

**REFLEXÕES
SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA
E O SILENCIAMENTO DO SUJEITO:
ANÁLISE DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO
COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Carla Bastiani (UFT)

carlabastiani@gmail.com

Rosimar Locatelli (UFT)

rose.locatelli@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@mail.uft.edu.br

**Sedule curavi humanas actiones non ridere, non lugere,
neque detestare, sed intellegere.**

**Tenho me esforçado por não rir das ações humanas, por
não deplorá-las, nem odiá-las, mas por entendê-las.**

(Spinoza)

RESUMO

O presente estudo busca refletir sobre o caráter arbitrário de imposição e legitimação de um determinado modelo de língua a ser ensinado/ aprendido na a escola, que acontece pela violência simbólica por meio do preconceito linguístico. Desta forma, o objetivo deste artigo é analisar a questão do preconceito linguístico enquanto forma de manifestação da violência simbólica no contexto do ensino de língua portuguesa. Esta pesquisa terá caráter bibliográfico e buscará investigar como a violência simbólica se manifesta nas instituições escolares, bem como as possíveis implicações desta no processo de legitimação da escola enquanto espaço de reprodução das desigualdades sociais. Os referenciais teóricos escolhidos para a realização desta pesquisa formularam teorias sólidas para explicar a manifestação dessa violência na esfera escolar.

Palavras-chave:

Preconceito linguístico. Ensino de língua portuguesa. Violência simbólica.

1. *Preconceito linguístico: primeiras reflexões*

Não é possível explicar a linguagem desvinculada de sua vertente social. É por meio da linguagem que o homem organiza e estrutura seu pensamento, estabelece relações interpessoais ao se comunicar, expressar seus pensamentos e intenções, defender seus pontos de vista. Enfim, por meio da linguagem o homem produz conhecimento, uma vez que ela é a base da realização das ações humanas. E é por meio da língua, sistema de signos histórico e social específico aos membros de uma determinada comunidade, que a faculdade da linguagem se realiza solida e plenamente, permitindo ao homem dar significado ao seu contexto e ao mundo como um todo.

O reconhecimento da dinamicidade da língua não é algo novo, mas sim constatação irrevogável. Os falantes utilizam a língua das mais variadas formas de acordo com as exigências do contexto no qual estão inseridos. A variação da língua também é fato incontestável de acordo com a nova linguística, de modo que fatores geográficos, históricos, sociais e estilísticos são geradores de variações linguísticas, bem como possibilitam o surgimento de novos modos de falar dentro do território nacional.

Esses falares diversificados podem ser analisados sob dois prismas distintos: o da valorização, ao se compreender a variação linguística enquanto riqueza cultural reveladora do dinamismo da língua; ou o da desvalorização, ao se estabelecer uma relação de comparação entre os diferentes falares, por meio da qual alguns teriam mais prestígio que outros em razão de diversas questões de cunho não linguístico, de modo que à proporção que se distanciam dos falares valorizados de menos prestígio gozam os demais modos de falar. Sobre essa questão, Possenti (1996) assinala que:

O preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente (1996, p. 29).

É sabido que a língua não é homogênea, mas sim um conjunto heterogêneo de variedades. As pessoas falam de diferentes formas, que variam de acordo com as peculiaridades do contexto social de que provêm e das relações e experiências que travam ao longo de sua existência. Paradoxalmente a esse fato, não se pode negar que a coexistência entre os múltiplos falares ocorra sempre de forma harmoniosa e livre de conflitos,

ainda que haja espaço para uma convivência respeitosa entre eles. O julgamento depreciativo contra determinadas variedades linguísticas é algo que sempre existiu, de modo que o preconceito linguístico é algo real. De acordo com Bagno (2011):

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerado, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (BAGNO, 2011, p. 56).

De acordo com Bagno (2011, p. 59) por traz do preconceito linguístico encontra-se o preconceito social. Em suas palavras “o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala o *quê*”. Nesse caso, o preconceito linguístico é decorrência de um profundo e arraigado preconceito social que recai não sobre a maneira de falar de uma determinada pessoa, mas sim sobre a própria pessoa em sua identidade individual e social.

Se dizer *Cráudia*, *praca*, *pranta* é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer *frouxo*, *escravo*, *branco*, *praga* é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a um questionamento que não é linguístico, mas social e política – as pessoas que dizem *Cráudia*, *praca*, *pranta* pertencem a camadas sociais desprestigiadas, marginalizadas, excluídas, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sobre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas *diferente* da língua ensinada na escola (BAGNO, 2011, p. 58).

As grandes diferenças existentes na língua portuguesa fizeram com que ela fosse dividida em dois grupos: o português-padrão (correspondente às variedades prestigiadas) e o português não-padrão (correspondente às variedades desprestigiadas). O primeiro, digno de grande prestígio social, supervalorizado, é falado pela elite detentora de capital cultural e de poder aquisitivo; o segundo, desvalorizado, considerado “errado” e “inferior”, é falado pela camada desfavorecida da população brasileira, a língua da grande maioria pobre, isto é, aqueles não tiveram acesso a uma educação de formal, aos bens culturais da elite. Percebe-se, assim, que a enorme diferença linguística que marca as duas variedades acima mencionadas está intimamente relacionada à disparidade de status socioeconômico e à terrível injustiça social existentes na realidade brasileira.

Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio das formas prestigiadas do uso da língua. Assim, tal como existem milhões de brasileiros sem-terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros que poderíamos chamar de “sem- língua”. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única (identificada com a norma-padrão tradicional), existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa “língua”, que é a empregada pelas instituições oficiais, pelos órgãos – são os *sem-língua*. É claro que eles têm uma língua, também falam português brasileiro, só que falam variedades linguísticas estigmatizadas, que não são reconhecidas como válidas, que são desprestigiadas, ridicularizadas, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes urbanos mais letrados – por isso podemos chamá-los de *sem-língua* (BAGNO, 2011, p. 30).

Observa-se, dessa forma, que há a primazia de uma variedade da língua sobre as demais, variedade essa eleita como única aceita para ser ensinada e aprendida na escola. Essa variedade prestigiada, por diversos fatores que não são de ordem linguística, mas histórico, econômico, social e cultural, alcançou o status privilegiado de referência, de forma que, sob a ótica do preconceito linguístico, todas as demais variedades são consideradas erradas, impróprias e inadequadas. Sobre isso, Gnerre (1998, p. 6), diz que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

O problema não se encontra na variedade linguística, mas em considerar apenas uma única possibilidade de realização da língua como aceitável, e acreditar “que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas” (BAGNO, 2007, p. 37). Essa negação e não reconhecimento das demais variedades enquanto possibilidades também dignas de uso da língua demonstra a plena manifestação do preconceito linguístico.

2. *Ensino da norma-padrão: manifestação da violência simbólica nesse processo e legitimação da escola enquanto espaço de reprodução das desigualdades sociais*

A compreensão da violência, em particular da violência escolar, é dificultada pelo fato de não haver consenso sobre o significado de violência, pois o que é entendido como violência pode variar em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala, do sexo, da idade, bem

como em função de outras variáveis, modificando-se, também, de um país para outro.

Discorