalização, as investidas do capital no sentido da mundialização da sociedade de consumo, de uniformização do pensamento e de sujeição dos indivíduos às normas técnicas de funcionamento das línguas de comunicação nacionais e internacionais. Em contraposição a esse processo, entretanto, são inegáveis os avanços no sentido da afirmação de identidades pluriarticuladas e fragmentadas, com consequências inevitáveis sobre o mundo da educação escolar.

1.3 Ensino, variantes linguísticas e desenvolvimento da competência oral

As incompatibilidades linguísticas que se afirmam cotidianamente nas salas de aula, a par e passo com o processo de universalização do acesso à escola, constituem o objeto da Linguística Aplicada e, em especial, da Sociolinguística Educacional. A expressão Sociolinguística Educacional, utilizada por Bortoni-Ricardo (2011, p. 128), serve para designar o campo do saber voltado à investigação e intervenção nos fenômenos sociais associados ao uso das variantes linguísticas no universo escolar.

A Sociolinguística Educacional preocupa-se em propor novas práticas pedagógicas afinadas com o princípio do reconhecimento da diversidade linguística e em combater o “uso social perverso” da língua (BAGNO, 2008, p. 160), que se consolida em preconceito e em atos de segregação e intimidação.

O preconceito linguístico e as ações dele decorrentes resultam de uma “dupla ignorância”: a da escola, que desatende a fala do aluno e a dos alunos que não compreendem a linguagem escolar. As consequências dessa dupla ignorância são visíveis. A segregação preconceituosa e, no limite, a intolerância e a invisibilidade, são responsáveis diretas pelos altos índices de retenção e abandono das salas de aula no processo de alfabetização:

Talvez essa hipótese possa explicar o alto índice de infrequência às aulas nas salas de alfabetização de crianças e o número crescente de salas de alfabetização de jovens e adultos. Esses últimos são aqueles que deixaram a escola na etapa equivalente à idade/série e agora retornam fazendo uma nova

tentativa de adaptação e de possibilidades de aprendizagens escolares. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 171)

O Brasil apresenta a terceira maior taxa de evasão escolar do mundo entre os países que têm maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo o Relatório de Desenvolvimento de 2013 divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU). 24,3% é o índice que coloca o país numa situação infamante atrás somente da Bósnia Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%).

Outrossim, a incompreensão mútua entre a escola e o aluno e o receio dos constrangimentos provocados em reação aos seus “traços linguísticos” (BAGNO, 2008, p. 142) podem, também, levar o sujeito à inércia e ao silenciamento. A negligência para com a história dos alunos e pelos caracteres linguísticos a partir dos quais eles se reconhecem e são reconhecidos conduz à exclusão e, para aqueles que permanecem na escola, à invisibilidade. Para Bourdieu, esta é uma realidade que atinge, de forma mais contundente, os indivíduos oriundos das classes menos favorecidas do ponto de vista cultural:

as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classe mais desfavorecidas culturalmente à autoeliminação, como por exemplo, a depreciação de si mesmas, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovidas de capital cultural (BOURDIEU, 2002, p. 310).

No Brasil, algumas transgressões à norma culta – “traços graduais” já incorporadas aos falares da maioria dos brasileiros – sofrem menos resistência do que os “traços descontínuos”, associados a determinados grupos: habitantes da zona rural, classes sociais inferiorizadas ou pessoas de baixa escolaridade. Como ressalta Bagno (2007, p. 43), “o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala o *quê*. Neste caso, o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social”.

Os julgamentos linguísticos e sociais encontram-se arraigados em um passado remoto, na Europa do Antigo Regime, quando determinados usos linguísticos encontravam-se vinculados às castas e às hierarquias sociais. Em Portugal, como na Espanha e na França, os acadêmicos e os nobres diferenciavam-se e se apartavam das “pessoas comuns” pelo modo de falar. Além disso, os modos de falar mudavam de região para região e do campo para a cidade, como salienta Burke (2010, p. 45-46):

A hierarquia linguística refletia ou sustentava a hierarquia social. Em sua história do português, Nunes de Leão criou uma lista de termos que “os educados” não deveriam utilizar, como “dança” para os negócios ou “dissingular” em vez do correto “dissimular”, associando essas palavras banidas aos plebeus ou simplórios. Na França, o famoso Remarques (1647) [...] cuidava da distinção entre o que chamava de *la façon de parler e la façon d’écrire* [...] da corte e das classes superiores em relação ao resto do país.

Bortoni-Ricardo (2011, p. 73) relativiza as dicotomias entre rural e urbano; oral e letrado sob o argumento de que as identidades, assim como a língua, não são estáticas, nem tampouco monofacetadas. Há um *continuum* entre as identidades, que cotidianamente se ajustam e fracionam-se. É certo que os valores sustentados pelos sujeitos que têm suas origens fincadas num ambiente rural são diferentes dos valores daqueles que sempre vivenciaram a atmosfera de uma cidade, especialmente daqueles habitantes dos grandes centros urbanos, que exercem influência funcional, econômica e social sobre as cidades menores. No entanto, mesmo as grandes metrópoles comportam idiosincrasia. As favelas, os bairros de habitações populares, resultantes de invasões e com graves deficiências, constituem um “rurbano” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 92), espaço que abriga muitas pessoas que migraram da zona rural em busca de melhores condições de vida, mas para as quais a aspiração de inserir-se ao contexto cultural urbano não passa de uma Pasárgada bandeiriana. Os adultos recém-chegados inclinam-se às mudanças do vocabulário para adequar-se à nova conjuntura sociolinguística. Nesse processo moroso, com cursos evolutivos diferenciados, muitos tendem a manter traços da identidade linguística de origem que se difundem na nova geração. Segundo Bagno (2008, p. 55) “é isso que explica, por exemplo, por que tantos jovens nascidos e criados na periferia de São Paulo [...] usam o “R caipira”, antigamente restrito às cidades do interior do estado e a zona rural”. O *continuum* rural e urbano, ao tempo em que explica a existência de usos linguísticos diferenciados, é também a base para a (in)aceitação, a segregação e a discriminação, que se funda sobre a percepção da diferença.

Bortoni-Ricardo (2011) esteeda sobre as teorias da Etnografia, da Comunicação e da Sociolinguística quantitativa, propõe uma educação bidialetal, que considere o papel da linguagem na constituição do ser social. Porque não se pode privar o indivíduo do ensino da norma padrão da língua, mas também não se pode deixar de considerar a sua voz e os seus modos de falar. Desconsiderar o que o aluno tem a dizer porque ele se utiliza de uma variante linguística desprestigiada é tolher a capacidade do indivíduo, que tem aptidão para desenvolver todas as tarefas comunicativas (BORTONI-RICARDO, 2004).

O ensino de língua portuguesa deve potencializar no aluno a sua habilidade para entender e fazer-se entender nas mais diversas situações. Dominar a própria língua é condição imprescindível para o acesso às demais áreas do saber. Mas isso não significa desprezar a capacidade de comunicação; por meio da fala é que o estudante desenvolve-se antes mesmo de seu ingresso na escola. A fala, habilidade inerente aos sujeitos falantes, deve ser considerada nos currículos escolares que têm como prioridade o desenvolvimento da competência comunicativa.

Em uma concepção de ensino que considere a bimodalidade linguística, que valorize a escrita e a oralidade como meios de interação, o professor alfabetizador deve tão somente “proporcionar possibilidades de as crianças compreenderem como a língua funciona” (ASSUNÇÃO; MENDONÇA; DELPHINO, 2013, p. 171).

Marcuschi (2007, p. 32) propõe que não se deve utilizar os termos língua falada e língua escrita, visto não se tratar de duas línguas diferentes, mas de “dois modos de representação da mesma língua”, com históricos que os diferenciam, mas que também os tornam interdependentes. Além disso, o autor propõe que os termos “fala” e “oralidade” devem ser tratados como categorias distintas: o primeiro remete a um aspecto relativo à organização linguística; o segundo, a práticas sociais ou discursivas. São concludentes, a esse respeito, as observações de Marcuschi (2007, p. 32): “quando tratamos da *fala* ou da *escrita*, lidamos com aspectos relativos à organização linguística. Já quando falamos em *oralidade* e *letramento*, referimo-nos às *práticas sociais* ou práticas discursivas nas duas modalidades”.

Muito embora Marcuschi diferencie oralidade de fala, colocando-as, respectivamente, em contraposição ao letramento e à escrita, é possível depreender que essas dicotomias não são tão absolutas e irrevogáveis:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro, embora elas não se limitem a som e grafia (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Na práxis discursiva do contexto escolar, os sintagmas “fala” e “oralidade” não estão contrapostos, pois desempenham o mesmo valor semântico e, com efeito, conduzem ao estudo das relações dialógicas e ideológicas pujantes na sala de aula. Por outro lado, considerando a

insuperável interdependência entre oralidade e letramento, é inevitável que a fala seja considerada como um fator de desenvolvimento das habilidades com a escrita.

Soares (2006, p. 18) defende que “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Entretanto, a oralidade sempre fez parte dos roteiros escolares que pretendem desenvolver no sujeito-aluno a capacidade de falar de forma estruturada e deliberada.

Na sociedade atual, é imperativo conceder ao sujeito a faculdade de se expressar oralmente e possibilitar-lhe o gozo dos direitos civis e políticos. É por meio das práticas discursivas que o sujeito transforma-se e é capaz de transformar a sociedade na qual se encontra inserido. Para Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 167), a oralidade “determina o ser humano enquanto sujeito no mundo em que vive”. Ressalta Freire e Macedo (1990, p. 100),

[Os] educadores jamais devem permitir que a voz dos alunos seja silenciada por uma legitimação deformada da língua padrão. A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo.

Bakhtin considera a interação verbal como o “motor das transformações sociais”. Por meio dela se manifestam as relações de dominação e as resistências. As mudanças no campo da ideologia acarretam mudanças linguísticas, circunstância natural dos signos, sempre vivos e moldáveis às condições físicas e sociais: “A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 17). Nesse sentido, a língua concretizada por meio da fala está indissociada do contexto social e deve ser valorizada no espaço escolar minimamente como um recurso de comunicação.

Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 170) argumentam que, para uma formação linguística que atenda às demandas do letramento, a oralidade deve ser tratada como “ponto de partida e a escrita, ponto de chegada”. As situações comunicativas em que o sujeito se utiliza da oralidade são muito mais recorrentes do que as situações que envolvem apenas a escrita. À escola caberia, portanto, como argumenta Leal, Brandão e Lima (2012, p. 16), “aumentar o poder de participação de diversos grupos sociais, sobretudo os menos ‘prestigiados’ socialmente, em situações sociais em que a oralidade é necessária”:

Os gêneros discursivos orais tornaram-se eixo central das investigações no campo da linguística e da pedagogia desde os últimos anos da década de 1970. Essa atenção à oralidade

deveu-se à ampliação do conceito de texto e das condições de textualidade e a presença relevante de indivíduos de classes sociais inferiorizadas no universo escolar.

Estratégias didáticas e pedagógicas têm sido pensadas, no âmbito da academia, no sentido de desenvolver a competência discursiva dos alunos. No entanto, na realidade das salas de aula, a escrita se sobrepõe, ainda, à oralidade. Esta se encontra circunscrita ao que Bagno (2008) denomina de “submundo do erro” e o aluno que não domina as normas cultas de expressão da língua está fadado ao silenciamento ou à exclusão. Difunde-se a ideia de que a oralidade se aprende espontaneamente e de que não é preciso ensiná-la. Ignora-se que se trata de um sistema complexo, inscrito nas diferentes etapas da interação comunicativa.

Ao chegar à escola, a criança já tem um bom domínio da língua materna e continua a aprender outras modalidades de expressão da linguagem. Nessa perspectiva os PCNs de língua portuguesa propõem:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p. 67).

Reitera-se que a escola deva valorizar os gêneros discursivos primários e contemplar os gêneros secundários com metodologias específicas. Segundo Bakhtin (1997, p. 282)

Os gêneros secundários do discurso [...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular.

Enfim, o sujeito só conseguirá compreender a própria língua quando puder avaliá-la, interpretá-la e inserir-se, conscientemente, nos episódios de fala e escrita. Quando o aluno chega à escola, vê-se em um ambiente incógnito, no qual busca referências e suportes que atendam às suas expectativas individuais e às contingências de sua formação e de seu grupo de origem. Entretanto, ao focar, em suas práticas cotidianas, a escrita, a leitura, a gramática; os professores de língua materna põem em segundo plano os recursos de comunicação dependentes da oralidade, fundamentais à vida social, econômica, política, cultural e

ideológica. Ignora-se que a escrita e a oralidade são formas interdependentes de produção e materialização da linguagem:

Sob o ponto de vista central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária (MARCUSCHI, 2010, p. 17),

As mensagens implícitas no código linguístico são, frequentemente, utilizadas para ordenar, classificar e valorar, positiva ou negativamente, os indivíduos, em conformidade com as condições sociais, econômicas e culturais daqueles que as enunciam como aqueles que são por elas abordados.

Os signos linguísticos comportam valores, que são enunciados pelos sujeitos em determinadas condições discursivas. Considerar a fala do outro como instrumento de estudo e aprendizado é estar afinado com as ideias de alteridade, respeito e a aceitação do outro que, após um histórico de intolerâncias e opressões, vê-se propagar na contemporaneidade. Na academia, na mídia, no cotidiano, as pessoas são chamadas a tomar consciência de que é uma atitude vergonhosa expor preconceitos contra etnias, credos, costumes etc. No entanto, salienta Pereira (2002, p. 37), “os níveis de intolerância e de preconceito entre os grupos são bem maiores do que os expressos de forma manifesta ou catalogados através dos instrumentos de pesquisa psicossociológica”.

Os conflitos de base étnica, econômica e social tomam, não raras vezes, a forma de conflitos identitários e os indivíduos e os grupos se diferenciam pelo uso dos registros linguísticos. A língua pode ser tomada como instrumento de dominação, mas também como elemento de resistência e emancipação.

Reduzir o ensino da língua ao estabelecimento de regras e exceções de uma única variedade linguística implica em compreendê-la em um estado de inércia e hirteza, com danos irreversíveis sobre a construção identitária dos alunos, advindos de contextos sociais diversos. Não há homogeneidade na escola. Como ressalta Burke (2010, p. 21), as ideias de “comunidade”, “cultura” e “identidade” não encontram correspondência na práxis comunicativa, pois não há analogia entre os elementos que se comunicam. A ideia de unidade pela língua só existe no campo abstrato das “comunidades imaginadas”. É papel da escola, pois, fazer com que o aluno venha a reconhecer-se como sujeito ativo em um mundo marcado por diferenças, inclusive no que diz respeito ao uso da língua materna.

2 ESTEREÓTIPOS, PRECONCEITO E INVISIBILIDADE

2.1 As identidades se constroem e se desmancham no ar. Estereótipos fixam-se como rochas

A língua é um importante recurso comunicativo que, conduzida por atos individuais voluntários, faz parte das práticas sociais e contribui para sustentar o poder de determinados grupos.

Os indivíduos são (in)conscientemente impelidos a relacionar, analisar ou avaliar a variação linguística do outro ou o grupo ao qual o outro pertence. Empreitada complexa e que pode recorrer em injustiça e em falso juízo decorrentes de uma desigualdade linguística e cultural. Valendo-se de uma investigação histórica e literária, torna-se legítimo afirmar que ajuizar e classificar simploriamente e com impropriedade determinadas variações linguísticas ou mesmo os grupos aos quais essas variações estão vinculadas é uma praxe humana.

Paralelamente, os falantes da língua, por meio dos registros linguísticos que lhes concedem ou não o prestígio social, são alvo de processos estereotípicos ao tempo em que, por tautocronismo, a própria língua contribui para sustentar o poder de determinados grupos sociais, ou seja, a língua assume ativa ou passivamente o papel na construção dos estereótipos e do preconceito.

Uns poucos exemplos fortalecem a teoria de que as conjecturas e as sentenças encerradas sobre o sujeito ou sobre o grupo no qual este se encontra inserido estão dispostas ao longo de séculos e justificadas sobre as circunstâncias históricas que determinam os valores sociais. Sílvia Romero, crítico e historiador de literatura brasileira, “acreditou, sem reservas, que a política, a vida social, a cultura artística e os valores éticos das nações teriam como fundamento a ‘questão etnográfica’” (SCHNEIDER, 2005, 127).

O autor divide as raças em dois processos de formação que circulam entre a dimensão “naturalística” e a dimensão das “nacionalidades”. Do ponto de vista natural, não há uma formação histórica e, portanto, as nações seriam resultados de constructos organizados ao longo dos tempos.

Em “História da literatura brasileira”, o pesquisador suscita a literatura como resultado das ações humanas. O livro foi conferido e lido por vários intelectuais, como Sérgio Buarque de Holanda, Antônio Cândido, Roberto Ventura. Ainda assim, não foi suficiente para lhe garantir aceitação e convergência de opiniões. As ideias romerianas congregam com a

desigualdade social sob o prisma naturalista e assenta o homem branco no topo da pirâmide social. Categorizar o sujeito pelo processo conhecido como “branqueamento” proposto por Sílvio Romero é uma atitude de estereotipia e que desencadeia o preconceito. “O estereótipo é a prática do preconceito. [...] O estereótipo objetiva: (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do *status quo*; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade”. (SANT’ANNA, 2005, p. 65). E o preconceito, segundo Corona e Nagel (1978), é um ato maléfico imposto como verdade sem que haja comprovação dos fatos, “advém por ser uma ideia abstrata aceita como realidade social” (p. 30).

A teoria romeriana ilustra uma das atitudes espargidas ao longo de séculos e que, não raro, relaciona o negro e a sua cultura a estereótipos negativos. Essa forma de preconceito se dá, entre outros fatores, pela falta de conhecimento sobre a diversidade e sobre as políticas ideológicas de dominação preponderantes durante todo o período histórico.

Pereira acrescenta que fatores de ordem social, afetiva e cognitiva respondem pelas principais fontes das práticas preconceituosas, da fixação de estereótipos e das atitudes discriminatórias:

Entre os fatores sociais podemos destacar as injustiças sociais, o senso de identidade social, a conformidade e o suporte institucional. No caso dos fatores emocionais, podemos nos referir à frustração-agressão e à personalidade autoritária, enquanto no caso dos fatores cognitivos podemos identificar a categorização, os estímulos que capturam a atenção e a atribuição de causalidade. (PEREIRA, 2002, p. 80)

No enalço desses episódios, a língua sempre percorreu caminhos que garantiam aos seus falantes a ascensão ou o declínio social. Desde a Grécia antiga, é possível observar registros de que a soberania de uma variação linguística sobre outras outorgava a seus falantes prestígio e notoriedade. Obviamente, a língua grega era volteada de honras e aceitação por ser considerada perfeita do ponto de vista tradicional e suave do ponto de vista sonoro. As variações decorrentes do grego eram denominadas de bárbaro, uma espécie de onomatopeia que indicava jocosamente a maneira como a variação desprestigiada era pronunciada, uma espécie de burburinho gago, *bar bar bar*. Desse modo, como destaca Bagno, o que, inicialmente, era um rótulo cunhado para designar o modo demeritório de falar passou a ser utilizado para designar “as próprias pessoas que assim falavam, e é por isso que até hoje, no Ocidente, usamos *bárbaro* com o sentido de ‘rude, grosseiro, incivilizado, agressivo, feroz’. E é de bárbaro que provêm nossas palavras *brabo* e *bravo*”. (BAGNO, 2013b).

Para explicar as bases causais do preconceito, Pereira (2002) adita fatores como a dominação social, a integração das ameaças e a hierarquização. As ideologias de dominação

utilizam de diversos recursos para legitimar e convencer a sua superioridade diante dos outros grupos. Essa atitude percorre duas vertentes: de um lado, os grupos inferiorizados pelas massas aceitam a condição ínfima a que são submetidos como se essas diferenças tivessem origem sobre-humana, admitem-se, pois, a opressão e o fomento às políticas públicas de hierarquização social; de outro, os grupos que, filiados ao lema dos revolucionários franceses, promovem conflitos a fim de levar a cabo os muros que cerceiam o contato entre os sujeitos.

A teoria da integração das ameaças reconhece e isola os fatores que desencadeiam o preconceito. Esses fatores podem ser visíveis, ou seja, reais ou, simplesmente, simbólicos. E, à medida que as atitudes preconceituosas se dissipam, os fatores são ocultados e retirados da sociedade, no entanto, há casos em que os fatores reais não podem ser dissimulados, como por exemplo, um falante da língua que não domina a variante urbana de prestígio não pode ser privado de pronunciar e comunicar utilizando a fala, dessa forma o sujeito não se esquivava de atitudes preconceituosas, pois as razões que incitam o preconceito estão explícitas. Somado aos fatores reais e simbólicos, tem-se o afetivo. Nessa situação, os sentimentos de incomodidade, hesitação e dúvidas são expressos formalmente pelos membros do *in group*⁶ que veem sua variação linguística como superior e conduzem a uma defesa ou proteção de contato com os membros do *out group*. (PEREIRA, 2002).

Duckitt (1992) organizou uma hierarquia dos fatores que concorrem para produzir o preconceito. Como se dispusesse em degraus, ele situa, no topo da pirâmide, as inclinações genéticas e evolutivas. Se os sujeitos se puserem de acordo com essa proposição, não há como diluir os preconceitos e a discriminação, pois, inevitavelmente, os caracteres hereditários e evolutivos concernem os sujeitos. Tal pressuposição torna-se incoerente quando se trata de preconceito linguístico, pois, como ressalta Bagno, “todos os seres humanos são dotados das mesmíssimas capacidades cognitivas”. (BAGNO, 2013b).

Afastando-se, pois, das predisposições genéticas e aproximando-se das crenças que vagueiam com relação às características genéticas e evolutivas, Carvalho (1997, p. 13) nos aponta que, por exemplo, a não aceitação da deficiência física “tem raízes históricas e culturais, fortaleceram-se no tempo, no equívoco compartilhado e transmitido culturalmente”. Tal qual ocorre com a língua, que alicerçada sobre bases retrógradas e descontextualizadas, ainda perdura como instrumento de poder e segregação atribuindo aos falantes capacidades sociocognitivas diferenciadas.

⁶ “*In group*” e “*out group*” são termos utilizados por Corona e Nagel (1978) para indicar os membros do próprio grupo respectiva e antagonicamente àqueles que se encontram, no imaginário popular e por razões diversas, excluídos do círculo de referências.

Abaixo das predisposições genéticas, Duckitt (1992) posiciona os padrões sociais, organizacionais e intergrupais de contatos e de normas que delineiam as relações no *in group*. Neste campo, pode-se situar os princípios, as prescrições e as condições sociais capazes de marginalizar os falantes da língua portuguesa que não dominam a variante urbana de prestígio. Nessa dissensão, também é possível explorar uma abordagem histórica que explique por que os preconceitos linguísticos ainda são tão ativos na sociedade atual, que, paradoxalmente, tem tratado, com frequência, sobre temas que põem em foco a equidade social.

A fixação de estereótipos linguísticos conduz à discriminação que é corporificada, conforme Pereira (2002, p. 88), por meio da rejeição verbal e da evitação. Comentários corrosivos e chistosos enunciados no enalço das variações linguísticas conduzem o sujeito-discriminado à invisibilidade social, ao silenciamento e, no extremo, a agressões violentas.

Reavendo as sucessivas pancadas e o ferimento com faca, consequência do ato discriminatório na escola da rede pública de ensino, em Ribeirão Pires, São Paulo, A.M.N.S, 17 anos, acumula o peso de ser pernambucana e negra, cansada de ser hostilizada pelas origens nordestinas e pelo sotaque característico do local, A.M.N.S proferiu contra o colega C.V. de 16 anos, um golpe de faca na região do tórax, ato violento oriundo de piadas racistas e preconceito linguístico.

A atitude intolerante do adolescente reflete o confronto entre identidades linguísticas de base regional e étnica; deve-se ao desconhecimento das inúmeras variações dialetais na imensa dimensão territorial do Brasil. O preconceito linguístico é potencializado pela obstinação, sustentada pelo sistema escolar, de privilegiar somente a norma culta da língua, desvendando todos os seus meandros e conceitos, em prejuízo de outras formas de expressão, desprestigiadas no ambiente escolar, mas perfeitamente adequadas a determinadas situações e, também, pela mídia, que, além de traçar padrões linguísticos, delineia o sudeste brasileiro com superioridade em detrimento das regiões norte e nordeste, frequentemente tratadas com desdém e atribuições jocosas. O fato aponta para a necessidade de mudanças iminentes nos processos de ensino, cujas vertentes pedagógicas precisam ser ressignificadas por meio de uma educação linguística que, afinada com os recentes avanços das Ciências da Linguagem, tenha como ponto de convergência as interações verbais e os princípios de alteridade.

Sendo o Sudeste brasileiro o reduto dos meios de comunicação de massa, os profissionais que conduzem os programas buscam, conforme Heintz (1968, p. 76) *apud* Corona; Nagel (1978, p. 29), “confirmar pertencer ao próprio grupo, ou categoria, e para

e elevar o próprio prestígio, que deriva dele, rebaixam-se e desacreditam-se outros grupos ou categorias”.

O adolescente vítima da violência física busca manter sua autoimagem de superioridade e representa o estereótipo do nordestino por meio de protótipos, expressão utilizada por Pereira (2002, p. 110) para definir “uma representação de um grupo que se sustenta em um conjunto de associações entre um rótulo verbal intrínseco ao grupo e um conjunto de fatores que presumem serem acertadamente aplicáveis àquele grupo”. A associação entre os atributos negativos imputados ao nordestino está presente numa representação mental que se faz da região e dos sujeitos que coabitam no nordeste brasileiro.

A origem do termo estereótipo explica por que os sujeitos vítimas do preconceito linguístico não são vistos e tratados em sua individualidade, mas, sim, como elementos constituintes de um todo indivisível. O sintagma da estereotipia, etimologicamente, remete-se a uma placa de metal destinada à produção em série e homogênea que conduziu à conotação psicossocial introduzida pelo escritor, jornalista e comentarista político estadunidense Walter Lippman que, no primeiro quartel do século XX, dá relevo a uma prática constante em que os sujeitos são impelidos a tomar turno e assentar-se sobre deliberações sem conhecer minimamente o tema sobre o qual se tem que decidir.

O que incitou lançar o termo em discussão foi o fato de se observar que os seres humanos são provocados a decidir sobre vários assuntos dimensionais e extensos, conhecendo apenas a parte desse todo. Para Lippman (2008), é absolutamente natural que os sujeitos produzam, em contenção de forças e a partir do seu prisma cultural, imagens mentais prévias concebidas. E somente depois, observar, de fato, aquilo que se construiu no pensamento anteriormente. Esses estereótipos encontram-se arraigados sobremaneira ao comportamento dos indivíduos que são naturalizados e transmitidos pelas gerações. Uma extirpação desses paradigmas seria visto pelo grupo como um ultraje aos princípios radicados e o contra-argumento e autor seriam desmerecidos e vistos como uma exceção à regra.

A conceituação de estereótipo é controversa e elástica a depender do período e das circunstâncias inscritas no contexto histórico. No segundo quartel do século passado, Hamilton e Troler concentraram os estudos naquele que avalia e superestima-se. Deste ponto de vista, a estereotipia resulta da categorização e das generalizações de um grupo de pessoas que engloba outras com identidades análogas. Pereira (2002, p. 49) acrescenta:

Os seres humanos e os grupos, quando considerados a partir de atributos como o sexo, a idade e a etnia, são percebidos como categorias naturais e

não como artefatos. E como se tratam de essências, as categorias dificilmente podem vir a ser modificadas, sendo geradores de um potencial indutivo, uma vez que uma mesma essência seria inerente aos vários membros de uma mesma categoria.

Pensar a estereotopia numa perspectiva essencialista é pensar a identidade no mesmo viés, i.e., como constituinte da essência, da natureza humana. A “crise de identidade”, fenômeno observado pela comunidade sociológica da modernidade tardia, não mais concebe esse engessamento cultural, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2005, p. 7).

As concepções identitárias passam a percorrer as “matérias de capa” das pesquisas sociológicas e vêm à baila devido às controvérsias conceituais que não mais as projetam estáveis como ora se pensava, Bauman (2005, p. 23) explica que “você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma outra forma”. A identidade só passa à frente dos holofotes dos Estudos Culturais quando a globalização toma espaço na segunda metade do século XX objetivando-se integrar economias e sociedades assumidamente desintegradas do ponto de vista identitário:

As mudanças rápidas que as sociedades têm enfrentado ultimamente – tais como a locomoção/migração de um continente a outro, em curto espaço de tempo, e a comunicação via meios eletrônicos, em tempo real – têm tornado mais e mais aparente a existência de confrontos identitários ao mesmo tempo em que possibilitam processos de exposição a outras identidades e, portanto, de recomposição de quem somos diante do outro, inclusive por meio de identidades virtuais. (MOITA LOPES, 2006, p. 58).

Nos últimos anos, observa-se, pois, que as discussões sobre identidades pluriarticuladas e fragmentadas muito têm sido atenuadas em virtude de vários fatores desencadeadores do processo de globalização. No entanto, Hall (2005) não se contém somente com essa perspectiva moderna; penetra e percorre vários períodos pelos quais transitaram distintas concepções de sujeito e de identidades, a saber: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e, por fim, o sujeito pós-moderno.

O Iluminismo foi um movimento que mobilizou o poder da razão e da consciência individual para uma mudança coletiva que pretendia dissolver qualquer intolerância religiosa herdada da Idade Média, a modo que o sujeito “estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão,

de consciência e de ação” (HALL, 2005, p. 10), cuja identidade se fundamentava numa perspectiva essencialista que constrói os atributos como inerentes ao sujeito assegurando-lhe uma identidade autêntica, verdadeira, inegociável e, portanto, destituída da interação e da alteridade. De fato, não só no “século das luzes”, como na sociedade contemporânea, a cor da pele está, por natureza, inseparavelmente ligada à pessoa, no entanto a maneira como esses sujeitos se posicionam discursivamente é construída nas interações sociais subordinadas à hierarquização e ao poder, i.e., “devido ao fato de a diferença ser percebida como intrínseca às pessoas, as práticas sociais nas quais raças particulares estão posicionadas como inferiores ou superiores não são levadas em consideração” (MOITA LOPES, 2006, p. 52).

Em direção equidistante e em marcha emparelhada às identidades, os estereótipos fixados nos falantes da língua são erguidos àquela maneira como se as diferenças fossem produzidas pela natureza e dissociadas dos processos discursivo-sociais.

Com o desenvolvimento da complexidade do mundo moderno, a concepção do sujeito do iluminismo já não mais é compatível com as transformações suscitadas. A essência do sujeito sociológico é cunhada sob a perspectiva interacionista cujo meio torna-se cambiável, como numa via de mão dupla, o sujeito imprime suas referências subjetivas e desloca-se a fim de estabilizar essa relação entre homem e sociedade.

No entanto, a multivocalidade e a heterogeneidade identitária individual e coletiva manifestas nas salas de aula são compreendidas com pesar pelos professores que, como operários de uma fábrica, pretendem obter produtos iguais e em grande escala para aceitação e consumo do mercado capitalista. Sendo assim, as circunstâncias de produção do sentido são ceifadas do ambiente escolar:

A complexidade da ação discursiva típica da vida humana, que posiciona as pessoas de forma diferente no discurso não é considerada. As identidades sociais que as pessoas constroem em práticas discursivas específicas, com base no modo como estão posicionadas na sociedade, são naturalizadas. (MOITA LOPES, 2006, p. 50)

Essa concepção conduz à resignificação do conceito de identidade requerido pela modernidade tardia. A estabilização e coesão identitária não é oportuna para o período que já não mais torna possível essa convergência dos aspectos próprios e exclusivos de cada um.

2.2 Identidades plurais e pós-modernidade

A modernidade tardia se refere ao momento atual e busca caracterizar a sociedade no cerne desse período. O termo cunhado por Hall (2005) assim como “modernidade” e “pós-modernidade-global”, bem como “modernidade-líquida”, termo utilizado por Bauman (2005), apresentam diferenças apenas terminológicas, pois, na essência, todos os termos aludem ao mesmo período e se caracterizam, em suma, pelas mudanças instantâneas, precípuas e incessantes. Essas adjetivações demarcam as sociedades tradicionais em relação às sociedades modernas. Para Giddens (1991, p. 38),

Nas culturas tradicionais, o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade. Ela é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais recorrentes.

Exaltar o período em que a escola e as concepções de ensino da língua materna eram intransponíveis e rijas é uma forma de venerar as experiências daquelas gerações, mas há de se pensar que tais práticas já não mais condizem com a realidade de estudantes ativos e diligentes inseridos não mais em “relações fixas e congeladas”, pois a dinamicidade desse período de eternas vanguardas é frenética e “as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar...” (Marx e Engels *apud* Hall, 2005, p. 14).

As identidades constroem-se sobre a contingência e sempre esquadrihada a partir do princípio da negação: do outro que não sou eu e cujos atributos não tenho:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Além disso, são constantemente alteradas nas ardilosas tramas das vicissitudes contemporâneas cujas sociedades compartilham rotulações reducionistas e absortas acerca das identidades alheias.

Essas constatações tornaram os termos “identidade” e “estereótipo” comuns nas pesquisas psicossociais, cujas pretensões buscavam revelar os fundamentos que explicariam

essa disposição de o sujeito inculcar, no outro, emblemas torpes e se colocar, num plano superior, além de se inserir no grupo que se julga dessemelhante. Pereira (2002, p. 36) explica que essa tendência a elevar a si próprio em detrimento do outro embasa-se em duas vertentes psicossociais: a individualista e a contextualista.

Ao longo das pesquisas, o termo foi assumindo abordagens diferentes, mas todas interseccionavam para a homogeneidade e fixidez das formas e dos seres. Gahagan (1980) propõe que os estereótipos têm a função de propagar alguns atributos comuns a vários indivíduos de um grupo e acrescenta que, apesar da falta de exatidão, trata-se de ato racional condutor da ilação de outras características.

Cognitivamente, Codol (1989) trata os estereótipos como qualificações dadas individualmente a seres ou objetos por estes pertencerem a um grupo generalizado com as mesmas qualificações. Dessa forma, a noção de estereótipos, principalmente aqueles fixados mediante os valores linguísticos, pode ter uma abordagem cognitiva ou social. Neste trabalho, adotam-se ambas as teorias, muito embora a primazia seja dada à perspectiva social por apresentar conceitos interacionistas.

2.3 A indústria cultural e midiática: propagação da estereotipia e do preconceito

Em outros momentos, sobretudo os que antecedem à globalização, a maneira de compreender povos pertencentes a outras nações e a outras culturas era reduzida e ofuscada pelos próprios padrões de comportamento considerados como modelo de conduta. No entanto, a despeito da eficiência que os meios de comunicação e as informações divulgadas exercem sobre os indivíduos num período tomado pela integralidade e avizinhação dos povos, ainda é possível perceber que esse mesmo instrumento capaz de diluir a estereotipia cultural, difunde ideias rotuladas e duvidosas dos comportamentos e da língua de algumas nacionalidades.

O acesso aos meios eletrônicos de comunicação [...] torna possível [...] uma exposição constante e imediata à multiplicidade de discursos sobre quem somos ou uma visão da vida humana como múltipla e plural, e ao mesmo tempo fragmentada. [...] É curioso ver que a mídia eletrônica que evidencia a chamada globalização, ao mesmo tempo em que aproxima o mundo, incorrendo no perigo de homogeneizá-lo, colabora para que percebamos a diferença de que somos feitos e as desigualdades e contradições sociais sob as quais vivemos. (MOITA LOPES, 2006, p. 15)

Nesse sentido, reiteradamente, os americanos e, por tabela, a língua inglesa americana são representados pela mídia como baricentro das atenções e cobiças mundiais, paralelo a um comportamento sedentário marcado pela ingestão de comidas rápidas e pelo excesso de peso.

As mídias reiteradamente divulgam e exploram a variação linguística como elemento constituinte e irrevogável de determinados grupos a fim de escandalizar ou comover seus seguidores. A difusão de preconceitos é regida pela estereotipia que, ou já se encontra arraigada no imaginário popular, ou é confirmada com um discurso homologatório, que, além de convencer, é capaz de incitar à discriminação.

Pereira (2002) explica que vários fatores contribuem para que os estereótipos desçam pelas encostas da sociedade arrastando consigo fragmentos de individualismos e onipotência. Pode-se elencar como determinantes o consenso, a homogeneidade, a distintividade e os fatores descritivos e avaliativos.

A consensualidade permite que os estereótipos, ainda que sejam produzidos individualmente, agreguem a conformidade das opiniões da população e, com base nessa concordância, dilatam-se para outros meios. A homogeneidade que se atribui aos membros de determinados grupos, também, contribui para que os estereótipos se fossilizem na sociedade. Pensar um grupo e imputar sobre seus membros características linguísticas fixas e inegociáveis é um dos fatores que fomentam a estereotipia. A par disso, diferenciar tais membros que se assemelham entre si de outros que não foram inscritos naquele conjunto torna-se, também, uma forma de demarcar a territorialidade dos grupos. A esse processo, Pereira (2002, p. 51) denominou de distintividade. Logo, tanto a falaciosa homogeneidade linguística conferida aos sujeitos quanto a heterogeneidade dos grupos são determinantes para rotulá-los e defini-los.

As descrições e avaliações tanto podem ter caráter positivo, como podem avançar no sentido da depreciação dos atributos de determinadas categorias sociais e contaminar a opinião dos outros:

A maior parte dos indivíduos deixa-se submeter, como uma forma de dependência, à opinião dos outros, mesmo em oposição à realidade manifesta. Muitos opinam e agem, para estar de conformidade com o grupo, sem atentarem que esta conformidade é um acinte às próprias convicções. Daí, que o preconceito se torna facilmente contagiante, alastrando-se do grupo à comunidade. (CORONA; NAGEL, 1978, p. 38).

Para se dissolver as fronteiras erguidas pelos estereótipos, Pereira (2002, p. 52) sugere um contato intergrupal com um caráter de intercâmbio. Não se trata de aprender os costumes, as tradições e o idioma do outro. Deve-se trafegar pelo espaço em que a tolerância deve ser extirpada e a tomada de consciência dar lugar à reverência frente às diferenças sociais.

A mídia é um importante recurso para subsidiar a fixação de estereótipos. Na década de 80, por exemplo, o cartunista norte-americano Matt Groening criou a personagem Homer Jay

Simpson, um protótipo jocoso da figura patriarcal americana. Talvez essa seja a explicação para que a série continue a atrair as atenções dos assíduos telespectadores e dos novos insurgentes admiradores do desenho animado, gênero este que cultiva o entretenimento e a veia cômica do tevente. Contudo, esse tipo de filme cinematográfico não se cunha absolutamente por sua despersuasão, pois não está desprovido de construtos ideológicos simbólicos. Chauí (2004, p. 26) considera como ideologia “o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais”. Dessa forma, Os Simpsons é de longe um trabalho artístico que fomenta a indústria cultural e aponta para o lucro e a dominação das massas por meio da exibição das construções ideológicas estadunidenses.

Inspetor de segurança na Usina Nuclear de Springfield, Homer é caracterizado como péssimo profissional, um pai alheio aos problemas familiares que, apesar dos seus 39 anos, mostra-se irresponsável e imaturo. Ainda na pretensão de estereotípia norte-americana, a personagem dos desenhos animados tem comportamentos passivos que a qualificam como sedentária: consumidor de cervejas e de *donuts*, telespectador compulsivo e preguiçoso. A par disso, a adesão de Homer Simpson ao sistema capitalista é ultrajante diante dos valores que concernem à sua formação. Filho de mãe politizada e militante, a progenitora da personagem combatia as perversas explorações capitalistas e era membro do movimento *hippie*. Mas, ao que parecem, os valores transpostos de mãe para filho efetivaram-se pelo avesso.

Homer Simpson não consegue desvencilhar-se de uma vida repleta das benesses advindas do capitalismo alienante, que dentre outras consequências promove a passividade, o conformismo e uma falsa sensação de conforto em detrimento da consciência e esses elementos contribuem para constituir a identidade do sujeito. Woodward afirma que a identidade é delimitada também pelos símbolos: “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”. A cerveja e o *donut*, por exemplo, são elementos importantes para erguer as fronteiras da diferença e da identidade: “a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social” (WOODWARD, 2012, p. 10).

Para Woodward (2012, p. 14), “a conceitualização da identidade envolve o exame dos *sistemas classificatórios* que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas; por exemplo, ela é dividida em ao menos dois grupos em oposição – ‘nós e eles’”.

O grupo que se garante em volta do “nós” encerra para “eles” uma única identidade, grafada no singular e discordante das atuais teorias que envolvem as construções da

complexidade de caracteres atinentes ao ser e que não são compreendidas como fixas, imutáveis e muito menos como uma propriedade.

Moita Lopes (2006) propõe revogar as teorias que limitam as identidades e que as tornam inegociavelmente organizadas e explica que a pós-modernidade contribui para a hibridização dos contornos identitários. A facilidade de locomoção e comunicação tem suprimido as fronteiras que afastavam os sujeitos, tornando possíveis os confrontos identitários na mesma medida que possibilita a exposição a outras identidades, o que provoca nos sujeitos a recomposição e a transformação. Essas interações não se restringem aos contatos *in situ*; as novas tecnologias ultrapassam a perspectiva do contato direto e submetem os usuários a identidades virtuais que têm as mesmas habilidades de estabelecer desinteligências e reconstruções.

Fixar estereótipos, ainda que seja uma atitude condutora de preconceito e reducionismo identitário, é uma prática comum que, na contramão da desestabilização provocada pelos efeitos da globalização, utiliza da perspectiva essencialista das identidades e sugere a existência de “um conjunto cristalino, autêntico, de características que *todos*” aqueles pertencentes à mesma nacionalidade “partilham e que não se altera ao longo do tempo” (WOODWARD, 2012, p. 12).

A essencialidade das identidades ocupa-se dos caracteres mais pessoais e inatos do indivíduo, como se as identidades fizessem parte da natureza humana e não se alterassem. Segundo Hall (2005), as identidades dispõem-se muito mais histórica do que biologicamente, assim como o preconceito, pois “as atitudes são mais aprendidas que inatas, ou resultantes de desenvolvimento constitucional ou maturação” (CORONA; NAGEL, 1978, p. 33).

Os rótulos nascem da subjetividade do preconceito e não se restringem somente aos povos e às suas nacionalidades. Num espaço menor, como a escola, é possível perceber que os alunos são, vilmente, caracterizados pelas origens, pelo desempenho escolar e, sobretudo pela variação linguística que incide em suas falas.

Profundamente enraizado nos hábitos e considerado por alguns como uma resposta emocional condicionada, o preconceito varia de cultura para cultura, de comunidade para comunidade, desenvolvendo-se dentro das famílias dos grupos, na comunidade, influenciando os jovens, tolhendo-lhes a espontaneidade e a autenticidade, que devem marcar suas opções (CORONA; NAGEL, 1978, p. 11).

A vida institucional é fator preponderante para a construção das identidades, nesse viés, o espaço escolar desempenha um importante papel no infindável processo identitário. A escola, além de ser um importante espaço de interação, é também o ambiente que oferece

educação formal e, para Bruner (1996), a educação é crucial na construção de quem somos, isso porque os significados construídos na interação mediada pelo processo educacional, somado aos outros espaços aos quais os sujeitos estão expostos, são importantes para definir e transformar as identidades.

No entanto, é, também, na escola e por meio das práticas discursivas que as crianças estabelecem os primeiros contatos capazes de afirmar ou negar os conceitos construídos na base familiar. Esse período ainda tenro na vida do sujeito pode conduzir a atitudes preconceituosas quando as identidades alicerçadas na ascendência genealógica são negadas e os significados projetados pelos pais são proscritos por outras crianças que não compõem o círculo familiar. Logo, todas as práticas discursivas são fundamentais para a (re)construção das identidades.

Os discursos são construídos nas relações que se estabelecem entre os interlocutores em condições concretas e que não necessariamente são pronunciadas, mas conduzem, também, a produções de sentido. Todos os falares são importantes e não tão somente reveladores das identidades do sujeito, mas capazes de alterá-las, pois, nos enunciados, o “nós” prevalece sobre o “eu” e permite ao sujeito revelar-se, desconstruir-se e reconstruir-se. “O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 6).

A variedade culta da língua portuguesa preponderou, durante um longo período, nos espaços de educação formal e atendia a grupos específicos edificadas no cimo da hierarquia social, enquanto as variantes linguísticas dissidentes da norma culta tornaram-se alvo de práticas preconceituosas. A flexibilidade e as adequações são fundamentais à manutenção da situação de comunicabilidade entre os falantes e o resultado é uma língua viva, marcada pelo contributo dos diversos povos constitutivos da nação – os primeiros moradores, os africanos da diáspora, os imigrantes das diversas regiões da Europa.

Não obstante, é prática corrente nas escolas, até os nossos dias, alcunhar o aluno a partir da sua variação linguística. Esta é uma forma de manifestações de estereotipia protagonizada por sujeitos que se compreendem como membros de um grupo superior e que criam barreiras limítrofes em relação ao que consideram como grupos externos aos seus círculos de referência.

São minimizadas as diferenças existentes no *in group* e os que se encontram no *out group* são alvo de preconceito. A língua afasta-se do primado da comunicação e passa a ser vista como critério de inclusão/exclusão por parte daqueles que (sub)julgam. As práticas discriminatórias naturalizam-se e os estereótipos tornam-se “produtos inevitáveis nas

interações sociais, passando a serem vistos como elementos constitutivos dos processos cognitivos comuns” (PEREIRA, 2002, p. 39).

Por outro lado, como ressaltam Corona e Nagel (1978, p. 27) “o jogo de forças que atua dentro de um grupo ou de uma comunidade cria situações que se cristalizam e que se repetem em outros grupos, quando as características sociais são semelhantes e as interações obedecem às mesmas regras e condições”. Nesta perspectiva, os distintos meios de comunicação – independente dos recursos, técnicas e índices de audiência que os caracterizam – dão também a sua contribuição para o processo de fixação de estereótipos. Padrões de análise e julgamento sobre o comportamento do outro são solidificados pela mídia e pela indústria cultural,

que tende a reforçar imagens estereotipadas dos diversos grupos, como se observa nas personagens encontradas em obras cinematográficas norte-americanas consideradas “politicamente corretas”: os latino-americanos, sobretudo os colombianos, invariavelmente são caracterizados como traficantes que resolvem todos os seus problemas à bala; os italianos, retratados como mafiosos que recusam a se integrar na sociedade protestante; os chineses, vistos como perversos [...]; os japoneses, sempre representados como mestres em artes marciais (PEREIRA, 2002, p. 9).

Especialmente na mídia televisiva, os caracteres próprios ao uso da língua são tomados como elementos para a definição do outro. A norma considerada padrão, o sotaque e o vocabulário específico de determinados espaços e grupos sociais são naturalizados como formas de expressão, enquanto que o outro – com seus falares regionais ou suburbanos – é tratado sempre de forma jocosa. Essas diferenças são transmutadas para as experiências cotidianas e acabam por interferir no julgamento sobre grupos e pessoas:

Diversos experimentos de sociolinguística mostraram que o sotaque é, de fato, uma forte pista indicadora da procedência regional ou até mesmo social das pessoas. Outros estudos provaram que certas diferenças fonéticas entre sotaques podem ser estigmatizadas pela sociedade, da mesma forma que certas diferenças lexicais e gramaticais entre as variedades o são. E ainda que se pode associar determinado sotaque e dialeto a determinados traços da personalidade, pois, na maioria dos contatos diários mais superficiais, as pessoas julgam-se mutuamente tomando como referência certos estereótipos. (MELO, 2005)

Além disso, esses mesmos meios de comunicação que sentenciam sem julgamento as variantes linguísticas e as identidades desprestigiadas socialmente impõem outras identidades aceitas *incontinênti* pelos espectadores. Bauman (2005, p. 19) alerta e postula que “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

Dessa forma, não se pode observar um equilíbrio nos processos de estereotipia daqueles que estão em condição de desvantagem para aqueles que estão em vantagem, uma vez que as generalizações entre o eu e o outro são sempre de caráter valorativo e depreciativo respectivamente.

2.4 Identidades, alteridade e contexto escolar

Ser outro, outro, outro.
Cada um também deveria voltar a ver-se como outro.
Elias Canetti

As novas vestes conferidas à educação brasileira e baseadas nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder promoveram transformações sucedidas em fragmentações culturais que abalam as identidades, oportunamente, solidificadas. O sujeito-aluno não mais comporta a ideia de pertencimento a uma cultura linguística que constituía a sua identidade. No espaço escolar, essa categorização se liquefaz e se reestrutura ao deslocar critérios de estereotipia. Nesse sentido, Hall (2005, p. 13) sugere:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Não é aceitável, portanto, que os estereótipos apreciativos ou depreciativos possam determinar quem é o sujeito-aluno, pois, ao se inserir no espaço escolar, em contato com tantas diversidades, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente” torna-se “uma fantasia”. (HALL, 2005, p. 13).

No espaço de educação formal, o sujeito rotulado com atributos vis tende a se locomover na direção daqueles que se instauram num plano abstrato de superioridade e construir a própria imagem mediante os padrões do outro: “todo indivíduo é capaz de formar seu autoconceito; o autoconceito se molda, à medida em que novas experiências são incorporadas. A autoimagem modifica-se [...] à proporção em que o indivíduo vai absorvendo experiências” (CORONA; NAGEL, 1978, p. 42-43).

As ideologias de dominação devem ser dissipadas do ensino de língua materna, no entanto a escola não pode permitir que o aluno não evolua histórica e linguisticamente,

alterando suas identidades de modo a adaptá-las às situações exigidas na arena social. É função da escola, pois, “ampliar o repertório linguístico e a competência comunicativa dos aprendizes, ou seja, **ensinar o que eles não sabem**”. (BAGNO, 2013c). Essa é a explicação para se ensinar a variante urbana de prestígio, pois são atribuições de uma educação que se propõe democrática: apresentar aos sujeitos-alunos outros contextos que lhes permitam ampliar e modificar os paradigmas construídos e referendados pelas comunidades que, até então, era a única fonte de referência social; mostrar que a sociedade é constitutiva de discursos que se realizam através de lutas e conflitos políticos e chamar a atenção dos discentes para o processo de constante construção no qual o ser humano está inserido.

Por outro lado, para cunhar os estereótipos erigidos a partir das variações linguísticas desprestigiadas, os sujeitos se inscrevem no discurso da não-identidade, da negação, colocando-se na oposição do outro que se encontra no *out group*. “As identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados. Também fica claro aqui que o mundo social e as identidades não são fixos” (MOITA LOPES, 2006, p. 37).

Um exemplo do quanto o discurso se alia aos processos e aos conflitos identitários é o relato que Bauman (2005), sociólogo e polaco, faz sobre o momento em que foi agraciado com o título *Honoris Causa* pela Universidade de Praga. Conforme rege a tradição, neste momento, é entoado o hino nacional do país do homenageado. Bauman havia se erradicado da Polônia desde 1968 e naturalizara-se britânico. Diante dessa condição, eis que surge o conflito identitário. Dever-se-ia primar pelo hino da Polônia ou pelo hino do Reino Unido? Situação desconfortante. Por influxo da hesitação, o hino europeu é entoado. Como numa batalha interna, procurou-se atender à essência e à história que lhe concerne. O hino traz consigo um valor cívico que associa, melodiosamente, língua e nacionalidade. Confirma-se, pois, o quanto “os processos identitários estão ligados às práticas de linguagem” (MOITA LOPES, 2006, p. 4).

Aproximando-se do contexto atual, na escola pesquisada, observam-se, de um lado, sujeitos que se julgam bons falantes de uma língua que não apresenta outra variante senão a culta; do outro lado, os falantes de uma língua desprestigiada, espontânea e com marcas específicas de acordo com as origens geográfica, étnica e social dos falantes.

O sujeito que se julga falante de uma norma privilegiada tende a analisar o infrator da língua como o não-eu e se autoidentifica como o não-outro (OLIVEIRA, 2006, p. 27). Como destaca Grigoletto (2006, p. 16), “as identidades culturais e políticas são construídas por um processo de alteridade em que as categorias de consenso e fusão não têm lugar.”

A ideia de supremacia da variação urbana de prestígio é um fenômeno construído por aqueles que a dominam e a perpetuam e é chave para se compreender como se realizam os processos identitários e se fixam os preconceitos: “a construção da natureza socioconstrucionista do discurso e da identidade social é um ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas” (MOITA LOPES, 2006, p. 54).

Esses conflitos do eu com o outro são incitados em decorrência de um histórico no ensino da língua materna e que se perpetua até a atualidade. Os compêndios gramaticais são alçados a uma soberania do “bom falar” e não condizem com a realidade do atual sistema de ensino brasileiro que cinge os mais diferentes grupos sociais.

Em tempo anterior aos efeitos fragmentários suggestionados pela globalização, suscitava-se a estabilidade social a partir da ideia de homogeneidade das identidades. Essa solidez só era possível de ser alcançada se a sociedade se tornasse una, bem assente e firme sobre suportes que garantissem aos sujeitos a ideia de pertencimento igualitário.

Análoga à homogeneização das identidades sociais, ainda se perpetua um poderoso discurso que também impulsiona a singularidade de uma abstração: a língua. Assim como se constatou que as identidades só são possíveis se fragmentadas, contraditórias e por contingência, a língua, também, não pode ser monolítica e pensada com singularidade. Bagno utiliza de um silogismo para afirmar: “assim como não existe nenhuma sociedade monolítica e homogênea, também não pode existir – e um fato é consequência do outro – nenhuma língua monolítica e homogênea”. (BAGNO, 2013c).

A gramática normativa, que prescreve um sistema linguístico abstrato e invariável, revela uma proposta de unificar um sistema tão complexo que não permite homogeneidade: a língua. A unidade linguística só é compatível com o pressuposto de “cultura nacional”, concebida segundo os interesses de uma minoria que se julga soberana. Hall (2005, p. 59) explica:

Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. [...] Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica.

A língua, segundo Rajagopalan (2010, p. 176), ultrapassa questões minimalistas que a reduzem a chavões como pátria e instrumento de comunicação. Tal qual a cultura nacional não se converge a único ponto em comum, a língua é antes de tudo um instrumento político. Submetê-la a rótulos, é desconsiderar toda a história de luta e construção social de um país.

Nascido na Índia, Rajagopalan (2010, p. 176) exemplifica: “a cidadania indiana passa pela questão linguística e a questão linguística na Índia não é nada pacífica. [...] Língua é algo que a gente cria e molda à medida em que se vai falando, [...] é um abstrato a *posteriori*. [...] Língua é uma bandeira política que você ergue de acordo com suas conveniências políticas.” Ou seja, os aspectos linguísticos não estão dissociados das questões socioculturais, de modo que são capazes de revelar e definir a(s) identidade(s) dos sujeitos.

As pesquisas etnográficas desenvolvidas pelo linguista americano William Labov em 1963, na ilha de Martha’s Vineyard, no estado de Massachusetts, EUA, e, posteriormente, em 1966, na cidade de Nova Iorque apontaram para as interações sociais e identitárias que concernem à variação linguística.

Na região insular, Labov observou a pronúncia dos ditongos /ay/ e /aw/. As variações na fala dos moradores identificaram a relação deles com o local em que habitavam. Os moradores, que despertavam uma maior afeição com relação à ilha, centralizavam os ditongos; aqueles que pretendiam retirar-se do local utilizavam uma pronúncia que apresentava um caráter de generalidade (Labov, 1972). Ainda em um período remoto cujas pesquisas sociais e etnográficas lançavam-se tímidas no cenário linguístico, os resultados observados conduzem a considerações mais profundas acerca das variações da língua, o que ilustra o fato das identidades serem (re)configuradas por uma determinação social.

Da perspectiva da psicanálise, na vertente lacaniana, o sujeito se constitui pela linguagem (*é* sujeito de linguagem), sempre na relação com o Outro. A própria linguagem *é* esse Outro para o sujeito, *é* o campo que abriga a rede de significantes. Como o sujeito só se presentifica na relação com o Outro, o próprio do sujeito psicanalítico *é* ser clivado e heterogêneo na sua estrutura. (GRIGOLETTO, 2006, p. 18)

O sujeito nunca é absolutamente completo ou uno, não há uma identidade fixa ou determinada pelos fatores externos, mas, sim, um constante movimento identificatório construído paulatinamente por influência dos aspectos sociais que transcendem os limites da faixa etária, do gênero, da etnia, etc.

As pesquisas nova-iorquinas mostraram o quanto estão intrínsecas as relações entre os fatores que envolvem poder, classe social, gênero, estilo, etc. e as variações linguísticas. Essas conclusões conduziram o linguista a pesquisas mais amplas e que exigiam dinâmicas metodológicas mais complexas.

Inevitavelmente, as identidades são formadas por contingência. Só é possível identificar quem se *é*, tomando-se para si quem não *é*. Desse modo, os preconceitos linguísticos ressurgem nas salas de aula de maneira natural como se não se tratasse de

julgamentos, mas de constatações que tornam clarividentes as lindeiras que segregam as identidades e dissociam “eu” e “eles”. Para Silva (2012, p. 82), “dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar”.

Nascedouras nas caravelas cabralianas, essas fronteiras segregacionistas foram legitimadas também no primeiro documento histórico que conferiu ao Brasil uma Certidão de Nascimento, a Carta de Pero Vaz de Caminha. Assim como no espaço escolar, os colonizadores portugueses demarcavam as identidades e atribuíam para si o pronome “nós” e para os silvícolas, “eles”. Ainda segundo Silva (2012, p. 82), a substituição dos sintagmas nominais pelos vocábulos em primeira ou terceira pessoas não são simplesmente categorizações gramaticais, mas notórias disposições dos sujeitos indicando as relações de poder que ocupam.

Tal qual ocorre nas salas de aula com os falantes de língua materna. Determinar quem são “nós” e quem são “eles” é conferir a um sujeito ou a um grupo uma identidade fixa e essencialista, imputando para si as condições favoráveis de poder e, para o outro, é relegada a condição de coexistência. Moita Lopes (2006, p. 55) propõe que, para abrandar essas classificações depreciativas, deve-se promover a “educação linguística”. E acrescenta:

A multiplicidade de identidades que desempenhamos na sociedade pode ser representada pedagogicamente no discurso da sala de aula de modo que sua natureza socioconstrucionista seja trazida à tona e identidades hegemônicas sejam criticadas discursivamente. Nesse processo, os alunos podem compreender como suas identidades são construídas socialmente.

As dissimilitudes e as desconformidades podem ser vistas tão somente como entraves na constituição do ser, pois as diferenças são as bases da constituição do ser. Cabe, portanto, à escola fazer com que os alunos tomem consciência das práticas de inclusão/exclusão se se pretende “que as pessoas sejam capazes de agir discursivamente na socioconstrução dos significados através dos quais e pelos quais vivem”. (MOITA LOPES, 2006, p 27).

O ensino de língua exige do professor uma atitude social diante das variações que se digladiam nas salas de aula empenhadas em prestigiar-se e depreciar as manifestações que não atendam à gramática normativa. Deve-se, antes de tudo, evidenciar a diversidade em cujas comunidades os falantes se inserem e de que forma esse cenário contribui para a constituição das identidades cuja flexibilidade não sustenta nenhuma categorização estereotípica, ou seja, “a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo seu destino, uma condição sem alternativa” (BAUMAN, 2005, p. 18). Nessa perspectiva, fazer parte de um grupo cujas bases não se estruturam no prestígio social e ser

falante de uma variante linguística que não concede ascensão ao sujeito, não deve ser fator de tolhimento para alçar outras perspectivas sociais.

Bauman (2005, p. 17) reforça a ideia de que a escola não é o ponto de partida na vida social do sujeito, “existem comunidades de vida e destino, cujos membros vivem juntos numa ligação absoluta, e outras que são fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios”, dessa forma, há de se contemplar a família também como uma comunidade linguística que forma as bases da identidade do sujeito e o conduz a outros espaços que reorganizarão essas identidades readaptando-os constantemente aos novos ciclos.

Não cabe ao professor de nenhuma área do saber reafirmar a “superioridade” de uma variação linguística sobre a outra, pois nesse desvio de conceitos é que se inscrevem os estereótipos e os preconceitos linguísticos e sociais.

Inclinar-se diante das práticas preconceituosas é comum entre os sujeitos que permitem subordinar-se às opiniões expressas por aqueles que se situam numa hierarquia social superior, muito embora ainda que imaginária. “Muitos opinam e agem, para estar de conformidade com o grupo, sem atentarem que esta conformidade é um acinte às próprias convicções. Daí que o preconceito se torna facilmente contagiante, alastrando-se do grupo à comunidade” (CORONA; NAGEL, 1978, p. 38).

Bagno (2013b) não entende o preconceito como uma violação que pode ser combatida, pois está relacionado com a subjetividade do sujeito e circunscrito no campo da abstração. No entanto, a educação linguística deve coibir e rechaçar as manifestações decorrentes do preconceito e que conduzem à discriminação, ato objetivo e concretizado em atitudes segregacionistas que dificultam o convívio democrático.

3 A PESQUISA: SUJEITOS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS

3.1 O IFBaiano, *campus* de Guanambi: o espaço e os sujeitos da pesquisa

As dissonâncias sobre o ensino da “língua materna”, a transitoriedade e as contingências dos processos identitários no Brasil contemporâneo foram os elementos motivadores para a investigação sobre perfis identitários e fixação de estereótipos em um contexto escolar. Foi considerado como elemento chave para o desenvolvimento dos processos de afirmação identitária e de difusão de estereótipos o uso de variações linguísticas nas interações cotidianas entre alunos e professores.

A investigação foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, doravante denominado IFBaiano, no *campus* localizado na cidade de Guanambi, Distrito de Ceraíma, região da Serra Geral, distando 690 km da capital do Estado da Bahia, Salvador. No local onde hoje funciona o *campus* já existia, desde 31 de julho de 1993, a Escola Agrotécnica Antônio José Teixeira, destinada à oferta do Curso Técnico em Agropecuária.

Em 2008, com a promulgação da Lei Federal 11.892, as antigas Escolas Agrotécnicas e EMARCs foram extintas e a oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, passou a ser realizada por meio dos IFETs, Cefets, das universidades tecnológicas e escolas técnicas.

Deste modo, as Escolas Agrotécnicas de Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês e Guanambi e as antigas Escolas Médias de Agropecuária da Ceplac (EMARC) de Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga e Uruçuca, deram origem ao IFBaiano, ao qual foram agregadas mais duas unidades: uma em Bom Jesus da Lapa e outra em Governador Mangabeira, todas no estado da Bahia. O Instituto compõe o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e encontra-se submetido à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) que tem escopo a democratização do acesso à educação profissional mediante a expansão da rede federal de ensino profissionalizante, em consonância com as demandas específicas de cada região.

Dados do Ministério da Educação indicam que, entre 2002 e 2010, 214 instituições novas voltadas ao ensino técnico profissionalizante foram entregues à população, enquanto 12 outras foram federalizadas (sobre a expansão das escolas técnicas federais, ver Gráfico 1).

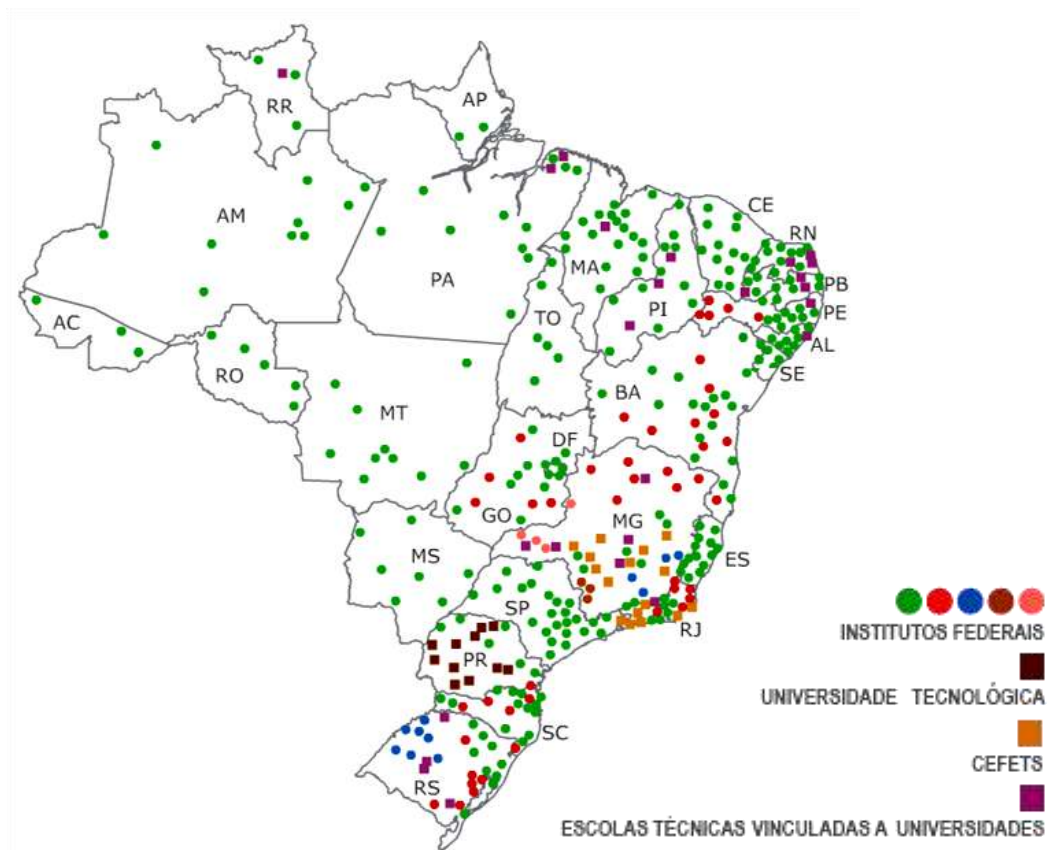
Gráfico 1 – Expansão da rede de escolas técnicas federais entre 2002 e 2010



Fonte: BRASIL. MEC. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em 20 de junho de 2013.

Atualmente, são ofertadas cerca de 400 mil vagas, distribuídas em 354 unidades, e a prospecção é que, até o final de 2014, estejam disponíveis 562 unidades para ofertar 600 mil vagas aos estudantes.

Figura 1 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: BRASIL. MEC. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em 20 de junho de 2013.

Como pode ser visualizado na Figura 1, várias cidades médias e pequenas foram contempladas pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), desenvolvido mediante parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, do qual resultou o projeto do IFBaiano. Este projeto, que prevê uma série de ações de integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, comporta, também, a oferta de Educação Superior e expõe como missão:

Oferecer educação profissional de qualidade, pública e gratuita, em todos os níveis e modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão.⁷

Especificamente no *campus* de Guanambi do IFBaiano são oferecidos os cursos Técnicos em Agricultura, Zootecnia, Agropecuária e Agroindústria, além do curso de Informática na modalidade Proeja⁸. Os cursos superiores ofertados no *campus* são: Licenciatura em Química, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Bacharelado em Agronomia. O *campus* oferece, ainda, assessoria técnica aos produtores da região e qualificação e requalificação de pequenos e médios produtores rurais.

O *campus* contava, no ano de 2012, com 69 professores: 59 efetivos e 10 contratados. Quanto ao nível de formação, o quadro docente comporta 18 doutores, 35 mestres e 16 especialistas (dos quais 7 com mestrado em andamento).

O ingresso aos cursos superiores se dá pela disposição dos candidatos classificados no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação. Já o ingresso dos alunos nos cursos técnicos ocorre mediante processo seletivo organizado pela própria instituição. O processo seletivo para os cursos técnicos atrai candidatos de várias cidades das regiões sudoeste e oeste da Bahia, a exemplo de Urandi, Pindaí, Palmas de Monte Alto, Carinhanha, Licínio de Almeida, Riacho de Santana, Malhada, Candiba, Iuiu, Ibiassucê, Igaporã, Sebastião Laranjeiras e Caetité.

A diversidade de origens regionais e sociais dos selecionados implica em uma mescla de sotaques e vocabulários que toma corpo nas salas de aula e exige dos educadores uma

⁷ <http://www.ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/05/Competencias-do-IF-Baiano.pdf>

⁸ O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) objetiva oferecer condições de acesso e permanência àqueles que não cursaram Ensino Fundamental ou Médio na idade regular. O Programa oferece a formação concomitante da educação básica somada aos conhecimentos da educação profissional. Além da oportunidade de profissionalizar-se, o PROEJA, visando dissipar a dualidade entre trabalho manual e profissional, propõe uma organização curricular integrada com vistas a uma formação criadora e não alienante.

atenção especial. Um primeiro ponto de conflito se estabelece quando da chegada de alunos novos, frequentemente submetidos a constrangimentos por parte dos veteranos, que se encontram em condições de avaliar e subjugar. As diferenças aparecem, em primeiro lugar, por meio da fala. Os alunos cujos falares não estão subordinados à variante urbana e de prestígio são alvo de preconceitos e as afirmações de diferença evoluem, não raras vezes, para o conflito aberto. Conforme Silva (2012, p. 97),

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola [...]. Mesmo quando explicitamente ignorado ou reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência.

Ignoram-se os processos históricos que estão na origem das diferenças e dos perfis identitários dos alunos, construídos nas interações dialógicas cotidianas entre os diferentes sujeitos. A sala de aula se constitui em espaço privilegiado para a projeção do círculo de construção-desconstrução-construção das identidades porque comporta infinitas situações de comunicabilidade. As interações ocorrem, em primeiro lugar pelo uso das formas de expressão oral.

Os alunos, desde a chegada ao universo escolar, são classificados, ordenados e julgados por parte daqueles – alunos e professores – que se julgam no controle da norma culta. O uso das variantes linguísticas é tomado, aqui, como indicativo de origem (social ou regional) e como prenúncio de um bom ou mau desempenho escolar. As formas de expressão oral e o uso do sistema de escrita são dois campos privilegiados para o estudo das atividades linguageiras e dos processos plurais e heterogêneos de construção de identidades

A presente pesquisa toma como objeto de investigação os alunos primeiranistas dos Cursos Técnicos Integrados em Agroindústria e Agropecuária que ingressaram na Instituição no primeiro semestre de 2012. Recém-chegados, tais estudantes exibem comportamentos idiossincráticos e, ao longo do primeiro ano de escola, a percepção das diferenças toma contornos de conflitos e resistências ou provoca mudanças no modo de agir e se expressar.

A investigação sobre estereótipos e processos identitários entre esses sujeitos foi realizada com o contributo dos próprios alunos e dos professores, em sua totalidade pós-graduados, que atuam em disciplinas de base nacional comum⁹ e da área técnica.

⁹ A lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o Ensino Fundamental e Médio e conceitua como “núcleo comum” o que hoje, na prática, denomina-se de “base nacional comum”. O sentido é aproximadamente o mesmo, pois, em síntese, trata-se do conjunto de disciplinas que devem contemplar os currículos escolares das instituições que ofereçam o nível de ensino correspondente à Educação Básica. Essa determinação deve ser fixada pelo Conselho Federal de Educação e

Os cursos técnicos Agropecuária e Agroindústria somavam, no ano de 2012, 125 alunos de primeiro ano. Os ingressantes do curso de Agroindústria são alocados em uma única turma, com 40 alunos, enquanto o curso de Agropecuária abriga, anualmente 85 alunos, divididos em três turmas.

O Curso Técnico em Agropecuária visa formar profissionais com domínio das tecnologias voltadas para a agropecuária e garantir habilidades para

analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas; planejar, organizar e monitorar: o uso e manejo do solo de acordo com suas características e aptidão agrícola; – auxiliar em trabalhos de pesquisa; – obtenção e preparo da produção animal; – aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais; – elaborar programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; – planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita; – conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.¹⁰

Já o Curso Técnico em Agroindústria forma profissionais com habilidades para

planejar, orientar, executar, acompanhar e controlar as etapas do processamento agroindustrial, gerenciar e executar as atividades de aquisição e comercialização de matérias-primas, insumos e produtos finais, supervisionar e assessorar atividades referentes à aquisição, manutenção e reparo de instalações e equipamentos agroindustriais, ser um profissional empreendedor em agronegócios, prestar assistência técnica em agroindústrias, órgãos públicos, cooperativas, comunidades rurais, propriedades rurais e outros; elaborar relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias, implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agroindustrial, identificar e aplicar técnicas mercadológicas para a distribuição e comercialização de produtos e conhecer e desenvolver técnicas agroindustriais.¹¹

Os objetivos definidos nos projetos dos cursos permitem delinear, grosso modo, os perfis e os anseios dos jovens que se inscrevem em busca de um certificado de conclusão do Ensino Médio e de Diploma de Técnico. No entanto, pelo que se pode depreender de relatos dos próprios discentes, a opção pelo curso de Agroindústria pode ser determinada pelo desejo

o Conselho de Educação em conformidade com as demandas locais e regionais define as disciplinas contempladas na parte diversificada. (Cf. Brasil. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em 18 jul 2013).

^{10, 10} Informações retiradas do site do IFBaiano Guanambi. Disponíveis em <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/agroindustria/>>. Acesso em 27 jun 2013.

de escapar das atividades práticas inerentes ao curso de Agropecuária ou por acreditarem que aquele curso fornece uma melhor formação para os que pretendem pleitear aprovação do Exame Nacional de Ensino Médio ou em vestibulares.

O IFBaiano abriga, em sua estrutura, uma Coordenação de Integração Escola Comunidade (CIEC), responsável pela viabilização de parcerias com empresas públicas e privadas, indústrias, instituições de ensino, pesquisa e extensão, agências de crédito financeiro, secretarias estaduais, associações de trabalhadores, movimento de trabalhadores, poder judiciário, poder legislativo, cooperativas da região, associações comerciais e organizações do terceiro setor (ONGs). Apesar disso, os cursos ofertados no *campus* de Guanambi têm baixo índice de empregabilidade. Essa situação é ainda mais grave no curso de Agroindústria, já que a cidade não dispõe de indústrias do gênero alimentício ou mesmo cooperativas capazes de garantir renda e emprego para os egressos dos cursos técnicos.

O curso de Agroindústria agrega 67,5% de alunos oriundos da sede de Guanambi. 17,5% dos alunos desse curso são egressos de escolas da rede particular de ensino e 27,5% declararam receber rendimentos do Programa Bolsa Família. Dos alunos do curso de Agropecuária, 40% são oriundos da própria zona urbana de Guanambi e apenas 6% são egressos de escolas particulares.

Quanto ao perfil socioeconômico, a renda mensal familiar informada pelos alunos dos dois cursos varia entre meio e cinco salários mínimos. A maioria se enquadra na faixa de um a três salários mínimos. Para alunos enquadrados neste perfil e oriundos, em sua maioria de cidades pequenas, carentes de infraestrutura e de investimentos na educação pública, compor o quadro discente de um Instituto Federal se constitui em um privilégio só acessível a poucos, tanto mais porque, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, durante os últimos quatro anos, os alunos do IFBaiano Guanambi vêm ocupando a primeira posição em desempenho no Enem, entre as escolas públicas do município.

Entretanto, vencida a barreira do acesso ao ensino público de qualidade, os discentes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade econômica, dependem da implementação de políticas públicas de permanência. O Plano Nacional de Assistência Estudantil, aprovado em 2007 e reiterado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, foi pensado com essa finalidade: “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. O Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante (PAISE), contemplado no referido decreto, prevê o subsídio à moradia, à alimentação, transporte e inclusão social.

No *campus* de Guanambi do IFBaiano, a execução do PAISE ocorre mediante a seleção anual de adolescentes entre 12 e 18 anos, em situação de vulnerabilidade econômica, que residam distantes ou apresentem dificuldades de locomoção diárias, para permanecer na Residência Estudantil, com direito a três refeições diárias, e um auxílio moradia, pago mensalmente, no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais). Aos alunos matriculados também podem ser concedidos auxílio transporte, para subsidiar o traslado de casa para a escola, no valor de R\$ 100,00 (cem reais); auxílio material acadêmico, no valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais); auxílio uniforme, com repasse anual de R\$ 100,00 (cem reais) e, ainda, auxílio cópia e impressão, destinado à reprodução e impressão de materiais didáticos. Para fazer jus a esses benefícios, os pleiteantes devem comprovar o atendimento aos requisitos fixados em edital.

Outros programas objetivam garantir aos estudantes as condições favoráveis à plena integração ao processo de ensino-aprendizagem, mediante a oferta de assistência médica, odontológica, psicológica, de enfermagem e de nutrição; de acompanhamento psicossocial e pedagógico; de atividades culturais, esportivas e de lazer:

É compromisso desta instituição, estabelecer diretrizes de forma coletiva, participativa, e multirreferencializada, com o objetivo de atender às necessidades sociais que abrangem o contingente envolvido, tendo como ponto de partida os desdobramentos dos programas em metas e ações a serviço da comunidade.¹²

3.2 Métodos e Instrumentos

A pesquisa com seres humanos é dinâmica e marcada por intermitências, pois o objeto pesquisado pensa, modifica-se, atua e reage, são verdadeiros atores sociais num processo investigativo, desse modo a técnica utilizada permite “a análise de uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 2007, p.18). Por isso, ainda segundo Ludke e André, para o conhecimento não há conclusões exatas, há considerações que se alteram à medida que o pesquisador busca novas respostas e novos questionamentos. Ao investigador

¹² INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO –. **Política de Assistência Estudantil.** Guanambi – Bahia, 2011. Disponível em < <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2012/04/Politica-de-Assistencia-Estudantil-do-IF-Baiano.pdf>>. Acesso em 04 jul 2013.

cabe descrever e analisar a realidade a partir das experiências vividas pelos e com os sujeitos-pesquisados.

As inquietações científicas surgem não da pesquisa em si, mas dos questionamentos que precedem as investigações. Demo (1991) observa que o questionamento é uma necessidade que possibilita ultrapassar a descoberta e construir o conhecimento. Na medida em que os questionamentos surgem, o cientista sente-se instigado e as dúvidas são propulsoras para a realização da pesquisa. Daquilo que se vivencia e se problematiza é que partem a investigação e a busca por respostas que se ancoram sobre escopos teóricos, mas que são próprias de cada circunstância e de cada momento.

A presente pesquisa tem como proposta metodológica, em primeiro lugar, a análise de campo, visando um conhecimento mais aprofundado da realidade e a construção do conhecimento a partir da realidade analisada. (CRUZ NETO, 1999, p. 51). Vislumbra-se, assim, a possibilidade de uma abordagem qualitativa dos processos identitários e do uso de estereótipos decorrentes de variações linguísticas entre sujeitos de um contexto escolar específico, na perspectiva proposta por Minayo (2008, p. 195): “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

Deste modo, as observações constantes e as ações de dialogismo com os sujeitos-pesquisados conduziram à definição das inquietações, à formulação das hipóteses e à escolha das teorias mais adequadas. De acordo com Breakwell, Hammond e Fife-Shcaw (2010, p. 136), “a observação pode revelar o que fazem as pessoas, como elas fazem e como isso é influenciado e, por sua vez, tem influência sobre o ambiente social dentro do qual têm suas ações”.

Segundo Martins (2006, p. 23), as observações consistem em “procedimentos empíricos de natureza sensorial, ou seja, ao mesmo tempo em que permitem a coleta de dados de situações, envolvem a percepção sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação da rotina diária”. Assim, com a autorização expedida pela direção da instituição, as turmas primeiranistas dos Cursos Técnicos em Agroindústria e Agropecuária foram informadas sobre a realização da pesquisa e sobre os procedimentos que seriam adotados com vistas à sua realização. Também foi firmado o compromisso do resguardo das identidades dos alunos.

As observações se estenderam durante todo o ano letivo de 2012 durante as aulas de Língua Portuguesa, nas quais atuei como professora regente. As aulas totalizaram 80h em

cada turma e, ao final do período, os alunos mostravam-se muito mais à vontade para falar de si e das vicissitudes que envolviam os usos da língua, os processos identitários e a fixação de estereótipos no ambiente da sala de aula. Os dados foram organizados e sistematizados de acordo com os objetivos fixados pela pesquisa e dispostos graficamente.

Os alunos e os professores também foram submetidos a entrevistas, segundo a técnica do Grupo Focal, conforme proposição de Backes et alli (2011, p.438): “O grupo focal se constitui em uma importante técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas, [...] representa uma nova estratégia metodológica [...], além de uma possibilidade de instigar novos saberes, de ressignificar posturas profissionais e de aproximar a pesquisa dos cenários de prática e vice-versa”.

A técnica do grupo focal, segundo Ressel *et al* (2008), concede aos sujeitos envolvidos uma circunstância favorável às reflexões críticas acerca de atividades rotineiras, ao tempo em que oportuniza o autoconhecimento e a autoafirmação diante das imposições que se elevam nas relações de poder em sala de aula. Organizados em formações reduzidas, os sujeitos-pesquisados são chamados a expor as situações conflituosas às quais estão expostos diariamente, no caso específico, às situações de comunicação engendradas no ambiente de educação formal.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que permite aos sujeitos-pesquisados falar livremente e, dentre outras formas, por meio de narrativas. Isso auxilia na coleta e no cotejamento dos dados, “quer dizer que ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas” (MOITA LOPES, 2006, p. 64).

As narrativas fazem erguer as identidades e as representações, possibilitam aos sujeitos avaliarem-se e modificarem-se. Por se tratar de uma circunstância dialógica, as identidades na mesma medida em que são veladas, são também reveladas. Os sujeitos-pesquisados falam de si, assumindo-se como indivíduos corretos, e buscam representar-se positivamente, a qualquer reprovação; podem afirmar-se ou negar-se, reiterando as identidades ou modificando-as.

Os alunos foram convidados a participar dos grupos focais e para tanto deveriam agrupar-se espontaneamente, obedecendo apenas à quantidade de participantes por vez. Foram realizadas, em média, duas reuniões com cada grupo, que ocorreram nas próprias salas de aula. Os professores, também foram convidados a compor grupos focais, mas, devido ao número pequeno de participantes, formou-se um único grupo composto por 15 docentes.

Seguindo as orientações propostas por Minayo (2008), a condução das discussões que nortearam os grupos focais foi previamente estruturada em um roteiro pensado de modo a garantir a obtenção das informações, o aprofundamento e a interação entre os sujeitos. Além disso, para facilitar e suscitar as discussões e os relatos, tanto com os docentes, quanto com os discentes, foi utilizado um curta-metragem no qual estavam em foco os estereótipos rurais e urbanos¹³ e a partir do qual todos foram motivados a (re)pensar o papel da linguagem na construção do ser e na representação dos outros que os circundam,

Com 6min55seg de duração, o vídeo, intitulado **Chico Bento: na roça é diferente**, evidencia categorizações estereotípicas, demarcadas a partir dos falares e comportamentos apreendidos como rurais e urbanos. De maneira cômica, o filme aborda a chegada de Zeca, primo protagonista, à roça para passar férias em um ambiente antagônico ao meio urbano no qual vive com a família. Chico aguarda-o na estação de trem cochilando ao lado de um porco e de uma galinha. Os três roncam simultânea e sonoramente, como numa sinfonia previamente ensaiada. A forma jocosa e escarnecedora como é tratado o personagem-título visa destacar as características do primo Zeca que, de óculos escuros, muitas malas e roupas bem alinhadas, interpela o primo e avisa sua chegada. Com a mão esquerda apoiando o corpo inclinado à porta de saída do trem, Zeca tira a mão direita do bolso, coloca os óculos escuros na cabeça e pergunta a Chico: “E aí, você pode me dar uma força?”. Ao assentir em ajudar, Chico recebe três malas sobre a cabeça e um agradecimento, enunciado em gírias urbanas: “Valeu, cara!”. Na continuidade do vídeo, uma sucessão de situações visa reforçar a contradição entre urbano e rural e o filme termina com ensinamentos sobre os benefícios da vida rural e a insensibilidade daqueles que se submetem aos dissabores da vida urbana.

As sessões do grupo focal que se seguiram à exibição do vídeo foram gravadas e transcritas e os sujeitos pesquisados puderam, além de narrar situações em que a problemática das identidades e dos estereótipos estava colocada, negociar e construir pautas inerentes às práticas sociais de uso da língua. Em uma perspectiva dialógica, os discursos apareceram, pois, como ferramentas que permitiram aos sujeitos construir-se e modificar o mundo a sua volta.

Os pronunciamentos feitos no grupo focal reforçaram a impressão inicial que norteou o desenvolvimento da pesquisa, de que muitas situações conflituosas vivenciadas pelos alunos eram ocasionadas pelas diferenças identitárias de base linguística. As entrevistas em grupo focal permitiram, pois, pormenorizar e aprofundar situações e testar dados coletados em

¹³ Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1x3pjQsT5BE>>. Acesso em 08 jul 2013.

outras etapas da pesquisa. A coleta foi sistematizada com recursos de áudio e vídeo e, posteriormente, transcrita e analisada, sempre preservando a identidade dos sujeitos-pesquisados. As transcrições foram realizadas tomando como base as normas do trabalho do NURC/SP¹⁴.

As anotações advindas do trabalho de observação e das entrevistas dos alunos em grupos nortearam, inicialmente, a realização de entrevistas com professores. Chamados a expor suas opiniões sobre a relação entre língua, identidade e processos estereotípicos, os docentes eram provocados a refletir sobre o seu próprio papel como formadores de opinião e sobre as consequências dos seus posicionamentos diante da complexidade em torno da tríade língua, identidade e estereotipia.

Os formulários da entrevista (APÊNDICE B) foram encaminhados e devolvidos por meio eletrônico. Dos 69 professores chamados a participar da pesquisa, 23 se prontificaram a colaborar. Desses, três têm formação e efetivamente atuam na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os demais estão vinculados às áreas de Ciências Agrárias, Química, Alimentos, História, Veterinária, Biologia, Física, Matemática e Geografia. Manzini (2003) chama a atenção para alguns cuidados que devem ser adotados pelo pesquisador ao elaborar as entrevistas. A fim de que as perguntas atendam e respondam às dúvidas e aos problemas visualizados, deve-se estar atento à linguagem utilizada, à forma como as perguntas se direcionam e à sequência em que estão dispostas. Além disso, a entrevista deve manter a presença e as intenções do pesquisador na coleta das informações, de modo a favorecer “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Atendendo as essas prerrogativas, as perguntas direcionadas aos professores foram didaticamente pensadas para que os docentes de todas as áreas pudessem contribuir com a pesquisa. As respostas aferidas foram filtradas e mensuradas.

A entrevista é um importante recurso metodológico que subsidia as pesquisas e é amplamente utilizada nas ciências humanas. Alguns estudiosos a definem como um método; para outros, um instrumento de pesquisa; e, para outros, uma técnica (NOGUEIRA, 1968; TRIVIÑOS, 1987; REA e PARKER, 2000; MANZINI, 2004). A entrevista pode ser utilizada como

¹⁴ Cf. em PRETI (1999). O Projeto NURC representa um avanço nas pesquisas sobre língua falada cujo objetivo é descrever a norma do português culto falado no Brasil. Para execução, foram escolhidos cinco responsáveis em cada uma das capitais selecionadas para compor o corpus da pesquisa: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Caberia, pois, a cada representante recrutar pessoal necessário e levantar fundos. O projeto previa, inicialmente, diferentes etapas para coleta dos dados: gravações, diálogo entre os informantes, diálogo entre informante e documentador e elocuições formais. O contexto histórico reconfigurou os métodos e as técnicas, adequando-os às exigências do momento.

único procedimento ou como instrumento auxiliar para a coleta de dados de uma pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 2006).

Os resultados colhidos durante as observações, das entrevistas com os professores e nos grupos focais foram cotejados com dados sobre o perfil socioeconômico dos alunos. Esses dados foram obtidos junto à Coordenação de Registros Escolares da instituição, que tem sob a sua guarda os questionários preenchidos pelos alunos ou por seus pais no ato da matrícula. Os dados, como naturalidade, recebimento de auxílio governamental, escola de origem, idade, etnia, profissão dos pais, renda familiar, foram condensados por turma e os alunos ordenados alfabeticamente. Considerou-se, inclusive, a existência de itens não preenchidos nos formulários.

Segundo Martins (2006, p. 46), a pesquisa documental é importante quando tratamos da pesquisa qualitativa em várias modalidades. O registro gráfico favorece “o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulação de dados e de resultados”. Ludke e André (2007, p. 38) acrescentam que a análise documental pode complementar as informações coletadas em técnicas diversas nas outras etapas da pesquisa revelando novos dados ainda não obtidos. Assim, para se analisar os dados coletados é necessário decompor todas as etapas da investigação e interligá-las a fim de traçar os elementos que dialogam entre si, mesmo que extraídos de diferentes etapas do processo de pesquisa.

Ludke e André (2007) afirmam que o pesquisador deve organizar e cotejar todo o material coletado de modo a selecionar as informações de maior relevância e reavaliá-las. A metodologia da Análise de Conteúdo foi utilizada com o intuito de alcançar a compreensão dos dados escritos, em associação com as circunstâncias de produção e a intencionalidade das informações registradas. Bardin (1979, p. 42) define que a Análise de Conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Esse método de investigação contribui, pois, para que a análise dos dados seja interpretada pelo pesquisador que, por antecipação, já conhece quem são os sujeitos-emissores e os sujeitos-receptores participantes da pesquisa. A Análise de Conteúdo, numa abordagem

qualitativa, proporciona ainda que os objetivos da pesquisa sejam ressignificados e reestruturados na medida em que os dados são cotejados e interpretados pelo pesquisador.

Na consecução da Análise de Conteúdo e seguindo os pressupostos de Bardin (1979), foram definidas etapas que orientaram e conduziram a interpretação dos dados: organização e seleção do material já coletado; exploração do material ou codificação, buscando entendê-los mediante a fundamentação teórica e direcioná-los aos objetivos da pesquisa; tratamento dos resultados, inferência e interpretação, de modo a revelar os resultados e vertê-los em dados qualitativos.

Os dados coletados foram tratados em conformidade com os procedimentos de coleta utilizados: observações sistemáticas durante as aulas, análise documental dos dados socioeconômicos, entrevista semiestruturada com os docentes e formação de grupos focais com os alunos primeiranistas e docentes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos achados desta pesquisa serão apresentadas e amparadas na perspectiva de que a língua, em suas múltiplas variantes, é um importante elemento capaz de conduzir os falantes à interação ao mesmo tempo em que media e promove embates sociais e culturais. No curso das investigações, as análises demonstraram como os discursos escolares estão reproduzindo os discursos existentes em outros contextos sociais, pois os diferentes usos da língua, nesse ambiente, também, suscitam o julgamento dos falantes, levando à fixação de estereótipos, ao preconceito e à invisibilidade social de sujeitos não totalmente submetidos aos padrões dominantes. Essa avaliação estereotipada afronta as identidades de origem dos sujeitos compelindo-os à resistência ou mesmo a alterar-se e (re)construir-se.

Para isso, os resultados deste estudo serão contextualizados à luz dos referenciais teóricos que sustentam a análise, ou seja, adotar-se-á uma concepção de linguagem que a reconhece como constitutiva do mundo social e das identidades dos sujeitos, que também são atores sociais inscritos neste cenário educacional.

Apresentam-se, nas seções e subseções que seguem, as experiências desses sujeitos em relação à concepção de língua e discute-se, em constante diálogo com cientistas da linguagem, como a variação de uma língua contribui para a avaliação e formação das identidades dos falantes.

Em cada seção, buscou-se organizar e apresentar uma turma e suas respectivas concepções de língua e identidade e, por fim, os pareceres dos professores sobre o mesmo tema. Os nomes apresentados são fictícios para preservar a integridade dos participantes. Os alunos são sujeitos comuns que por vezes não têm voz na sociedade, pertencentes a classes sociais baixa e médio-baixa; não obstante, são sujeitos reais que demonstram sentimentos diversos diante dos comportamentos sentenciadores operados pelas próprias manifestações linguísticas e que podem contribuir, por meio dos seus relatos, para uma pedagogia crítica de ensino e aprendizado de línguas. Esses registros enunciados pelos discentes são resultados de experiências construídas, distantes de teorias, métodos e fórmulas prontas que desatendem a realidade desses sujeitos dominados pelas fraquezas do gênero humano.

Às turmas, para evitar identificações e facilitar as nomenclaturas, serão atribuídas as letras do alfabeto grego e, aos alunos, sujeitos-pesquisados nessa investigação, serão atribuídos nomes de heróis e deuses gregos. As designações foram aleatórias; não há relação

entre os sujeitos e as ações das divindades mitológicas. Aos professores, atribuíram-se nomes comuns e, também, despropositados de qualquer valor ou crença, a fim de resguardar-lhes.

4.1 Turma Alfa

Nesta seção, são apresentados os relatos dos alunos de uma das turmas de Técnico em Agropecuária proferidos durante a composição dos grupos de discussão.

Nesse contexto, os alunos da “Turma Alfa” ficaram, inicialmente, desencorajados e com receio de fazer confissões sobre a relação entre Língua, Identidade e Preconceito estabelecida com colegas e professores; posicionaram-se utilizando de “discursos prontos” e “politicamente corretos”. No entanto, à medida que os discursos eram desdobrados, as declarações iam tomando um aspecto mais próximo da realidade e configurando-se com mais legitimidade.

Nessa classe, composta por 30 alunos, com idade entre 14 e 23 anos, há apenas dois que são egressos da rede particular de ensino. Um deles, denominado aqui como Ares, afirmou ser a turma heterogênea, logo “ninguém fala errado aqui, a gente fala diferente um do outro”. Ares tem 17 anos, reside na sede da cidade de Guanambi, branco, filho de pai comerciário e mãe servidora pública municipal. O discente tem uma notória facilidade em articular-se oralmente e por escrito, fato que é observado pelos próprios colegas. Além disso, Ares, nesta turma, é uma exceção devido às condições sociais. O adolescente, diferentemente de metade da turma, é natural e reside na zona urbana, representa apenas 6,5% dos egressos de escola da rede particular inscritos na turma Alfa. Todos esses fatores contribuem para que sejam sustentadas, no imaginário dos outros adolescentes, concepções que superestimam a capacidade de Ares, fazendo-o inclusive ser eleito como líder da turma e representante dos interesses da totalidade.

No entanto, na sequência do colóquio, Ares afirma que um dos fatores dessas diferenças linguísticas é a condição social: “quem é pobre, fala mais errado”. A esse processo, Pereira (2002, p. 51) denomina de “**homogeneidade** na atribuição de características aos alvos dos estereótipos”, por silogismo, todo pobre tende a falar “errado”.

Nesse sentido, nota-se que Ares se esquiva dessa dupla identidade entre a pobreza e o falar errado, mostrando que “o outro” o é, não ele. Bakhtin defende a impossibilidade de pensar o ser humano distante dessa interação com outro e acrescenta que as identidades são construídas e estabelecidas nesse entrementes de si com outrem. Ares utiliza do discurso

propalado pelo professor e pela mídia sobre o respeito às diferenças e aponta para a possibilidade de comunicação calcada na informalidade.

Bakhtin facilita a compreensão dessa relação entre o que se pensa e o que se fala:

É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo [...] mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. [...] esse sentido, *toda atividade mental é exprimível*, isto é, constitui uma expressão potencial. [...] Assim, não existe um abismo entre a atividade psíquica interior e sua expressão, não há ruptura qualitativa de uma esfera da realidade à outra BAKHTIN (2006, p.50).

Ares, em pouco tempo de conversação, verbaliza, sem obstáculos, o que realmente pensa sobre os registros linguísticos desprestigiados socialmente e confirma com segurança a relação entre língua, identidades e fixação de estereótipos vexados ou suntuosos.

Na sequência, o aluno Apolo, egresso de escola pública, advindo de uma cidade menor que Guanambi-Ba, filho de pai lavrador e mãe dona-de-casa, com renda familiar de 1,5 salários mínimos, mostra que é alvo de críticas e escarnecimento por parte do aluno Ares quando se trata da sua manifestação linguística. Apolo contesta a representação que lhe é imputada por Ares e afirma sua identidade ao esclarecer que não é “burro” como o colega disse ao censurar sua maneira de falar e escrever.

Moita Lopes (2006) propõe como solução, ao tratar da sexualidade - outro assunto polêmico que se faz presente no espaço escolar -, a emancipação dos currículos, com a inclusão de propostas que possibilitem aos sujeitos repensar suas práticas discursivas que ultrajam e eliminam, a fim de estabelecer uma convivência equilateral com as diferenças:

As escolas têm um papel a desempenhar na transformação de práticas sociais de exclusão e essas não podem ser mais pensadas somente em termos de classes sociais se quisermos que as pessoas sejam capazes de agir discursivamente na socioconstrução dos significados através dos quais e pelos quais vivem. O mosaico do qual somos constituídos é muito mais intrincado do que normalmente se pensa (MOITA LOPES, 2006, p. 127).

O aprendizado se constrói pela linguagem e é por meio dela que a interação própria do contexto é explicitada. Os sujeitos constroem e revelam suas identidades nesse dialogismo que mana na dualidade entre as variações linguísticas e as relações de poder.

Ares, ao alcunhar o colega com a impolidez de “burro”, manifesta sua superioridade em presença dos demais, que logo é rechaçada pelo aluno Hefesto ao tomar o turno e afirmar que nota diferenças entre os discentes matriculados na rede privada de ensino e os alunos da rede pública: “aluno de escola particular se acha, fala diferente, é tudo ‘filhinho de papai’”.

Bagno (2008, p. 79-81) atenta para o fato de que a escola é espaço privilegiado de construção de objetos científico-pedagógicos esteados sobre “representações, ideologias, preconceitos, mitos, superstições, crenças tradicionais, folclore etc.” Embasado nos princípios da Sociolinguística, ele afirma que “onde tem variação (linguística) sempre tem avaliação social”. A autoridade que julga é a mesma que condena ou que confere honras e méritos. Ao ser chamado de “filhinho de papai”, Ares ampara-se na prerrogativa de só ter estudado em escola particular por ter sido bolsista.

Os conflitos identitários aparecem e se desfazem a depender do contexto. Silva (2012, p. 96-97) esclarece que a “identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. [...] A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder”.

Ares, sempre falante, afirma que “quem fala correto, é mais respeitado”. Ares logo se mostra preocupado com a manutenção da autoimagem. Dessa forma, a partir das observações, Ares se vê como um bom falante da norma padrão da língua portuguesa e utiliza dessa prerrogativa que construiu de si para ser visto com distinção pelos outros. Como ressalta Pereira (2002, p. 121),

qualquer ameaça à autoimagem pode levar as pessoas a avaliarem aos outros de uma forma negativa porque esta avaliação faz com que o percebido se sinta melhor, podendo concluir, portanto, que a adoção de padrões estereotipados e preconceituosos deve ser entendido como recurso de autoafirmação.

Efetivamente, não só Ares, como outros alunos confirmaram a representação mental e particular ao examinar um falante de variantes linguísticas que não se aproximem da concepção padronizada compreendida por eles. Atena, aluna que tem 16 anos, pronuncia-se e referenda com outras palavras o vínculo entre língua e origem já afirmado nesta sala: “Na zona rural, o povo tem uma linguagem mais simples”.

Atena utiliza o adjetivo “simples” como um eufemismo, que torna seu discurso agradável e em sintonia com os preceitos politicamente corretos, além disso, atribui ao homem rural uma identidade essencialista e performativa, pois a repetição do que lhe parece ser a língua falada no contexto rural acaba produzindo um “fato”: torna-o, com efeito, simples.

Relacionando identidade com performatividade, afirma Silva (2012, p. 92):

O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é de certa forma mantida

pelo conceito de representação – para ideia de “tornar-se”, para uma concepção de identidade como movimento e transformação.

Embora Atena pareça apenas descrever a língua falada no campo, seu discurso acaba funcionando com uma imposição que, efetivamente, produz um conjunto de simplicidade e simploriedade à variante linguística e ao espaço rural. Silva (2012, p. 94) explica e amplia esse sentido de performatividade: “Em termos da produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição e, sobretudo da possibilidade de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade”.

Essa repetição de signos linguísticos que constitui ou implica demérito aos sujeitos descritos é uma das explicações para esclarecer a relação entre a identidade regional e o estereótipo carimbado sobre aqueles que vivem no campo.

Esses rótulos concedidos pejorativamente têm suas raízes quando o Brasil ainda era um país eminentemente rural. Mesmo diante do avanço tecnológico agrário assistido há décadas no Brasil, esses jargões ainda são franqueados ao sertanejo nordestino e ao caboclo, fruto da miscigenação entre o branco e o índio, o representante humilde do bandeirante.

Personagens como Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, e o Caipira picando fumo, de Almeida Júnior, podem exemplificar o que ainda se observa nas alcunhas conferidas aos personagens rurais.

A tela do pintor e desenhista Almeida tem uma abordagem regionalista. O artista busca se aproximar do cotidiano do homem do interior reproduzindo uma imagem forte e naturalista, elogiada, inclusive, pelo próprio Lobato. A estereotipia comprime a realidade impedindo que os atores sociais sejam descritos fidedignamente. Fato é que o estado de São Paulo, neste final de século XIX e início do século XX, já gozava de um nascediço processo de urbanização e industrialização, o que não impediu que os artistas utilizassem das crenças arraigadas para descrever o isolamento, a ociosidade e a ignorância do camponês.

E de tal modo essa mesma representação se arrasta ao longo dos séculos ao assumir um papel social já descortinado por Monteiro Lobato. O escritor, no primeiro quartel do século XX, afirma que o indivíduo sertanejo pode ser bonito nas artes literárias, mas é feio na realidade e a ele se refere com termos como “piolho da terra” e “orelha de pau”.

Jeca Tatu emerge-se ressaltando a precariedade das condições às quais o homem do campo é submetido e a ridicularidade das atitudes do matuto. Mais tarde, Mazzaropi, nos cinemas, ilustra e personifica todos os atributos estereotípicos e jocosos concedidos a Jeca.

A estereotipia trata a identidade numa perspectiva essencialista, logo, fixa e imutável, aplica-se sobre o sujeito rural um padrão linguístico e comportamental que se desloca ao longo de décadas, mas não se dilui.

As identidades não são do indivíduo, elas são construídas mediante práticas sociointeracionistas, elas nascem e morrem à medida que as relações sociais vão se pluralizando. O outro é peça-chave na construção dos processos identitários; silenciar e subjugar os atores que compõem o discurso pelo demérito da variação linguística é o mesmo que autoaniquilar, é tolher o dialogismo inerente às construções identitárias. Moita Lopes (2006, p. 62) explica:

Ao considerarmos as identidades sociais de nossos interlocutores ao nos engajarmos no discurso, estamos simultaneamente (re-)construindo nossas identidades sociais ao passo que eles estão também (re-)construindo as nossas. As pessoas não conseguem ser elas mesmas a menos que se liguem a uma outra.

Fixar estereótipos, pois, é um erro e uma iniquidade se se conceber as diferenças e a alteridade como princípios norteadores na constituição do ser. Além disso, os estereótipos engessam as identidades e multiplicam rótulos que se eternizam no imaginário popular. A identidade do sujeito não pode ser estanque em si mesma, o eu é um processo que não se finda e nem se completa. Nessa perspectiva dialógica e sociointeracionista, adota-se uma visão que Moita Lopes denomina de antiessencialista e que não admite “revelar uma essência comum a todos os membros de uma identidade social particular” (MOITA LOPES, 2006, p. 63).

Pereira (2002, p. 52) define esse processo como resultante de “crenças compartilhadas, com a sociedade sendo considerada, neste particular, o repositório onde as crenças são armazenadas”. Ironicamente, a escola e seus atores sociais armazenam crenças cristalizadas e passa a ser, com anuência e suporte dos meios de comunicação de massa, um importante veículo de difusão dos estereótipos, do preconceito e, no limite, da discriminação.

A aluna Atena tem sua naturalidade também rural e é filha de pai lavrador, motivo que a faz pronunciar-se confiante diante de conceitos considerados por ela corretos e de conhecimento prático. A discente acrescenta que já foi corrigida constrangedoramente pela forma como fala e confirma o poder que o cerceamento da fala apresenta: “Fiquei com vergonha, abaixei a cabeça e saí porque fui corrigida por um aluno do 3º ano”.

Naturalmente, nesse ambiente, os alunos concluintes têm suas identidades hierarquizadas demarcando e desunindo-se dos demais grupos. Ao utilizar da variação urbana e de prestígio da língua para coibir a aluna Atenas, esse grupo de alunos manifesta o poder

que lhe fora outorgado sutilmente. Essa sutileza comporta a normalização das identidades e das diferenças, atribuindo, pois, características positivas aos veteranos, “em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2012, p. 83). Era “normal”, naquela instituição de ensino, que alguns alunos das turmas de terceiro ano fossem tratados e exigissem honras por já serem veteranos e, portanto, sentirem-se os suprassumos do grupo. Dessa forma, o contexto escolar, em suas várias nuances, não apenas exclui, mas coloca em evidência as diferenças que a língua é capaz de promover.

4.2 Turma Beta

(Ártemis, 16 anos):

Eh:: assim... eu... noto do/dois dialetos bem diferentes... aqui e em São Paulo... Quando eu vivia em São Paulo... lá o preconceito era muito grande quando chegava uma pessoa daqui da região... do Ceará... nordestino... preconceito... eh... principalmente quando... pelo que ela fala... também aconteceu assim... ah... ele é baiano... não come mais nada não... só farinha mesmo tá bom... e:: muitas vezes eu perdia a paciência... uma vez teve uma briga na escola porque eu briguei com uma menina porque ela tava fazendo isso com uma pessoa... aí... justamente pelo fato da minha mãe ser baiana... não pode deixar isso acontecer... mas quando cheguei aqui... o caso mudou de/de lado... as pessoas realmente elas não/... elas... têm preconceito com a pessoa simplesmente porque a pessoa é de outro lugar... eh... com o meu ére principalmente porque quando eu fico... eh... você não vê muito aqui agora mas quando eu fico brava... o ére sai... vou sair puxando o ére pra tudo que é lado... mas, quando eu cheguei aqui... o por::ta ((referência ao R retroflexo alveolar vozeado))), era mais aguçado ainda... então as pessoas tinham normalmente muito preconceito... ficavam me zuando... enchendo o saco... eh... justamente por causa disso.

Esse relato é de uma aluna que, durante as observações realizadas, sempre se posicionou à margem da interação que existe entre os adolescentes dessa turma. Visivelmente, Ártemis não compartilha da mesma naturalidade nem dos mesmos assuntos e da mesma maneira de pensar e se comportar de um grupo de adolescentes, composto por seis meninas, que provoca e desrespeita alguns colegas na sala de aula.

Ártemis sente-se lisonjeada por poder falar e ser ouvida acerca de um tema tão nevrálgico que exala naquele ambiente: o preconceito. Para tanto, a aluna recorre à narrativa da própria experiência pessoal e argumenta que a diferença e o preconceito existem também quando se trata de pessoas advindas de cidades e regiões diferentes.

A reação dos ouvintes ao som retroflexo alveolar vozeado que marca o dialeto paulista da estudante indica a inexistência de marcas linguísticas intransponíveis:

Na verdade, estabelecem-se limites de acordo com determinadas conveniências. É o que nos mostram os estudos de Atlas Dialetais em que não se encontram linhas precisas de demarcação de dialetos, mas apenas certas áreas de maior concentração de um determinado conjunto de características. Assim, é difícil dizer onde acaba o dialeto nordestino e começa o caipira, ou o carioca, e a distinção do falar gaúcho (TRAVAGLIA, 2008, p. 43).

O confronto entre identidades linguísticas de base regional deve-se à ignorância sobre as inúmeras variações dialetais na imensa dimensão territorial do Brasil. E ele é potencializado pela obstinação, sustentada pelo sistema escolar, de se trabalhar e tornar legítima somente a norma culta da língua, desvendando todos os seus meandros e conceitos, em prejuízo de outras formas de expressão, desprestigiadas no ambiente escolar, mas perfeitamente adequadas a determinadas situações. Como resultado, os alunos mostram-se alheios à pluralidade regional, social e cultural que a língua comporta e utiliza das especificidades linguísticas para imputar sobre seus falantes estereótipos jocosos que hostilizam as identidades de origem do sujeito.

No cenário escolar, os atores sociais são instados a avaliar constantemente os outros e a si mesmos. As interações discursivas levam os sujeitos a pensar de que maneira estão sendo vistos e, principalmente, ouvidos. Silva (2012, p. 91) esclarece: “É aqui que a representação se liga à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação”.

O diálogo torna-se, pois, ponto de conflito por ser a mola mestra na formação da consciência e dos respectivos construtos identitários. A identidade do sujeito, segundo Brait (2006, p. 123), “se processa por meio da linguagem, na relação com a alteridade”. Bauman (2005, p. 19) adverte, entretanto, sobre a constante edificação maleável das identidades – identidades que “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” - e alerta para a necessidade de defesa das “primeiras em relação às últimas”.

As identidades são assumidas e ressignificadas diante da necessidade que têm os falantes de se apropriar de padrões, que se impõem na constituição complexa e heterogênea das identidades. No conjunto discursivo que se organiza no espaço escolar, as interações entre interlocutores de identidades dessemelhantes levam à construção do si e do outro. Destarte, as interações discursivas não podem ser isoladas das relações sociais e ideológicas que se encontram no âmago das palavras. Valendo da assertiva bakhtiniana que atribui à palavra uma carga ideológica, a representatividade lexical já seria razão suficiente para concebê-la na essência das construções ideológicas subjacentes ao signo linguístico, que reclama uma

abordagem dos vínculos que existem entre linguagem e sociedade. Isso significa que os textos percorrem uma “via de mão dupla”. Eles constroem e transformam a estrutura da língua, ao tempo em que se transformam como parte do enredo social.

4.3 Turma Gama

As observações nessa turma restringiram-se a dois meses, período de substituição da professora regente que se encontrava em gozo de licença maternidade. Dessa forma, os dados coletados não sofreram incursões de teorias sobre as variações linguísticas, pois os alunos ainda não tinham assistido às aulas que tratariam das concepções e da pluralidade da língua.

Assim como nas demais turmas dos cursos Técnico em Agropecuária, o número de alunos não ultrapassa trinta e a maioria é egressa de escola da rede pública de ensino. Dos 29 discentes devidamente matriculados nesta turma, denominada aqui de Gama, apenas 3 são egressos de instituições particulares e somente 11 são naturais de Guanambi. 10 alunos têm contato direto com atividades agrícolas, pois seus pais são lavradores, logo, parte da renda adquirida por essas famílias é proveniente de atividades rurais. No entanto, os registros assinalam que outros pais desempenham profissões mais urbanas, como motoristas, comerciantes e agentes comunitários.

Nessa turma, os questionários socioeconômicos indicam que o endereço residencial de 7 alunos é distribuído entre fazendas, comunidades e sítios, isso confirma que o contingente de pessoas provenientes da zona rural é grande.

O fato de pertencerem a grupos sociais menores, sejam rurais ou urbanos, faz desses sujeitos alvo de avaliações e julgamentos que hostilizam suas identidades e atribuem-lhes estereótipos que expressam desaprovação.

Induzido, no debate, a falar, sobre “erros de português”, o aluno Hermes declara que eles são frequentes entre as pessoas “do campo” e exemplifica, apontando para a colega Hera que utiliza o lexema “froles” ao invés da variante culta “flores”. Sem detença, Hera ao ser “incriminada” toma o turno e confirma o que já se observara durante as aulas: “É por isso que fico calada, fico com medo de falar e todo mundo começar a rir; igual quando eu falo *pre-drive*”.

A discente assume que acumula o peso da condição de negra, filha de pai lavrador e mãe doméstica, com renda familiar de meio salário mínimo, egressa de escola pública e

residente e domiciliada no Sítio Curral Novo, o papel do outro a elege fazer-se inaudível diante dos “eus” que, no discurso e na prática, recusam-se a ser como ela.

As identidades não são intrínsecas ao indivíduo. Segundo Moita Lopes (2006, p.37), elas são “construídas no discurso” e “emergem na interação [...] agindo em práticas discursivas particulares”. Assim, o sujeito-aluno, ao apontar a colega como transgressora de regras gramaticais, impõe o seu poder sobre os outros, define um conjunto de caracteres concebidos como ideal para a turma e considera como agressão exterior tudo que excede a esse modelo:

Ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo (SILVA, 2012, p. 93).

A queda da autoestima e o conseqüente silenciamento da adolescente que “fala errado” resultam de um comportamento coletivo que naturaliza a crença na homogeneidade da língua em um contexto escolar marcado pela presença de múltiplas identidades.

Na sequência, a aluna Héstia pontua sua percepção sobre as diferenças entre os sujeitos rurais e urbanos e afirma que “há diferenças entre o povo da roça e da cidade, quando eles vão ao banco, a gente percebe isso”.

Héstia, neste momento, refere-se, de maneira generalizada, ao comportamento das pessoas que não têm afinidade e não são conhecedoras das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial, aquelas que saem da zona rural e se dirigem ao perímetro urbano, mas não conseguem acompanhar a dinamicidade dos movimentos que concernem os centros comerciais.

Observa-se, pois, que Héstia tem em seu imaginário uma representação fixa e estereotipada dos sujeitos rurais, isso fica mais evidente quando a aluna acrescenta que: “aqui na escola, quando a gente fala errado ou faz alguma coisa errada, a gente ouve logo: ‘só podia ser mesmo da roça’”.

As pessoas refletem diferentes concepções estereotípicas. Héstia, ao ser provocada sobre a representação que faz das identidades de origem rural, remete-se instantaneamente à ideia do homem do campo inserido em um ambiente eminentemente urbano e tecnológico – o banco.

Além disso, o termo “roça” que, objetivamente, significa uma propriedade agrícola no português brasileiro, assume, no discurso de Héstia, uma categorização depreciativa, i.e., o sujeito que pratica alguma atividade vexatória é automaticamente julgado e caracterizado como provindo do meio rural.

Essa forma de avaliar e fixar estereótipos é particular de cada sujeito e dos fatores que o levaram a criar uma ideia pré-concebida do indivíduo que pertence ao *out group*. Esse conceito de atribuir o comportamento do sujeito ao ambiente agrícola ou campestre é formado, segundo Pereira (2002, p. 155), “a partir de contatos e experiências pessoais entre o percebedor e alguns membros do grupo objeto da estereotipização” ou ainda “a partir do contato com outros agentes de socialização [...] mesmo sem que o percebedor tenha encontrado a oportunidade de estabelecer contatos com qualquer membro do grupo alvo de estereotipização”.

Serpa utiliza-se da metáfora dos “muros internalizados” para tratar da marginalização daqueles que se encontram prejudgados e sentenciados ao submundo da invisibilidade e da exclusão, como a rotulação imposta por Héstia ao homem do campo.

Vinte anos se passaram desde a queda do Muro de Berlim. [...] tenho ouvido a afirmação recorrente de que o muro persiste enquanto paisagem interiorizada pelos habitantes da cidade. [...] Onde buscar esse muro internalizado? [...]

Tudo isso faz pensar nas cidades brasileiras, onde os muros tomam conta da paisagem [...]. Berlim nos ensina que o muro é forma-conteúdo, é produto e também processo, reflete e condiciona o modo como uma sociedade lida com a diferença. O muro também produz a diferença e radicaliza a ocultação do “outro”, transforma diferença em segregação e desigualdade. (SERPA, 2009, p. A3).

O limite, ainda que imaterial, e a resistência ao outro são consolidados no imaginário do aluno, e isso é uma forma de discriminação. O preconceito existe quando o indivíduo pensa o *in group* como um arquétipo das suas referências e, ao mesmo tempo, identifica e repele o *out group*. (PEREIRA, 2002, p. 77).

Aquele que julga, unifica e restringe a identidade do sujeito examinado ao subtrair-lhe qualquer possibilidade de ser mais alguém além daquilo que se vê. Trata-se de um reducionismo identitário, contra o qual Moita Lopes (2006, p. 16) propõe o conceito de “identidades fragmentadas, já que se entendem as identidades sociais como envolvendo a classe social, o gênero, a sexualidade, a raça, a nacionalidade, a idade etc. Todas coexistindo, ao mesmo tempo, na mesma pessoa”.

Héstia não deixa claro se a forma como concebe o homem do campo é baseada em abstrações ou em exemplares. Por se tratar de uma adolescente que reside na zona urbana e apresenta no seu convívio social contato com pessoas citadinas, a concepção de sujeito rural expressa pela discente é genérica e abrange um todo não específico. Segundo Pereira (2002) essa é a tendência das pessoas que avaliam o outro pelas abstrações, pelo que ouve falar e, dessa forma, tende-se a ser mais extremista em suas categorizações.

A radicalização e a inflexibilidade de Héstia, ao atribuir a todos os sujeitos as mesmas características do homem rural, provoca a redução das múltiplas identidades daquele que se vale como parâmetro depreciativo.

A formação de impressões sobre o grupo parece envolver um certo exagero, principalmente no sentido em que os membros do grupo passam a serem vistos como menos variáveis e os atributos estereotipados como mais prevalentes, enquanto as crenças estereotipadas como consensualmente compartilhadas (PEREIRA, 2002, p. 157).

Desconsidera-se, pois, que o homem do campo não é somente um sujeito ignorante ou ingênuo bem como se desconsidera também que o campesino não seja mais alheio às benesses do ambiente urbano. Ao atribuir a todas as pessoas que cometem algum ato falho a alcunha de “da roça”, o percebido não está considerando que o “homem da roça” traz consigo experiências e ensinamentos valiosos e que o ambiente rural há muito já deixou de ser aquele lugar decadente e marcado por privações.

Bauman (2005), Silva (2012), Moita Lopes (2006) e Hall (2005) defendem que as identidades estão se tornando plurais e fracionadas. Essa desestabilização se deve ao atual período em que a globalização liquefaz os sujeitos. Essa ideia de “liquidez” traduz o atual momento que exige a não solidificação do indivíduo permitindo-lhe adaptar-se e movimentar-se. Rajagopalan (2002) também desabilita a noção de sujeito único e indivisível. O autor desfaz o conceito de identidade como essência e sugere que o homem é fruto e agente transformador da sociedade; concebido biologicamente e gerado pela natureza, mas a cultura e a sociedade moldam-no de acordo com o contexto no qual está inserido. Entender o homem do campo como sendo apenas um sujeito grotesco e rude conduz a uma ideia errônea de identidade; consequência das crenças que são remotamente compartilhadas e que se assentam na sociedade por meio da estereotipização.

Imediatamente após o pronunciamento de Héstia, o colega Aquiles, em tom de desabafo, lembra que: “O povo fica rindo de mim, porque eu falo de um jeito diferente, tipo pernambucano, só porque eu sou de Bom Jesus da Lapa”.

Na cidade de Guanambi, as consoantes [t] e [d] são pronunciadas de modo a caracterizá-las como africada alveopalatal desvozeada/vozeada. Na cidade de Bom Jesus da Lapa, situada na região oeste do sertão baiano, essas mesmas consoantes têm pronúncias diferenciadas e é a essa fonética articulatória que Aquiles se refere e diz sofrer preconceito por falar essas consoantes definindo-as como oclusiva alveolar desvozeada/vozeada.

Aquiles, sujeito lapense, é motivo de gracejos pelo sotaque próprio do local onde nasceu e que, naturalmente, é diferente do modo de falar daqueles que observam e posicionam-se como avaliadores. Neste contexto, as identidades são construídas através do confronto e das diferenças. Woodward (2012, p. 40) confirma que “a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença”. Aquiles é considerado “forasteiro” dentro de um grupo em que nenhum dos falantes se sente semelhante a ele no aspecto linguístico.

Nesse sistema binário entre o eu e o outro, a diferença é demarcada negativamente, pois Aquiles é colocado à margem da turma e rotulado como não pertencente aos padrões de fala concebidos pelos colegas.

Nesse contexto, as identidades emergem como resultado das interações sociais entre os sujeitos do *in group* e o sujeito do *out group*. As identidades sociais são construídas na/pela linguagem conduzidas por relações de poder, de símbolo e de representação. A construção das identidades acontece mediante um processo ideológico. As identidades não se reduzem a um “signo de uma unidade idêntica, sem costura, inteiriça, sem diferenciação interna” (HALL, 2005, p. 110). Elas são resultados das diferenças que excluem muito mais que incluem.

No caso, a pronúncia das consoantes [t] e [d] foneticamente classificadas como oclusiva alveolar desvozeada/vozeada é colocada em condição inferior à pronúncia local. Os sujeitos disputam identidades que lhes outorguem prestígio material ou simbólico. No confronto imposto pelos sotaques, a variação linguística da região de Bom Jesus da Lapa é minoritária em relação aos demais modos de falar que se apresentam na turma, mas a inferioridade numérica não concede a essa variação prestígio simbólico. Isto porque identidade e diferença, como ressalta Silva, estão em estreita conexão com relações de poder: “Elas não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2012, p.81).

4.4 Turma Delta

Com este grupo especificamente, não houve a formação dos Grupos Focais, a pesquisa se restringiu à observação de alguns pronunciamentos e comportamentos que conferiam ao ambiente da sala de aula a disputa baseada nas diferenças.

A turma Delta, assim como as outras, tem em média o mesmo contingente de alunos: 29 pessoas, no entanto, ao longo do período letivo, 6 alunos evadiram-se. Com idades que variam de 15 a 18 anos, os discentes são todos egressos de escolas públicas e, na totalidade dos matriculados, apenas 10 (dez) são residentes e domiciliados na cidade de Guanambi. Os demais provêm das cidades circunvizinhas e de fazendas próximas.

A heterogeneidade é também uma característica dessa turma, no entanto, é possível identificar que as diferenças são utilizadas para demarcar os níveis de superioridade e inferioridade dos sujeitos-pesquisados.

O aluno Hércules, de 18 anos, residente na cidade de Luís Eduardo Magalhães e domiciliado em casa de parentes na cidade de Guanambi é repetente e constantemente atribui ao colega Édipo apelidos pejorativos. Questionado sobre as razões de se referir ao colega daquela maneira jocosa e constrangedora, Hércules repete de maneira depreciativa as expressões ditas por Édipo e que não são prescritas pela gramática normativa do português brasileiro: “Nóis vai”, “Nóis fiquemos”, “ingual”, “ingreja” etc.

Hércules atribui o uso dessas expressões ao local onde o aluno Édipo reside, e afirma: “Tinha que ser do Bairro X mesmo, não nega as origens”. Nesse momento, apesar de ser rechaçado pela turma, consegue arrancar risos e gracejos dos colegas que ouvem atentos os comentários de Hércules.

O aluno Édipo é participativo, disciplinado, não apresenta déficit de atenção e domina a norma culta da língua ao escrever. Diferente do todo-poderoso Hércules que tem na sua repetência um dos resultados do descompromisso e da indisciplina diante do processo de aprendizado, inclusive, da língua portuguesa culta e das suas funcionalidades.

Bortoni-Ricardo (2011, p. 23) explica que em países cujos índices de alfabetização são elevados, as variações linguísticas populares ainda permanecem devido a fatores psicossociais que interferem e conservam essas características. Como ocorre com o aluno Édipo, também nesses países, observou-se que esses registros linguísticos não postulados nas prescrições das gramáticas normativas ocorrem mais especificamente na fonologia e em alguns traços morfossintáticos, não sendo, pois, tão comum nos textos escritos.

Édipo é um aluno domiciliado na zona urbana, afirma ser pardo, os pais têm como profissão servente de pedreiro e doméstica, renda familiar de um salário mínimo e é beneficiário do bolsa-família. O colega Hércules, ao se referir a Édipo, utiliza de dois infalíveis instrumentos de poder: a língua e a identidade. Associa variações linguísticas sem prestígio social ao bairro periférico onde Édipo reside. Bortoni-Ricardo (2011, p. 29) esclarece que atitudes como a de Hércules estão vinculadas ao fato de que “no Brasil, a língua padrão é associada ao grupo social que goza de melhor *status*. Quaisquer desvios do padrão real tendem a receber avaliação negativa, que varia de grau, a depender de os traços determinarem uma estratificação gradual ou descontínua”.

Hércules é filho de pai comerciante e declara renda de três salários mínimos. Na sala de aula, o aluno é designado não pelo nome, mas por um apelido bem singular. O cognome refere-se a uma famosa marca californiana de roupas e artigos esportivos. Os colegas explicam que o apelido resulta do uso contínuo da marca pelo próprio Hércules. Durante a explicação, Hércules parece ter orgulho de ver seu nome associado à marca comercial de produtos caros e que têm como estratégia de marketing a utilização da imagem de pessoas jovens, sociáveis e modernas.

A identidade de Édipo é construída, no imaginário de Hércules, a partir da simbologia refletida no uso da língua e de suas variantes. Woodward (2012, p. 10) afirma que “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”. Hércules transfere essa materialidade à variação linguística popular de Édipo que passa a funcionar como um “significante importante da diferença e da identidade”.

Hércules não se sente inibido em manifestar sua intolerância e soberbia. Em uma conversa espontânea sobre garotas bonitas, expõe o seu preconceito: “na escola pública, tem mais menina feia do que bonita”. Hércules coloca-se distante dessa realidade de escola pública e refere-se a esse espaço de maneira impessoal, não se incluindo nesse contexto. Questionado sobre o local onde ele também estuda, afirma que “é pública, mas é federal”.

Novamente, as identidades do *out group* são homogeneizadas e inferiorizadas por Hércules. Corona e Nagel (1978, p. 25) confirmam que “a atitude preconceituosa expressa: características pessoais do indivíduo; características emergentes do contexto social; [...] valores da classe [...]. Sua origem se explica pela conscientização da classe social; pela necessidade de ascensão social ou busca de status”.

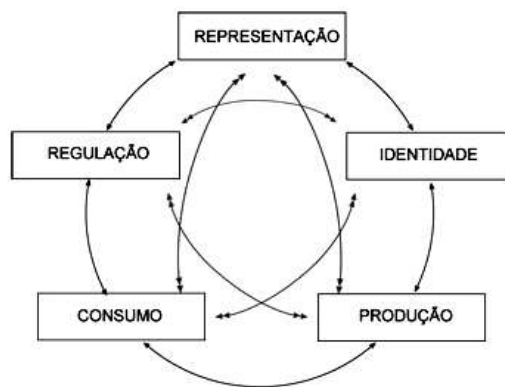
Hércules, por meio do seu discurso e do comportamento adotado na sala, percebe que as identidades são heterogêneas, mas não compreende sua efemeridade e maleabilidade. Ele

tende a fixar o estereótipo como se os sujeitos avaliados fossem inalteráveis e como se suas identidades fossem irrevogáveis.

O aluno associa as variantes linguísticas de menos prestígio social e aspectos físicos e estéticos que não lhe agradam a ambientes em que há um contingente de pessoas que vivem à margem das condições abastadas.

Retomando Woodward, partimos do pressuposto de que as identidades são construídas na/pela linguagem. Dessa forma, não se pode dissociar o conceito de identidade do que a pesquisadora chama de “circuito da cultura”. Amparada em trabalhos teóricos de Paul du Gay, Stuart Hall, Linda Janes, Hugh Mackay e Keith Negus (1997); Woodward apresenta uma sucessão de fenômenos periódicos que explica essa associação entre as identidades e os objetos consumidos.

Figura 2 – O circuito da cultura, segundo Paul de Gay



Fonte: Woodward (2012, p. 16)

O discurso de Hércules demonstra que a variação linguística utilizada pelo colega Édipo está para os objetos consumidos assim como as identidades dos falantes estão para as identidades dos consumidores.

Woodward (2012, p. 16) concebe o walkman, aparelho portátil que permite a escuta de rádio e fita cassete por meio de fone auricular, como um produto cultural. Por isso os pesquisadores Paul Du Gay et al planificam o circuito em que os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação são dispostos sequenciadamente. Para os pesquisadores, a representação se refere a sistemas simbólicos através de textos e imagens que produzem significados sobre o perfil das pessoas que usam o aparelho, ou seja, as identidades que consomem e utilizam o walkman são produzidas técnica e culturalmente para atingir os novos consumidores que se identificaram com o que foi projetado. Isso explica a razão do

aluno Hércules ter associado a variação linguística popular a um local periférico, bem como a ideia de que alunas bonitas frequentam escolas particulares. Essas prospecções estereotípicas são motivadas pela mídia, ao associar o belo ao sucesso profissional e pessoal, e à escola, que ainda adota uma educação linguística excludente e que visa à promoção e à premiação dos sujeitos que dominam a variante linguística de prestígio.

Por fim, Hércules, depois de descosturar todo o seu preconceito e todas as suas crenças sobre identidade, língua e estereótipos; sua colega Atlanta desabafa e esclarece que o jovem, além de pensar daquela forma, enaltece-se ao dizer: “Meu pai é engenheiro e minhas roupas são da Cavalera”.

O discurso do aluno mais uma vez demonstra que ele se sente socialmente diferente dos demais colegas e exige de si mesmo essa demarcação do eu e dos outros. Nesse sentido, a ação discursiva de Hércules aproxima-se da perspectiva foucaultiana que analisa a formação e manutenção do discurso a partir de questões de poder, ideologia e controle social.

O discurso de Hércules dá-lhe a posição que ele aspira e faz com que a colega Atlanta demonstre sua rejeição diante da imposição dessa identidade. Foucault (2009, p.14) salienta que “não há relação de poder sem resistência [...] toda relação de poder implica, portanto, ao menos de forma virtual, uma estratégia de luta”. Dessa forma, o discurso escoia numa direção dupla, pois ao mesmo tempo em que é responsável por veicular, produzir e solidificar o poder; é também responsável pela sua desestruturação, enfraquecimento e neutralização. Hércules se impõe e tenta erguer-se assujeitando os próprios colegas, no entanto, eles percebem a condição de insignificância a que são reduzidos e revidam também discursivamente, mas na direção contrária, contra-argumentando.

4.6 E os professores? O que pensam?

Como procedimento parcial da pesquisa, dedicamo-nos a analisar as imagens e discursos de professores chamados a pensar sobre a relação entre língua, identidade e representações. Os professores, que ministram aulas em áreas e modalidades diversas, foram convidados, inicialmente, a responder uma entrevista, encaminhada por meio eletrônico, composta de dez perguntas. Dos 23 professores que se prontificaram a responder, 13% possuem especialização, 65% possuem mestrado e 22%, doutorado em distintas áreas (Ciências Exatas, Humanas, Agrárias, da Natureza, Linguagens, Engenharia e Informática). As respostas foram cotejadas com anotações sistemáticas relativas ao cotidiano escolar,

relacionadas às representações construídas na e pela linguagem, em especial sobre as relações de comunicabilidade entre os alunos e entre esses e os professores.

As questões foram direcionadas para que os docentes pudessem se posicionar sobre as imbricações entre discurso linguístico, comportamento e desempenho escolar dos alunos. Para 52% dos entrevistados as transgressões à norma culta são mais correntes nos Cursos Técnicos Integrados. 30% acreditam que essas transgressões são mais evidentes na modalidade Subsequente, 26%, no Proeja e 4%, na graduação. Outros 4% não conseguiram associar tais ocorrências a cursos ou modalidades de ensino.

As representações dos professores sobre o conjunto dos alunos são elaboradas mentalmente a partir da dinâmica socioeducacional na qual estão envolvidos. Quando chamados a se posicionar sobre a relação entre domínio da norma culta e desempenho escolar, 17% dos docentes afirmaram estabelecer, antecipadamente, a variação dita de prestígio como parâmetro para avaliar a “base” escolar do alunado. 9% afirmaram presumir que o aluno que não sabe se “expressar” não deve ter desempenho satisfatório. 74% afirmaram não ser possível avaliar o desempenho escolar tomando como parâmetro a variação linguística.

A língua, como importante instrumento de poder, configura representações baseadas em símbolos e significados. Essas representações fazem com que o sujeito-observador crie um padrão de identidade que seja comum a todos os indivíduos, aqueles que não se enquadram nesses padrões são rechaçados. Atribuir ao aluno que não domina a norma culta da língua baixo desempenho acadêmico é um dos efeitos da representação que foi construída historicamente em torno das prescrições gramaticais. Vinculou-se à identidade do “bom falante”, ou seja, do sujeito que emprega os tempos verbais simples e compostos e não se esquiva das mesóclises, o conceito de êxito e intelectualidade. Woodward (2012, p. 18) esclarece:

A representação compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

A representação como instrumento cultural é capaz de ditar os padrões identitários produzindo uma ideia comum dos perfis que utilizam as variantes linguísticas. Por outro lado, também pode ser alvo de contestações e confrontos, resultados das resistências de identidades que se sentem hostilizadas.

Pereira (2002, p.35-36) remete às crenças sobre os extraterrestres para explicar essa aproximação de grupos ou pessoas em torno de uma ideia comum:

Psicologicamente, poder-se-ia destacar a presença de um esforço cognitivo no sentido de ordenar e simplificar o mundo, já que a complexidade e heterogeneidade que o caracteriza termina por dificultar a possibilidade de representá-lo internamente. Tais ideias ordenadoras exigem a presença de uma série de crenças compartilhadas por um número substancial de indivíduos e amplamente disseminadas em alguns grupos sociais.

Tornou-se lugar-comum aliar as variações linguísticas que transgridem a norma culta às classes pobres, à escola pública e ao fracasso escolar. Aqueles que dominam a norma padrão assumem uma atitude reducionista e classificatória, que declina ao desprestígio e ao malogro as pessoas que não o fazem. Pereira (2002, p. 36) expõe essa problemática com a enunciação de uma pergunta retórica: “O que explicaria, então, esta tendência a valorizar a si mesmo e ao próprio grupo e ao mesmo tempo depreciar os outros?”.

As políticas educacionais têm avançado, nas últimas décadas, em direção oposta ao preconceito e ao aniquilamento do indivíduo no contexto da sala de aula. Propõe-se associar as variações linguísticas ao histórico escolar dos sujeitos, construídos nos anos de ensino fundamental. É certo que o indivíduo é único e se depara, frequentemente, com assuntos sobre os quais não tem o mínimo conhecimento. Mas as crenças e saberes anteriores devem ser compartilhados:

Os seres humanos, regidos por uma espécie de economia de esforço, já ostentariam uma opinião sobre as coisas antes mesmo de observá-las, ordenando o mundo de acordo com os códigos que a cultura oferece para descrevê-lo e interpretá-lo e, tais códigos transmitidos de geração em geração, seriam invasivos o suficiente para favorecer a expressão dos estereótipos, que teriam a função – claramente conservadora – de defender as tradições culturais e as posições sociais. (PEREIRA, 2002, p. 33).

Atribuir o fracasso escolar às marcas da linguagem oral por parte do aluno, ignorando as diferenças de origem social, étnica ou a experiências políticas e religiosas que podem levar ao uso de tal ou qual variante linguística é, nesta perspectiva, um exemplo de ideia preconcebida que se encontra na contramão das políticas educacionais democráticas. O fracasso não pode ser explicado pelos falares dos alunos, mas pelas incongruências de um sistema de ensino que desrespeita a diversidade de expressão, sobrecarrega os alunos com atividades repetitivas, baseadas nos princípios da gramática normativa, e relega a riqueza cultural que, a todo momento, germina na sala de aula.

Não obstante o aprendizado da norma culta seja uma atribuição do ensino da língua materna, há de se oferecer as condições basilares para que os aprendizes adquiram competência para usá-la de acordo com a situação vivenciada. Não se refuta que a aquisição dessa competência e das habilidades linguísticas está na base das mudanças, no cenário educacional brasileiro, com vistas à democracia e à inclusão social. Para Gnerre (1998, p. 25),

A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a ideia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm um valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito.

Soares (2002, p.12) enumera três modelos explicativos para o fracasso escolar: a ideologia do dom, a da deficiência cultural e a das diferenças culturais. Da primeira resulta a assertiva de que a função da escola é “adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido”. A segunda complementa a primeira, mas acrescenta que aptidões e inteligência interferem diretamente na definição dos papéis sociais:

Os mais dotados, os mais aptos, os mais inteligentes constituiriam, exatamente por serem possuidores dessas características, as classes dominantes e socioeconomicamente favorecidas, enquanto os destituídos dessas características, isto é, os menos dotados, menos aptos, menos inteligentes, constituiriam as classes dominadas e socioeconomicamente desfavorecidas. (SOARES, 2002, p.12).

A terceira ideologia apontada por Soares afirma que a escola, como espaço privilegiado de disseminação do capitalismo, enaltece a cultura das classes dominantes e rejeita a cultura dos dominados, fixando a primeira como molde e marginalizando a segunda.

A língua é viva e, como ressalta Bakhtin (2006, p.16), não existe nenhuma operação que prive o signo linguístico das variações:

Toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada, ao contrário do que afirma a concepção saussuriana. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais; se, efetivamente, a evolução, por um lado, obedece a leis internas (reconstrução analógica, economia), ela é, sobretudo, regida por leis externas, de natureza social.

Se, para os professores pesquisados, a língua é imutável e não representa um fato social capaz de trazer marcas identitárias merecedoras da deferência e da atenção, é

importante verificar como os próprios alunos se reconhecem no processo de comunicabilidade a partir do uso que fazem de suas variações linguísticas.

Os professores desempenham um papel importante na construção das identidades no espaço escolar; ao sancionarem-nas ou aprovarem-nas, colaboram para que sejam construídos e alterados os processos identitários.

Em um espaço tão heterogêneo quanto a escola, os vários falares e as identidades que se constroem e se revelam não deveriam causar estranheza, nem tampouco rejeição. Entretanto, questionados sobre a forma como lidam com as variantes consideradas desprestigiadas, 48% dos professores disseram que, ao ouvir o aluno infringir a gramática normativa, prontamente, corrige-o e ensina-lhe a falar corretamente – afinal, essa é, também, sua atribuição. 35% dos entrevistados declararam que, em situações desse tipo, procuram mostrar ao aluno que existe outra possibilidade, mais formal, sem desconsiderar, entretanto, o seu discurso inicial. 4% dos entrevistados asseveraram que repreendem o aluno e fazem-no ver que está incorrendo em erro. Os 13% restantes preferem não intervir nessa realidade e optam por não se manifestar, acabam, pois, privando o aluno do seu direito de tomar conhecimento das funcionalidades e da variante culta da língua materna.

A maioria dos professores, 52% do total, portanto, compartilham de uma postura autoritária, que deprecia e nulifica a fala de dezenas de sujeitos. Dessa forma, o professor deixa de ser um mediador do conhecimento e assume uma postura impositiva. Rubem Alves compara as atribuições dos professores ao trabalho de tecedura da aranha:

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia e a aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: *nonsense*. (ALVES, 2001, p.19)

A teia comunicativa engloba o ato de fala, a enunciação, segundo Bakhtin (2006, p. 113) “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores”. Desconsiderar o que foi dito pelo aluno é coibir as suas formas de expressão, invalidar os elementos constitutivos de sua própria história, como: seus pais, o lugar de onde veio e as pessoas com as quais convive. Enfim, contribui para segregar ainda mais um indivíduo já tão marcado pelos estigmas sociais. Ser professor não é ser um déspota que

assume uma postura inquisitorial ao privar seus alunos de se expressarem. Antunes (2003, p.45) argumenta que, para um aluno ser um bom escritor, faz-se necessária uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê.

Ao execrar as manifestações linguísticas desses alunos, os professores estão, também, desmerecendo suas identidades e relegando-os ao submundo da invisibilidade. Alheios às teorias sobre o processo constitutivo da linguagem, os professores frequentemente relegam o conjunto histórico, cultural e social dos seus alunos e os oprime a partir de uma postura autoritária. Ao repreender o aluno pelo uso de uma variação linguística, o professor pode tirar-lhe o viço e silenciar-lhe. A esse processo de percepção da identidade e da diferença, Silva (2012, p. 92-93) nomeia como performatividade.

Uma parte considerável dos professores entrevistados (35%) afirmaram que o aluno que se percebe falante de uma variação linguística, tende a permanecer silente por receio de se expressar e de ser tolhido no ato comunicativo. Esses professores não percebem que a sua própria postura contribui para reforçar o processo de performatividade. Salienta Silva (2012, p. 93):

Ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo.

Os esforços empreendidos na busca por um ensino que valorize o indivíduo, sua cultura e sua identidade são muitos. O ensino de língua materna destina-se a preparar o aluno para se comunicar, para entender e fazer-se entender nas mais diversas situações. Dominar a própria língua é um recurso incontestável ao acesso às demais áreas do saber. Logo, o ensino de Língua Portuguesa não deve furtar-se à tarefa de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e das competências linguísticas, ponto de partida para a comunicabilidade e acesso às demais áreas do conhecimento. Todavia, os indivíduos são ainda classificados de acordo com a facilidade ou dificuldade de se expressar na norma culta. Aqueles que, por essa

classificação, ocupam a condição de inferioridade manifestam, frequentemente, desinteresse pelos conteúdos programáticos e pela própria escola e, o que é mais preocupante, tende a calar-se com receio das censuras e dos comentários jocosos.

Pode-se considerar esse silenciamento como uma das consequências dessas ações autoritárias que afetam a autoestima dos falantes, levando o sujeito a atitudes que indicam depressão e exclusão escolar.

A língua é um recurso inegável para o acesso à plena cidadania. As imagens e discursos dos professores sobre os alunos estão frequentemente contaminados pela percepção daqueles sobre o lugar de origem dos educandos. Questionado sobre o perfil dos alunos que “falam errado”, os docentes foram autorizados a marcar mais de uma caixa de seleção. 57% afirmaram tratar-se de alunos oriundos da zona rural; 39% os identificam como egressos da escola pública; 35% afirmaram não perceber diferenças quanto à origem; 9% afirmaram tratar-se de egressos de escola particular; 4% dos professores opinaram que são alunos vindos da zona urbana; e 9% afirmaram que o aluno infrator da norma culta da língua advém do Núcleo de Ceraíma, distrito da cidade de Guanambi, onde se localiza o *campus* do IFBaiano. Percebe-se, nessas respostas, novamente, agora, pelos professores, uma assacadiha da variação linguística desprestigiada aos locais de origem mais carentes e menos urbanizados.

Os professores do IFBaiano, ao imputar aos alunos vindos da zona rural ou do Distrito de Ceraíma a variante linguística sem prestígio social não estão tratando somente de um fenômeno linguístico. Estão, na verdade, apontando para as condições próprias das regiões de origem dos alunos, frequentemente, marcadas pelo subdesenvolvimento e pela negligência das políticas públicas locais.

Visando complementar e oferecer mais consistência à pesquisa, o quadro docente da referida Instituição foi convidado, também, a colaborar participando de grupo focal, no qual pretendíamos obter um *corpus* para análise mais detalhada e mais próximo da subjetividade dos entrevistados. Por motivos que, inicialmente, pareciam óbvios, os grupos focais formados por professores e alunos foram compostos separadamente respeitando as diferenças que existem entre as duas esferas. Gatti (2005, p. 19-20) justifica a necessidade dessa separação:

A homogeneidade do grupo [focal] segundo alguma ou algumas características está relacionada aos propósitos da análise; por outro lado, ela propicia uma facilitação para o desenvolvimento da comunicação intragrupo. Algumas combinações de tipos de pessoas podem não facilitar o fluxo da interação em função podem não facilitar o fluxo da interação [...]. Isso pode gerar inibições ou deferências em relação aos que são percebidos ou como mais experientes, ou como mais sabidos, ou com nível mais alto de escolaridade.

Quinze professores se prontificaram a participar, dos quais nove haviam respondido às entrevistas, anteriormente. Ao cotejar os resultados, foi possível perceber discordâncias e incongruências entre os relatos enunciados na modalidade escrita, durante a entrevista, e nas exposições orais, no grupo focal.

Os quinze professores são formados em várias áreas do saber: Zootecnia, Engenharia de Alimentos, Sistemas de Informação, Licenciaturas em Física, Educação Física, Química e Letras, Engenharia Agrônoma e Pedagogia. Dez são mestres, três são doutores, um é doutorando e um é especialista. Cinco dos professores que se prontificaram a participar do grupo focal ministram aula para os alunos matriculados na modalidade subsequente e essa circunstância se reflete diretamente nos relatos obtidos.

Provocados pelo mesmo curta-metragem utilizado com os alunos, os professores puderam refletir sobre vários aspectos que envolvem diversidade e concepções linguísticas. As narrativas e exposições subjetivas dos professores revelam marcas das suas próprias identidades, das suas formações acadêmicas e dos seus campos de atuação profissional. Woodward (2012, p. 56) esclarece que “a subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais” e acrescenta que as identidades e os sistemas simbólicos são peças-chave na construção e nos sentidos atribuídos aos processos identitários. Os docentes, pois, pronunciam-se sob o ângulo que as suas “lentes de alcance” abrangem.

As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições [...]. A subjetividade pode ser tanto racional quanto irracional. [...] O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade” (WOODWARD, 2012, p. 56).

Ao tratar das identidades e das representações dos alunos tomando por base os registros linguísticos que aqueles adotam nas interações comunicativas; os docentes deixam emergir as marcas dos seus próprios processos identitários, entendidos aqui como construção social, cultural e histórica.

Vejamos, a título de ilustração, a maneira como a professora Adriana expõe, no grupo focal, suas percepções acerca das semelhanças entre o curta-metragem fictício e pictórico e a realidade social e linguística do IFBaiano Guanambi:

Adriana: A gente percebe aqui... que mudou bastante... né::?... assim, a:/: o método, a postura que você tem que tomar com o aluno... mudou bastante no sentido do ensino médio hoje::... ele/ tem mais alunos que é da cidade do que

é do campo... então... o::... a postura que você tem... por exemplo... com o menino do subsequente tem que ser uma... e a postura com o médio também... não só por causa da diferença de idade... né::? que tem... adulto e adolescente...tem que ter métodos diferentes / métodos diferentes (de lidar com a pessoa)... e::mas também com relação à linguagem deles... né? (dos nossos do) subsequente (xxx) não tem tanta ba::se... falam... errado... né? e a gente procura também... passar isso... né? a maneira como eles tem que se comportar... como eles tem que falar... em relação ao que vão fazer na entrevista... e no...no... ensino médio já por ter e::essa:... clientela... né? do aluno...eles já::sabem falar mais corretamente...né? tem uma base melhor... então a postura da gente tem que ser:: diferente... uma coisa que me chamou a atenção... foi essa questão da:: da violência... porque a gente trabalha com animais... e a gente sabe que com animais... né? mais ainda ainda com cavalo... a gente tem que ser... tem que ser na... no carinho... como ele falou ali... né?... porque antigamente não... tinha só a questão da doma tradicional...com violência... *et cetera*... hoje tá mudando... essa relação... justamente por você ter um animal que vai confiar mais em você... né? não é... comparando... mas acaba sendo da mesma forma com o adolescente... eu acho... né? porque quanto mais você bate de frente, mais você... eh:::... grita... fala... não sei quê... (xxx) mas a gente tá vendo que o professor... né... e eu pessoalmente mudei bastante em relação a isso... né?... procuro conquistar... ainda mais que a nossa disciplina é uma disciplina ((olha para a professora ao lado que também é da área técnica, como se buscasse confirmação)) é da área técnica... que a maior parte deles vêm buscar a parte do ensino médio que é de qualidade... né?

A partir da sua percepção da sala de aula, a docente indica uma elevação, nas turmas retratadas, do número de jovens oriundos do meio urbano. Com efeito, o número de alunos que reside no espaço urbano matriculado no IFBaiano é superior ao de alunos que tem residência fixa na zona rural. Esse fenômeno está associado ao processo de aceleração urbana que afeta o país. Dados do Censo Demográfico 2010 indicam que, cerca de 84% da população vivia na zona urbana e apenas 16% na zona rural, enquanto, no ano 2000, a população urbana estava na média de 81%. Vários setores da sociedade têm procurado envidar esforços para atender às demandas do atual cenário sociopolítico brasileiro decorrente dessa expansão urbana.

Para a professora, o perfil dos estudantes matriculados nas turmas do Ensino Médio Integrado tem mudado – hoje, no campus, “tem mais alunos que é da cidade do que é do campo” – e são necessárias atenção e sensibilidade para lidar com eles. A ascendência urbana é, na compreensão da depoente, garantia de que todos esses alunos têm mais “base” e, pois, “sabem falar mais corretamente” e o papel da escola, , em especial, dos professores de língua materna, deve, pois, ir além de assegurar as habilidades e competências de leitura e escrita. Por outro lado, assim como os alunos, a professora reforça a ideia de que os registros

linguísticos que não desfrutam de prestígio social estão vinculados à origem (rural ou urbana) dos indivíduos.

A professora menciona, ainda, que, no Curso Técnico na Modalidade Subsequente¹⁵, os alunos trazem históricos negativos, o que seria resultado de um processo de ensino negligente e precário. No conjunto, ao tempo em que aponta para a necessidade de discussão acerca da educação linguística no Brasil, a docente reforça a compreensão sobre as contingências sociais que estandardizam os usos linguísticos. Pressupõe-se que está afinada com os debates recentes sobre a desigualdade histórica no acesso à educação e, também, com as controvérsias em torno da educação linguística oferecida aos estudantes. Entretanto, temas que envolvem a linguagem e as atitudes linguísticas não podem ser abordados apenas a partir dos estudos da língua em si e por si. A linguagem é um elemento social e, como tal, está imbuída de valores ideológicos: “Por meio dela, consciente ou inconscientemente, o falante mostra a sua ideologia”. (LEITE, 2008, p. 14).

Complementa Faraco (2008, p. 65):

Ainda nos atrapalha enormemente o espírito aristocrático que, no século XIX, quis nos impingir certa norma lusitana como nossa norma-padrão e tachou de “incorretos” muitos dos nossos usos cultos normais. E, mais grave: não conseguimos ainda assimilar conceitualmente os efeitos das mudanças que têm alterado profundamente a cara da nossa sociedade, em especial suas repercussões sobre nossa realidade linguística.

O problema da hierarquização de determinados registros linguísticos ultrapassa os dispositivos da gramática normativa e vincula a norma culta à escolarização, ao letramento e à superação do analfabetismo funcional. Essa perspectiva se confirma nas considerações da Adriana, para quem os alunos matriculados no curso Subsequente “não têm tanta base” e “falam errado”. Complementarmente, a partir dos ditames de seus próprios construtos identitários, a professora afirma que o trato com os alunos demanda do professor desvelo e responsabilidade e exemplifica valendo-se de uma comparação entre os alunos e os animais. Para ela, trata-se de uma doma humanizada, votada à construção do bem estar zoológico dos alunos.

Nóvoa (2010) destaca a importância de posicionar os professores no centro dos debates sobre identidade e sugere a prevalência do conceito de processos identitários, o único capaz de garantir os princípios da flexibilidade e da transitoriedade da forma como cada sujeito apropria-se do sentido da sua história pessoal e profissional:

¹⁵ O curso técnico subsequente, ou pós-médio, é voltado aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio e buscam a formação técnica. O curso tem duração de dois anos e confere ao formado o diploma de técnico de nível médio.

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adopção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 2010, p.8).

No fluxo das discussões, no grupo focal, os professores se puseram a discutir e a pensar as relações interpessoais entre os alunos do Integrado e os do Subsequente e sobre os elementos incisivos para a construção de laços de amizade entre eles. Novamente, Adriana dá vazão à sua percepção:

O que eu noto assim... que não existe uma:::... interação entre eles não... eu acho que talvez por causa da idade... mas nem tanto... porque alguns acabaram de fazer o ensino médio...mas acho que mais assim... por causa do nível... o baixo nível social mesmo que vem... né? do subsequente.

Os sujeitos tendem a vincular as informações congruentes aos estereótipos e descartar as incongruências que não lhes permitiriam rotular. Nessa direção, a homogeneização dos membros que compõem o *outgroup* é um dos fatores que mais contribuem para a cristalização dos estereótipos. Debruçada sobre as congruências, a professora Adriana estende a expressão “baixo nível social” aos alunos matriculados na modalidade Subsequente. Nota-se, pois, que todos os alunos do Subsequente tiveram suas identidades sociais delimitadas a uma única caracterização depreciativa que, segundo a professora, é capaz de erguer uma barreira que os isole dos outros alunos. Segundo Pereira (2002, p. 81), esse fenômeno “é uma das bases causais dos preconceitos”

Adriana manifesta discursivamente suas impressões acerca das relações sociais segregacionistas entre alunos do Integrado e do Subsequente reafirmando a ideologia de dominação que paira por sobre os grupos. A Teoria de Dominação Social “postula que a sociedade minimiza os conflitos grupais ao criar, através das ideologias, um certo consenso que promove o entendimento de que alguns grupos são superiores aos outros” (PEREIRA, 2002, P. 81). Os grupos subalternos são impelidos a aceitar as diferenças como se estas fossem determinadas pela origem do indivíduo e estivessem aquém do aspecto social. Dessa maneira, consegue-se manter a ordem e o pseudoentendimento entre membros do *in group* e membros do *out group*.

As enunciações da professora, repetidas no cotidiano escolar, reforçam as atitudes preconceituosas e carregadas de intolerância dos membros do grupo supostamente elevados na escala social para com os membros do grupo inferiorizado enquanto outros fatores determinantes da situação social dos indivíduos são desprezados. Corona e Nagel (1978, p. 29) alertam para as consequências do enaltecimento que leva ao sentido do pertencimento entre os membros do *in group*:

As pessoas são extremamente ociosas do seu “in group”. Se pudessem, construiriam, até, barreiras de concreto para protegerem-se, tão inseguras se sentem de suas prerrogativas, tão incapazes se reconhecem de gozarem dos benefícios, honrarias e privilégios que seus “in groups” lhes outorgam.

Pereira (2002, p. 84-85) conjectura sobre situações similares a esse distanciamento entre os dois grupos de alunos e indica a adoção de atitudes que podem contribuir para a redução dos preconceitos. Por exemplo, a promoção de “atividades cooperativas” para que os sujeitos do *in* e do *out group* arriem os muros invisíveis: “se pessoas de grupos diferentes passarem a estabelecer um número maior de contatos entre si, o grau de preconceito conhecerá uma queda substancial”. No entanto, não é suficiente estabelecer proximidades. É necessário também, atribuir “um acréscimo no grau de influência dos membros do grupo minoritário”.

É preciso estar atento, entretanto, como destaca Leite (2008, p.14) para o fato de que “a metalinguagem intolerante (ou preconceituosa) camufla (ou denuncia) outros preconceitos, de todas as ordens. Isso significa que o preconceito ou a intolerância não são somente linguísticos, são também de outra ordem (social, política, religiosa, racial etc.)”. Ora, por trás do preconceito linguístico enunciado pela professora se esconde o preconceito social. Cabe à escola, pois, e, em especial ao corpo técnico-pedagógico, propor estratégias de aproximação entre os vários grupos, de modo a descaracterizar os rótulos que enaltecem uns e censuram e condenam outros. Ainda assim, como salienta Pereira (2002, p. 85), é preciso estar atento para a possibilidade de que o contato, no sentido inverso ao pretendido, venha a estimular ainda mais as contradições já existentes: “muitas vezes, a intensificação de contatos físicos pode acirrar os ânimos e levar à adoção de comportamentos discriminatórios”.

Vê-se que não se trata de uma simples empreitada; os preconceitos se nutrem da alienação humana e “estão ligados aos julgamentos falsos” (CORONA; NAGEL, 1978, p. 37), mas os seres humanos adultos tendem a aceitar opiniões, imitar atitudes, ainda que contrárias às formas de percepção consagradas pelas tradições às quais se filiam:

Evitar o preconceito é possível se forem tomadas precauções relativas aos sentimentos positivos e negativos que se tiver previamente em relação a pessoas, fatos e ideias. Tomar precaução significa raciocinar, levantar pontos positivos e negativos, ponderar a respeito das pessoas, circunstâncias e ideias em julgamento, para que as ações (atos e opiniões) decorrentes da avaliação sejam justas. (LEITE 2008, p. 29).

Leite (2008) acrescenta que a tolerância linguística não pode partir do princípio minimalista: simplesmente aceitar os falantes que infringem a norma culta porque foram preparados para aceitar os diferentes, mas se deve aceitar porque é preciso reconhecer que eles podem estar certos. Tal perspectiva encontra-se parcialmente contemplada nos enunciados discursivos de outra professora, aqui nomeada Denise, com formação na área de Linguagens:

Essa diferença... esse errado... eu acho... que é a variação linguística que existe entre... esses dois grupos... Essa semana... eu dei carona pra um menino de Candiba que é da zona rural... que é... que faz subsequente e eu perguntei:: se ele estava gostando e tal... aí ele foi e falou... no::ssa::... a labuta é mu::ito diferente... é muito difícil a labuta... E tinha um outro... que era do ensino integrado... deu risada e falou... quê::?... a labu::ta... quer dizer... então esse rapaz que falou errado?... não... ele falou o linguajar dele... que é a língua lá daquela... eu conheço a família... né? A vó dele... ela fala muito engraçado... ela fala (xxx)... e ele usa uma língua familiar para expressar dentro da escola... então ele traz toda a linguagem dele... a linguagem familiar... a linguagem de vida... a linguagem dele... para falar com a gente aqui na escola... nós... né? como professores e o outros alunos que veio... nasceu... cresceu dentro da cidade... talvez por uma família... eh... de professores que falam COR-RE-TO ((a professora utiliza os dedos indicadores para sinalizar que a palavra está entre aspas)) né? a gente acha... leva um choque e percebe como eles falam diferente... e aí... é... a questão da valorização... e aí você vê o que o aluno falou... e aí você tem que ver o que o aluno falou... ahhh... ele não falou errado... isso que eu faço aqui... vim todo dia... voltar... é uma labuta... uma labuta diária... e aí isso ficou guardado que a forma de falar foi diferente... as expressões... mas tava dentro do contexto que ele queria dizer... mas quando diz... da entrevista de emprego por exemplo... ((aponta para a professora Adriana)) essa fala dele pode não ser bem vista para quem tá entrevistando... né? essa condição que a gente tem que estar ensinando em sala de aula pra que:: eles saibam se expressar em momentos:: exatos... pra não ter de... eh... talvez preconceito... né? preconceito linguístico... que eles não sofram... eh... o preconceito linguístico.

Denise tenta explicar as relações sociais que se correlacionam com os registros linguísticos, embora, em seus discursos, não haja coerência entre as teorias científicas com as quais teve contato durante sua formação acadêmica e suas ideias correntes sobre práticas sociais e usos da língua, às quais ela dá vazão em seu discurso oral. Espontaneamente, e com expressão facial em júbilo, Denise afirma: “a vó dele fala muito engraçado”.

Aparentemente despretensiosa, a fala da professora permite, ainda, tratar os registros linguísticos que se distanciam da variante padrão com gracejos e pilhérias. Sugerir comicidade à fala de outrem é também uma forma de discriminação. E, como esclarece Bagno (2003), não existe o preconceito linguístico em si e por si, mas, sim, o preconceito social que condena os grupos cujas formas de expressão oral se distanciam da norma culta.

A pilheria, que toma corpo no dia-a-dia da sala de aula, ainda que aparentemente sem intenção, tem sua forma mais elaborada nas piadas, e deve ser ressignificada à luz das teorias sobre preconceito e estereótipo. Segundo Possenti (2001, p. 26), “as piadas funcionam em grande parte na base de estereótipos, seja porque veiculam uma visão simplificada dos problemas, seja porque assim se tornam mais facilmente compreensíveis para interlocutores não-especializados.” Tratar manifestações discursivas ou tão somente registros linguísticos isolados com humor provoca constrangimento no sujeito-falante e contribui para fixar estereótipos. O riso se instala em um ambiente aberto à intolerância e à coerção.

Chamada a se posicionar sobre variações linguísticas de base regional, a professora Marisa, enuncia seu discurso com voz embaraçada e relutante, como se tivesse receio de estar cometendo algum equívoco:

Eu observo isso aí também... só que no ensino médio... a gente tem os meninos... né? que vieram da cidade... mas... um grande número que vieram de escola pública... então eles têm o:: falar errado assim... gramatical... nós vai... né?... essas coisas... eles falam... eh... mas... eh... na... principalmente no pós-médio... a gente já observa mais aqueles meninos que têm esse linguajar específico... que não é necessariamente falar errado... né? às vezes eles até falam pelo português correto... mas tem essas expressões bem regionais... né? eh... e não é só pela:: pela questão da falta de... da... da educação formal mais baixa... pela questão da origem mesmo.

Apesar de não ter formação na área de Linguagens, a professora reconhece a heterogeneidade intrínseca da língua e admite que cada sujeito tem seu “linguajar específico”. Entretanto ela associa as manifestações discursivas à identidade de origem dos sujeitos, concebida como dispositivo irrevogável.

Bauman alerta contra essa percepção da identidade sólida como uma rocha. Comumente, destaca Bauman, as ações e decisões do sujeito são, equivocadamente, associadas à noção de pertencimento e de identidade. Entretanto, destaca: “a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só sacada”. (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Nesse mundo moderno, atento às multiplicidades, mobilidades e mestiçagens, do ponto de vista linguístico e identitário, as visões essencialistas e homogeneizantes da língua têm se desfeito:

Os constructos que refletiam a ideologia linguística colonial da modernidade que equacionava uma língua a um estado-nação, ao ideal de pureza linguística e a sua manifestação sistêmica, colaborando para construir ideologicamente inferioridades sociais e sociolinguísticas de várias naturezas, estão sendo seriamente questionados. (MOITA LOPES, 2013, p. 29).

As teorias linguísticas construídas sob a ótica do colonialismo não coadunam com a dinâmica da sociedade líquido-moderna. Para se tratar de línguas, há de se considerar a sua mobilidade.

Durante a sessão do grupo focal, a professora Júlia, de Língua Portuguesa, trouxe à discussão a experiência de uma apresentação de alunos do 3º Ano para tratar do preconceito que paira sobre as falas e comportamentos dos discentes:

Com relação à linguagem... ficam mais quietos... tímidos... isolados do grupão... do grupo da cidade... esse grupo da cidade é ousado... ousa fazer... faz... inclusive... eh:::.... tem... a gente já teve experiência com uma turma aí do terceiro ano e eles... eh... percebi agora que eles possuem muito maior... eh... quando fizeram de fato uma avaliação do outro grupo... eles realmente tiveram a oportunidade de falar e expuseram o conhecimento empírico... ou se... ou mesmo deles assim... eh... algo que nós não temos... como é que eu posso falar?... eh... que eles não... eles... são... sabem do potencial... mas tem um certo receio de expor... porque talvez... o grupo não... às vezes eles se sentem tímidos perante os outros. Há um bullying velado.

As observações de Júlia foram alvo de intervenção da professora Marisa: “Ou nem tanto... eu acho que a chacota... ela é bem (xxx)”.

Leite (2008, p. 20) alerta para que os termos intolerância e preconceito não sejam tratados como sinônimos: “Um exame um pouco mais detido [...] pode mostrar que *preconceito* é a ideia, a opinião ou o sentimento que pode conduzir o indivíduo à intolerância”. A autora acrescenta que o preconceito está associado ao campo da abstração; a intolerância, a situações mais concretas, pois se trata de comportamentos e reações explícitas; o preconceito pode nem mesmo se revelar. Seguindo raciocínio semelhante, Pereira (2002, 77) contrapõe o preconceito à discriminação, nomeando o primeiro como “atitude injusta e negativa” e o segundo como “comportamento manifesto” geralmente advindo de pessoas preconceituosas.

A professora Júlia considera que a intolerância mutila a capacidade de interagir e se comunicar do sujeito e pode ser irreversível. Efetivamente, o comportamento moldado pelo preconceito pode levar ao aniquilamento dos sujeitos sociais, na medida em que leva ao cerceamento da capacidade de utilização da língua materna, essencial à sua atuação no espaço em que se encontra inscrito. Pereira (2002, p. 90) destaca os efeitos, “embora não claramente discerníveis”, do preconceito sobre a “autoestima dos membros das categorias sociais mais discriminadas”.

O relato da professora revela a exclusão do sujeito do *in group*, entendido como “estrangeiro” que não foi capaz de assimilar os padrões sociais dominantes. Leite (2008, p. 35) explica:

A assimilação acontece quando o “estrangeiro”, leia-se o “diferente”, incorpora as características culturais (a língua, os costumes, as crenças) do grupo que o acolheu e passa a viver em conjunção com a cultura adotada. Se o estrangeiro não assimilar a cultura do grupo acolhedor, pode formar-se contra ele um sentimento de exclusão, de rejeição e discriminação.

O silêncio que acomete o sujeito falante é percebido por Júlia como resultado de ações construídas ou reforçadas a partir de conceitos e teorias linguísticas obsoletas, mas ainda presentes nas salas de aula. A experiência parece indicar que o aluno, que não se conforma ao padrão, está fadado às agressões físicas e morais sustentadas por preconceitos e estereótipos.

Nesse contexto, aos professores cabe a adoção de metodologias que possam levar à desconstrução dos velhos paradigmas e à construção de uma nova realidade, na qual os alunos possam ser ouvidos e respeitados, independente da inscrição no *in* ou no *out group*. Um passo significativo seria dado, no sentido do abrandamento das dissonâncias e rejeições, se as múltiplas falas dos jovens fossem entendidas como resultantes do longo e complexo processo histórico que levou à construção do português brasileiro.

A ostentação de uma variante lusófona em detrimento de outra(s) tem bases históricas e permanece deitada nos berços esplêndidos que embalaram a história do país e foi sustentada, mesmo após a independência, ausente das bases para o florescimento de uma norma linguística capaz de regular a sua própria língua. O atual cenário econômico não mais comporta essa hegemonia e homogeneidade linguística do português europeu. Os cenários escolares também não admitem que os falantes tenham suas falas avaliadas segundo os padrões da competência linguística do “jardim da Europa à beira mar plantado”¹⁶. Por outro

¹⁶ Expressão metafórica utilizada por Tomás Ribeiro (1831-1901), reconhecido poeta ultrarromântico português. Quando deputado e, ocasionalmente, exilado no Brasil, em 1862, publicou, em versos, a obra “D Jaime ou a

lado, as novas tecnologias e a interação digital tornaram patentes, aos estudiosos e falantes do idioma lusófono, a clivagem entre o português brasileiro (Português BR) e o português de Portugal (Português PT):

Finalmente, com a era digital, ambas as variedades são dois localizadores de internet, têm dois buscadores do Google, dois corretores ortográficos, dois tradutores eletrônicos, dois sintetizadores de voz, com o que os novos instrumentos do letramento digital que surgem a grande velocidade nascem já cindidos em dois, o que vai servindo para encerrar seus falantes nas variedades normativas nacionais ou tributárias de uma das duas principais e, conseqüentemente, para emperrar o diálogo da lusofonia. (OLIVEIRA, 2013, p. 68).

Os professores brasileiros de “língua materna” têm, pois, dois grandes desafios: por um lado, levar os alunos a compreender a importância de apreender e dominar os estilos formais das variedades urbanas cultas; e, de outro, fazer valer a perspectiva heterogênea e multifacetada com a qual os estudos linguísticos têm tratado a língua na contemporaneidade.

A professora Luciana, atenta às variantes linguísticas que tomam corpo nas falas dos alunos, afirma com voz firme e olhos fixos:

Eu não corrijo não... não corrijo... não tenho o hábito de corrigir... por exemplo... quando eu trabalhava no médio... agora eu saí do ensino médio... mas agora eu trabalho com o ensino superior... e aí a forma como você lida com o aluno do superior...a gente espera que o aluno seja mais maduro... eu até faço resenha... né? vamos supor... eles né... acha engraçado... aí eles riem também... aí não tem essa questão da timidez não... tipo assim... eu repito a coisa errada... eles acham engraçado... riem... veem que errou... lógico... né? uma piada pra poder até relaxar... agora... no médio... eu não corrigia muito por medo do aluno se sentir mesmo... eh... mais tímido... intimidado... eu não corrijo.

Luciana afirma, reafirma e confirma que não corrige seus alunos pelo fato de não saber lidar com a situação e temer provocar condições de constrangimento que sejam irreversíveis do ponto de vista psicológico. Por outro lado, ela indica, em seu discurso, que a atitude de “afrouxar as rédeas” diante dos registros linguísticos desprestigiados passa pela enunciação de gracejos e “piadas” que, na sua compreensão, poderiam atenuar a situação ou “relaxar”. Além disso, é legítimo questionar se as práticas adotadas pela professora não podem resultar em um obstáculo ao aprendizado dos alunos e em um reforço do déficit linguístico proveniente de um sistema educacional negligente e alheio às diversidades.

dominação de Castela” em homenagem à terra em que brotava a “Flor do Lácio”, o poeta relembra as belezas portuguesas com a célebre frase cuja sonoridade ecoa na atualidade ao se referir à região portuguesa.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) orienta: “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas” e o professor tem o compromisso de oportunizar aos alunos a saída do obscurantismo social por meio de um ensino de língua materna que vise o respeito ao repertório verbal amplo e diversificado dos falantes:

Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão, outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhes a oportunidade. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. (BORTONI-RICARDO, 2011, p.15)

Na prática, a escola e, nomeadamente, os professores sustentam posições antagônicas frente ao repertório verbal dos alunos: reprimem, mais do que incentivam, o emprego inventivo e competente da língua e, por outra via, esquivam-se do compromisso de ensinar aos alunos o que eles ainda não sabem e que vai lhes outorgar mais possibilidades de interagir e se comunicar nos mais variados contextos sociais.

4.7 Os discursos convergem

Os relatos de discentes e docentes convergem para o mesmo campo de significados e reflexões e as práticas sociais marcadas pela intolerância e pelo preconceito acumulam-se em um e outro grupo, reforçando-se mutuamente. Por exemplo, a associação entre classe social e uso de variantes linguísticas encontra-se presente no discurso do aluno Ares, da turma Alfa, como no enunciado da professora Adriana, que associa o predomínio dos falares de menor prestígio às condições inferiores de formação escolar e/ou às origens dos alunos. Pode-se inferir, inclusive, que a recorrência de práticas discursivas durante a formação do sujeito-aluno pode contribuir para a consolidação de ideias preexistentes. Com efeito, observa-se certa congruência entre os discursos dos docentes e os enunciados dos alunos.

As fragilidades e insegurança dos professores frente à variedade de registros linguísticos orais são postas em destaque pela professora Luciana. Essa falta de habilidade

para lidar com o diverso torna o ambiente escolar um terreno fértil para as demonstrações de intolerância. O medo do ridículo, o temor de ser atingido com palavras vexatórias, levam muitos alunos a se retirar de cena, como ocorreu com a aluna Atena.

Os relatos e opiniões de docentes e discentes permitem traçar um quadro mais ou menos preciso do contexto social e linguístico do IFBaiano e concluir que professores e alunos, em sua atuação cotidiana, não se encontram afinados com os debates recentes sobre diversidade cultural e linguística que predominam nos textos normativos e de orientação pedagógica advindos da academia e consolidados em política de Estado.

FECHANDO AS PORTAS PARA A INTOLERÂNCIA LINGUÍSTICA E PARA A CONCEPÇÃO ESSENCIALISTA DAS IDENTIDADES

Esta seção encerra, temporariamente, os percursos desta pesquisa: eis o motivo pelo qual evitei atribuir o título “Conclusão” ou “Considerações finais”. No início da pesquisa, os nossos sentidos estavam voltados para a tarefa de elucidar as relações entre as diferenças sociais e identidade linguística no ambiente escolar. Serviam de motivação as ações de censura e preconceito que, de forma velada ou explícita, tinham por alvo alunos que se expressam oralmente, por meio de expressões e formas linguísticas comumente abrangidas pela noção de erro.

O contato com a bibliografia nos levou a assumir as concepções indicativas do caráter dinâmico e cambiante das identidades de sujeitos sociais e históricos e a perspectiva de que as “identidades” são marcadas por variações linguísticas, a partir das quais o indivíduo constrói e modifica a concepção de mundo, apreende o seu próprio papel e o papel do outro no meio social. As prescrições advindas da ciência linguística rejeitam qualquer tratamento da língua a partir das ideias de homogeneidade, estabilidade e congelamento no tempo. A língua admite variações que não devem ser tratadas como erros.

O desenvolvimento de competências e habilidades para o uso da norma padrão vem acompanhado de mudanças profundas na relação do sujeito com a sociedade, já que essas novas competências e habilidades possibilitam a inserção em um novo sistema de valores e a adoção de novos padrões de comportamento.

Se explicitamos, já nas primeiras palavras que abriram este texto, a preocupação com os atributos e os rótulos lançados sobre as práticas sociais da língua, é conveniente fechar esta etapa de reflexão e formação destacando os conflitos que decorrem da fixação de estereótipos e das (re)construções identitárias. O aprofundamento das clivagens entre aqueles que se expressam por meio das variantes linguísticas de prestígio social e aqueles submetidos ao julgamento social por força da utilização de variantes de menor prestígio, reclama uma intervenção da escola e, em especial, dos professores de língua materna. É papel da escola possibilitar ao aluno entender e ressignificar as valorações positivas ou negativas imputadas ao seu modo de falar, considerar as diferenças como construto social inerente aos processos identitários e traçar o contorno entre o padrão e o não-padrão.

As práticas pedagógicas devem estar em sintonia com as propostas democráticas da educação linguística. Como destaca Antunes (2003, p. 26). “é na escola que as pessoas

‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem *que não diz nada*”. A linguagem vazia de significados comporta um peso semântico que pode ser nefasto quando a língua toma forma e torna-se elemento de poder, que controla as relações sociais.

É necessário pensar em um caminho que assegure não somente a formação dos estudantes, mas também, a requalificação dos professores das diversas áreas do saber que lidam diuturnamente com as práticas sociais da língua e, mais ou menos conscientes, colaboram para que os estereótipos congelem atributos pessoais e circunstâncias comunicativas, daí essa pesquisa não se reduzir somente à coleta e análise dos dados, ampliasse e assumisse um caráter político na formação dos professores o que exige conceder à Instituição um retorno e instrumentalização para lidar com as interações comunicativas nesse ambiente.

A educação linguística é um meio eficaz para dirimir o que Faraco (2008, p. 109) chama de “esquizofrenia linguística” que se vê absorvida por uma cultura do erro e que pesa sobre o imaginário de professores e alunos que têm sua formação linguística reduzida à simples gramaticalização do idioma materno cujas teorias versam sobre a univocidade da variedade de prestígio.

É necessário, pois, oportunizar aos professores de outras áreas do saber, que ainda estão alheios aos estudos linguísticos atuais, momentos de reflexão sobre os usos que os diferentes falantes fazem de uma língua viva e em eterno processo de modificação e construção. Os professores têm o direito de conhecer e saber lidar com as situações comunicativas que lhes são apresentadas no ambiente escolar, para isso é irrefutável que se leve às salas de aula uma nova concepção do ensino de língua materna, passando a adotar o sentido de Educação Linguística. Todos os professores devem saber e, concomitantemente, propiciar aos alunos um ambiente linguístico favorável à realização de todas as variedades linguísticas sempre buscando ampliar essas possibilidades de expressão.

O gênero discursivo oral deve, à luz do processo da Educação Linguística, ser legitimado no espaço escolar garantindo aos alunos competências que atendam às necessidades da sociedade moderna e informatizada. Sobre a oralidade não pode pesar conceitos anacrônicos de erro e acerto nem tampouco a ideia de que é apreendida natural e espontaneamente. Cabe aos professores sistematizarem ações em que a oralidade seja tratada com os mesmos critérios de relevância já outorgados historicamente à escrita exaurindo da fala o preconceito e o estigma que a norma-padrão impõe sobre os falantes. A proficiência no uso da língua é um processo que se inicia desde a mais tenra idade e sempre deve ter espaço

garantido para o aprimoramento da competência comunicativa em todo o processo de educação formal.

Já vimos como alunos enquadrados pela noção de erro são reduzidos à invisibilidade. O erro imputado a esses sujeitos é resultado de um consenso social que não encontra respaldo nos estudos linguísticos mais recentes. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “o que a sociedade tacha de erro na fala das pessoas, a Sociolinguística considera tão-somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. Essas, por sua vez, decorrem das imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que estejam desempenhando e das normas e crenças vigentes na comunidade de fala”.

O que a sociedade denomina de erro é um fato social e o preconceito se concretiza em intolerância quando os sujeitos são tratados com desprezo pelo uso de formas linguísticas situadas à margem da norma padrão. Os dialetos, os socioletos, os cronoletos ou os idioletos (BAGNO, 2008), submetidos aos preconceitos e à intolerância, tendem a ser apagados e, além de lidar com a avaliação punitiva das condições de uso da linguagem oral, esses sujeitos são estigmatizados, engessados em identidades fixas, alusivas às suas origens ou condição social, como se as características de um indivíduo fossem *ad eternum* e não houvesse situação capaz de modificá-las.

Bortoni-Ricardo (2004) sinaliza a urgência de práticas pedagógicas sensíveis aos saberes dos alunos. As estratégias devem incluir identificação e conscientização, de modo a difundir os princípios da alteridade e levar os sujeitos a monitorar, de forma consciente, a sua própria atuação em um contexto de diversidade linguística e de identidades cambiantes. E os professores, em especial, devem estar habilitados para lidar com registros linguísticos que, não raramente, são ouvidos e que não estão compilados nas linhas das gramáticas normativas. Como destaca Faraco (2008, p. 179), “parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado”.

Tanto professores quanto alunos estão visivelmente engajados na valorização dos saberes construídos na escola. Em contraposição não se vê contemplada, no projeto pedagógico, uma proposta sólida capaz de garantir a conscientização e o monitoramento do uso das variantes linguísticas e o respeito às diferenças culturais. Como consequência, os estudantes demonstraram inseguranças sobre as atuais concepções de língua e linguagem, o que os torna frágeis e hesitantes na comunicação oral: os constrangimentos levam-nos ao silêncio e à intimidação. Na ausência de um projeto pedagógico coerente, os professores ensaiam intervenções aleatórias, desvinculadas da reflexão sobre as diferenças e que não se

encontram em sintonia com os estudos linguísticos mais recentes. Falta-lhes persuasão para refrear o preconceito e a intolerância.

Faraco (2008, p. 182) resume que a educação depende “[...] acima de tudo, de uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística”. A trajetória para uma pedagogia que adote práticas democráticas deve zelar pelo aprofundamento do contato entre as diferentes variedades linguísticas e pela difusão do princípio de que os sujeitos, na transitoriedade dos processos identitários, não podem ser tratados a partir de rótulos que a eles possam se agregar, como um estigma, por toda a vida.

Pretende-se, nestas linhas de remate, retomar as questões de pesquisa que suscitaram a investigação, refletir sobre as sinuosidades que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua materna e conduzi-las a propostas de intervenção capazes de dissipar posturas incoerentes. O terno de perguntas que propulsou a investigação foi apresentado na introdução a este trabalho, a saber: 1) Como as práticas discursivas orais contribuem para a definição/redefinição de identidades dos alunos? 2) Como os registros linguísticos orais condicionam a fixação de estereótipos no espaço escolar? 3) Qual a importância das variantes linguísticas e dos tratamentos imputados aos alunos com base no uso dessas variantes para o desempenho escolar?

No decorrer da pesquisa foi possível observar, da parte dos alunos, admiração e respeito desmedido pela norma culta da língua que eles compreendem como passaporte para a realização pessoal, social e para a construção de um futuro profissional promissor, como se a inserção e o êxito no mercado de trabalho dependessem do domínio da variante urbana e de prestígio da língua materna. Movidos pelo anseio de se apropriar da língua padrão, desejo esse continuamente reforçado pela escola, pelo mercado de trabalho e pela mídia, os alunos tendem a se afastar de outras possibilidades linguísticas marcantes de seus processos identitários.

Rajagopalan (2002) explica que as línguas são capazes de expressar as identidades de quem as domina, ou seja, quem eminentemente detém as habilidades da norma padrão obterá reconhecimento e prestígio social. Nesta perspectiva, as práticas de uso da língua ultrapassam a simples possibilidade comunicativa e se instalam como dispositivos de poder e coerção social.

As alocações de Hera, Atena e Apolo retratam mobilizações na tentativa de serem reconhecidos e ter suas próprias falas audíveis e valorizadas. Hera demonstra, também, resistência e, acima de tudo, desistência no trato com a norma culta da língua. Os obstáculos erguidos pelos colegas, muitas vezes, amparados em pré-julgamentos sobre limitações de ordem étnica e social, cerceiam o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas e, por conseguinte, o acesso ao prestígio e à credibilidade que a língua outorga.

Ártemis infere que a desvalorização do sujeito não se explica somente pela variação linguística da qual se utiliza, mas depende de outros fatores como localização geográfica: “Quando eu vivia em São Paulo... lá o preconceito era muito grande” e “quando cheguei aqui... o caso mudou de/de lado... as pessoas realmente elas não/... elas... têm preconceito com a pessoa simplesmente porque a pessoa é de outro lugar”. Todos os participantes, explicitamente ou nas entrelinhas dos discursos, extraem de suas histórias de vida relatos marcados pelo banimento e pela determinação rumo ao conhecimento e ao domínio completo do próprio idioma.

Por contraponto, professores e os próprios alunos reproduzem discursos nos quais os estereótipos, os preconceitos e a intolerância tomam corpo e afetam, em especial, os agrupamentos sociais mais distantes do uso do padrão normativo urbano da língua. Esses agrupamentos sociais são tratados como um único bloco, sem variações de membro para membro. Aos sujeitos é negada a transitoriedade das identidades, tomadas como fixas e inatas.

A formação linguística dos professores de todas as áreas se encontra amparada em bases teóricas às quais esses docentes foram submetidos em sua formação escolar: a língua é um instrumento de poder que não pode se distanciar, sob nenhuma hipótese, das regras escrituradas nas gramáticas normativas. Termos como “falar errado”, “saber falar corretamente” são recorrentes nos discursos dos docentes que não hesitam em afirmar a importância das identidades de origem e classe no desempenho escolar dos alunos.

Não obstante os professores mostrarem-se convictos, demonstraram, no intervalo da pesquisa e fora do espaço reservado ao grupo focal, preocupações e dúvidas com o caráter social dos fatos linguísticos. A profusão de gêneros textuais que surge e circula na sociedade concede aos falantes a possibilidade de compreender a dinamicidade da língua, mas o processo formativo linguístico dos docentes ainda apresenta lacunas e reclama um retorno que instrumentalize as práticas pedagógicas e subsidie as abordagens e interpelações em sala de aula.

Esta pesquisa deu relevo à necessidade de se discutir as implicações dos constructos identitários e das variações linguísticas na escola e na construção do conhecimento nas várias áreas do saber, por excelência, com os professores que, em sua formação acadêmica, não tiveram os mesmos aparatos teóricos que tem um professor da área de Linguagens.

Ao percorrer uma trajetória histórica da educação brasileira, as explicações para esse descompasso linguístico nas salas de aula estendem-se desde o final do período imperial prolongando-se até o Brasil republicano. A pretensa democratização sempre foi aclamada pelas políticas públicas, no entanto, o ensino e a concepção de língua ainda se encontram inscritos em bases excludentes e fragmentadas.

Cientes de que o trabalho escolar com a linguagem não se restringe tão somente aos professores de Língua Portuguesa, pretendemos dar um retorno aos docentes que se mostraram ávidos e, por vezes, surpreendidos com as atuais propostas suscitadas pelas políticas linguísticas cujas bases entendem a linguagem como lugar da construção da subjetividade e, por meio dela, do mergulho no social com a construção de valores e ideologias que se concebem com a interação. Os processos identitários também marcham a par dessas teorias e não podem ser vistos como barreiras para a construção do conhecimento, nem tampouco como imóveis e determinados.

A resposta aos docentes compõe parte do caráter político-social desta pesquisa; tratar, pois, das concepções linguísticas, neste cenário germinante de conflitos identitários, é uma necessidade da Educação Linguística, cujas teorias não devem ser restritas somente aos que estão inseridos na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A formação linguística continuada desses docentes permitir-lhes-ão participar de todo o processo que visa (re)aproximar os falantes da língua materna. A surpresa diante de alguns conceitos tornou emergencial apresentar-lhes a fragilidade teórica que se encontra por trás de impor à maioria a língua de uma minoria.

Como ponto de partida de uma proposta de intervenção, temos os resultados coletados nesta pesquisa que demonstram a urgência de um projeto de extensão que vise dar cabo nos ranços das avaliações sociais sobre os dialetos e sobre as identidades. A priori, docentes e alunos deverão conhecer as atuais pesquisas linguísticas que reorganizaram os conceitos de certo e errado numa perspectiva de língua viva e concretizada pela oralidade através da interação que se instala na ponte entre o eu e o outro.

Para a implementação do projeto há de se considerar que, sem a linguagem, a construção do conhecimento torna-se vazia, abstrata e superficial. O envolvimento dos

professores das diversas áreas contribuirá para que, em conjunto, possam construir metodologias capazes de abrir caminhos para um tratamento mais adequado tanto para os usos da língua como para a maneira de se compreender os processos identitários.

Os agentes escolares não podem ser privados de entender que a prática social da língua não deve por si só ser indicativo da identidade do sujeito, mesmo porque as identidades são construídas num processo contínuo. A categorização e inserção das pessoas em grupos homogêneos e monolíticos é um exemplo do poder que tem a língua de sedimentar as desigualdades. Mas os registros linguísticos utilizados pelos sujeitos não são o caminho mais indicado para definir quem são e como vivem.

Já na chegada a um novo ambiente escolar os alunos são, frequentemente, rotulados, a partir de supostas identidades de base étnica, regional ou social, às quais se agrega um horizonte de expectativas quanto ao desempenho. Para aqueles de origem rural ou oriundos de grupos sociais inferiorizadas, é como se o futuro já estivesse prescrito – um futuro de frustrações e fracassos – restando-lhes apenas conformar-se com a situação. (BAUMAN, 2005). Eles podem aceitar os estereótipos e as coerções, acomodando-se aos padrões, ou resistir. À escola, cabe estimular e interferir positivamente frente às possibilidades de resiliência, promovendo debates sobre a complexidade e importância da língua como instrumento de poder e de reafirmação das desigualdades; ou, em toda sua grandiosidade, beleza e complexidade, como meio de expressão da diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 10 a 16.
- ALVES, Rubem. **Lições de feitiçaria**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARROYO, Miguel. Escola, vida nova. In: **Causos do ECA: sua história é a nossa história! – O Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2009. Disponível em <http://www.promenininho.org.br/Portals/0/Biblioteca/PDF/Causos_do%20ECA_5.pdf>. Acesso em 19 ago 2013.
- ASSUNÇÃO, Cláudia Adjuto de Araújo de. MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso. DELPHINO, Rosângela Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 165-178.
- BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**. São Paulo: Centro Universitário de São Camilo, v. 35, n. 4, p. 438-442, out./dez. 2011.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. **Mal afinal quem é a “sociedade”?** (2013a). Disponível em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/mas-afinal-quem-e-a-sociedade.html>>. Acesso em 28 maio 2013.
- _____. **Pequeno glossário do racismo linguístico**. (2013b). Disponível em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/pequeno-glossario-do-racismo-linguistico.html>>. Acesso em 03 jun 2013.
- _____. **Sotaque, identidade e ensino**. (2013c). Disponível em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/sotaque-identidade-e-ensino.html>>. Acesso em 03 maio 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAXTER, Alan. LUCHESE, Dante. A relevância dos processos de pidginização e criouliização na formação da língua portuguesa no Brasil. **Estudos linguísticos e literários**. Salvador, n. 19, p. 65-84, mar 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006. (Coleção Ciências da Educação).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. OLIVEIRA, Tatiana. Corrigir ou não variantes não padrão na fala o aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-62.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em 04 jul 2013.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 09 jul 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMT, 2000. p. 7.

BREAKWELL, Glynis M. HAMMOND, Sean. FIFE-SHCAW, CHRIS. SMITH, Jonathan A. **Métodos de pesquisa em psicologia.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRUNER, Jerome. **The culture of education.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1996.

BURKE, Peter. **Linguagens e comunidade: nos primórdios da Europa Moderna.** São Paulo: Ed. da Unesp, 2010.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **História da linguística.** Petrópolis: Vozes, 1975.

CARVALHO, Dione L. A educação matemática dos jovens e adultos nas séries iniciais do ensino básico. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos.** Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, n. 6, p. 11 a 24, dez, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CODOL, Jean Paul. Vingt ans de cognition sociale. **Bulletin de Psychologie**, v. XLII, n. 390, p. 472-491, 1989.

CORACINI, Maria José. (Org.). **Identidades Silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a exclusão.** Campinas: Pontes Editores, 2011.

CORONA, Lúcia C. Guimarães. NAGEL, Lízia Helena. **Preconceitos e estereótipos em professores e alunos.** Petrópolis: Vozes, 1978.

CUNHA, Celso. Linguagem e condição social no Brasil. **Revista de Letras**, Fortaleza, v.2, n.1, p.55-78, jan./jun. 1979.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1999, p 51-66.

DEMO, Pedro. **Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência.** Educação Brasileira. Brasília, CRUB, v. 13, n. 227, 1991.

DUCKITT, John. **Psychology and Prejudice, a Historical Analyses and Integrative Framework**, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa, American, 1992. Psychologist, October.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FERNANDES, Elisângela. **Mais de 730 mil crianças e jovens estão fora da escola.** (2011). Disponível em < <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/mais-730-mil-criancas-jovens-estao-fora-escola-648772.shtml>>. Acesso em 24 abril 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FOUCAULT, M. **Dois ensaios sobre o sujeito e o poder.** 2009. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/sujeitopoder.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2013.

GAHAGAN, Judy. **Comportamento interpessoal e de grupo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GARMADI, Juliette. **Introdução à Sociolinguística.** Lisboa: Dom Quixote. 1983.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Que é língua? In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística.** São Paulo: Parábola, 2003. p. 77 a 90.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. 5. ed. São Paulo: UNESP, 1991. Título original: The consequences of modernity.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRIGOLETTO, Maria. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José. (Org.). **Práticas Identitárias: língua e discurso.** São Carlos: Claraluz, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEINTZ, Peter. **Los prejuicios sociales: un problema de la personalidad, de la cultura y de la sociedad.** Madri: Tecnos, 1968.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em 09 nov 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo demográfico: 2000, 2010.**

LABOV, William. The social motivation of a sound change. In: **Sociolinguistics Patterns.** Philadelphia: University of Pensilvania Press, 1972. p. 01 a 42.

LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz. GOIS, Siane. (Org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-35.

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

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. v. 38. n.1. p. 13-28. São Paulo. Jan./Mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIPPMANN, Walter. **Opinião Pública**. Tradução e Prefácio: Jacques A. Wainberg. Editora Vozes: Petrópolis, 2008.

LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 2001.

_____. (Org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2007.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & Liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. São Paulo: Ática, 1995.

MAGALHÃES, Izabel; GRICOLETTO, Marisa; CORACCINI, Maria José. (Org.). **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006.

MALIK, Khalid. **Relatório do desenvolvimento humano 2013**. A ascensão do sul: progresso humano num mundo diversificado. New York: Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2013.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. *Anais...*, Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina. ALMEIDA, Maria Amelia, OMOTE, Sadao. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCUSCHI. Um ponto de partida: falamos mais do que escrevemos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paixa. **Fala e escrita**. Pernambuco: Autêntica, 2007. p. 31-56.

_____. Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MELO, Djalma Cavalcante. **Brasília já tem o seu dialeto**. 2005. Disponível em <http://noticias.universia.com.br/ciencia-tecnologia/noticia/2005/09/16/462300/brasilia-ja-tem-seu-dialeto.html> . Acesso em 17 maio 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NEVES, Maralice de Souza. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José. (Org.). **Práticas Identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social: introdução as suas técnicas**. São Paulo: Nacional, 1968.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Relação escola/sociedade: novas respostas para um velho problema**. 2010.

Disponível em

<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Rel%C3%A7%C3%A3o_e_scola_sociedade.pdf>. Acesso em 06 nov 2013.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José. (Org.). **Práticas Identitárias: língua e discurso**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Carlos da. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: E.P.U., 2002.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Qual a relação entre Língua, Linguagem e Sociedade? In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Org.): **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2010.

PRETI, Dino. (org) **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 21-46.

_____. Kanavillil Rajagopalan. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2010.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. Desenvolvendo perguntas para pesquisas. In: **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 57-75.

RESSEL, Lúcia Beatriz; BECK, Carmem Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; Silva, Rosângela Marion da; SEHNEM, Graciela Dutra. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto**. Florianópolis, v.17, n.4, out.-dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400021>. Acesso em 10 jul. 2013.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. Sílvio **Romero, hermenêuta do Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005.

SERPA, Ângelo. Muros internalizados. **A Tarde**, Salvador, Primeiro Caderno, p. A3, 1 ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73 a 102.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 2007.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Discourse in Life and Discourse in Art. In: **Freudianism. A marxist critique**. Tradução de: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. New York, Academic Press, 1976. p. 93-116.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MEMORANDO COM SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA



Ministério da Educação

Memorando 008/2012
Guanambi, 14 de setembro de 2012.

De: Profa. Tatiane Malheiros Alves
Para: DDE – Departamento de Desenvolvimento Educacional
A/C: Profa. Aureluci Alves de Aquino
Assunto: Autorização para pesquisa acadêmica

Ciente de que a pesquisa, associada ao ensino e à extensão, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da complexidade humana, solicito, desse Instituto, autorização para desenvolver estudos de cunho acadêmico, vinculadas ao Programa de Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Uesb- Universidade do Sudoeste da Bahia, cuja temática é *Variação linguística, identidade e representação social dos falantes no contexto escolar.*

Ao tempo, a pesquisa será desenvolvida mediante observações linguísticas e comportamentais dos alunos matriculados no 1º Ano Integrado dessa Instituição. Somado a isso, buscar-se-á o acesso a documentos, junto à CRE-Coordenação de Registros Escolares, a fim de obter informações sobre o histórico escolar e o perfil socioeconômico dos sujeitos pesquisados.

Na oportunidade, afirmo que o referido estudo não interferirá e nem prejudicará o Plano de Ensino dos componentes curriculares, além disso, não haverá exposição da identidade dos alunos, a fim de resguardá-los de subjugamentos e manifestações depreciativas.

Sem mais, subscrevo-me e aguardo posicionamento.

Atenciosamente,

Tatiane Malheiros Alves.

TATIANE Malheiros Alves
Professora do Ensino Básico,
Técnico e Tecnológico

*Recebido em
14/09/12
Alves*

A prof. Tatiane autorizou a realização da pesquisa

A CRE p/ atendimento 14/09/2012

AT

APÊNDICE B – ENTREVISTA DIRECIONADA AOS PROFESSORES FORMULÁRIO COM RESPOSTAS DEMARCADAS

Questionário: Língua, Identidade e Representações Sociais

Colegas professores,

Estou realizando uma pesquisa sociolinguística que visa diagnosticar as relações existentes entre o discurso linguístico, o comportamento, o desempenho escolar dos nossos alunos e as representações construídas pelos professores e pelos próprios discentes. Dessa forma, solicito a colaboração de vocês. Os resultados parciais da pesquisa serão publicados, todavia não haverá exposição dos dados pessoais de nenhum entrevistado. Agradeço antecipadamente,

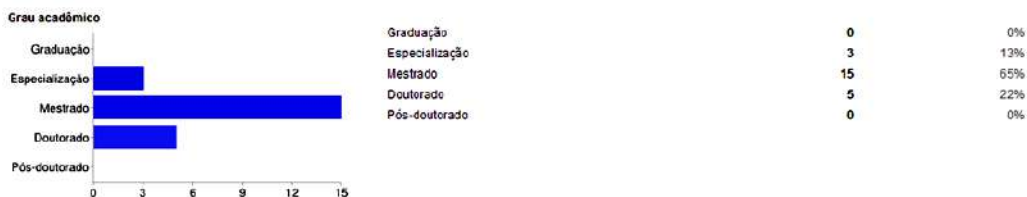
Tatiane Malheiros.
E-mail: tatiane.alves@guanambi.ifbaiano.edu.br

***Obrigatório**

23 respostas

Resumo [Ver as respostas completas](#)

Nome Completo

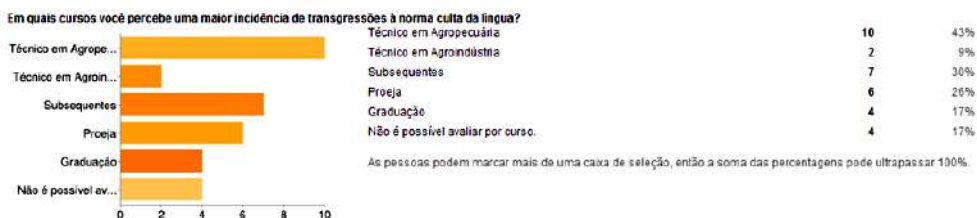


Área de formação

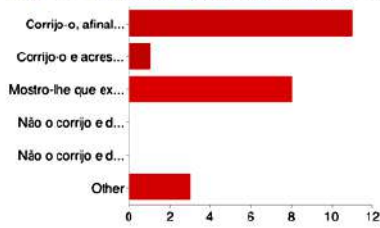
Química Genética e Melhoramento de Plantas Engenharia de Alimentos Engenharia de alimentos Ciências agrárias Zootecnia Engenharia de Alimentos História Letras Licenciatura em Letras com Língua Inglesa Agronom

Disciplinas que ministrou nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

Química Qualidade de água e tratamento de resíduos; Agricultura 2 Mecanização Agrícola Equipamentos, embalagens e aditivos; Análise de alimentos; inspeção sanitária; Tecnologia de leite e derivados; Métodos de conservação; Introdução a agroindústria e introdução ao beneficiamento; Olencultura Introdução à zootecnia, aves e cunicultura; Tecnologia de Frutas, Hortaliças, Cereais e Grãos; História Redação Projeto Integrador LPLB, Redação e língua Estrangeira (inglês) Agricultura 1 História Piscicultura; Cunicultura; Equideocultura Biologia Agricultura II e Agricultura III Física II e Física III Informática Bás

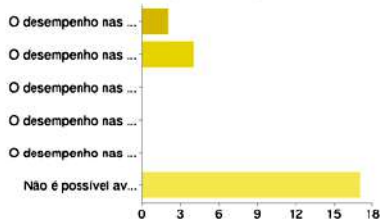


Sentença 1: "Ele 'vévi' buscando motivo prá não vim pra escola"



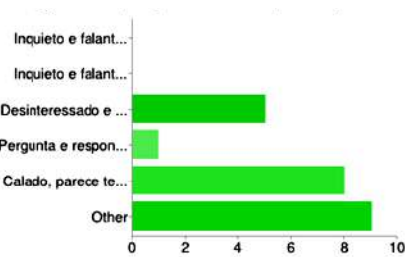
Corrijo-o, afinal estou na sala de aula para ensinar, inclusive, a falar correto.
 Corrijo-o e acrescento que está completamente errado o que ele disse.
 Mostro-lhe que existe outra possibilidade de falar a mesma coisa de maneira mais formal, não desconsiderando a frase dita anteriormente.
 Não o corrijo e deixo passar despercebido para não envergonhá-lo.
 Não o corrijo e deixo passar despercebido porque falar correto não é o mais importante.
 Other

"Ele 'vévi' buscando motivo prá não vim pra escola"



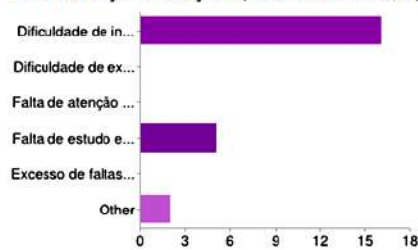
O desempenho nas notas desse aluno deve ser baixo, pois não sabe se expressar.
 O desempenho nas notas desse aluno deve ser baixo, pois não teve "base".
 O desempenho nas notas desse aluno deve ser baixo, pois deve ser pobre e egresso de escola pública.
 O desempenho nas notas desse aluno deve ser baixo, pois os pais devem falar dessa forma e não têm conhecimento para lhe auxiliar na ...
 O desempenho nas notas desse aluno deve ser bom, afinal dominar a norma culta da língua não está aliado aos outros saberes.
 Não é possível avaliar seu desempenho tomando como parâmetro a variação linguística que domina.

Como, geralmente, comporta-se o aluno que se expressa distanciando-se da norma culta da língua?



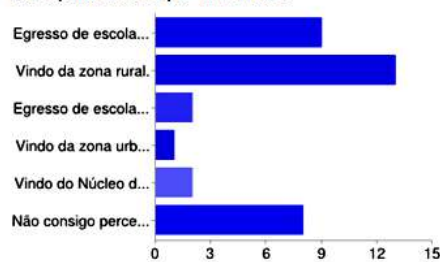
Inquieto e falante, pois não consegue acompanhar as explicações.	0	0%
Inquieto e falante, mas consegue acompanhar as explicações.	0	0%
Desinteressado e estabelece muitas conversas paralelas.	5	22%
Pergunta e responde sempre, participando das discussões.	1	4%
Calado, parece ler receio de expressar oralmente.	8	35%
Other	9	39%

Diante da situação de correção de provas e notas baixas, a que você atribui esse desempenho?



Dificuldade de interpretação e compreensão leitora por parte do aluno.	16	70%
Dificuldade de expressão, por parte do aluno, segundo a norma culta da língua.	0	0%
Falta de atenção ao responder.	0	0%
Falta de estudo e atenção durante as aulas.	5	22%
Excesso de faltas às aulas.	0	0%
Other	2	9%

Qual o perfil do aluno que "fala errado"?



Egresso de escola pública.	9	39%
Vindo da zona rural.	13	57%
Egresso de escola particular.	2	9%
Vindo da zona urbana.	1	4%
Vindo do Núcleo de Ceraíma.	2	9%
Não consigo perceber diferenças.	8	35%

As pessoas podem marcar mais de uma caixa de seleção, então a soma das porcentagens pode ultrapassar 100%.

Number of daily responses

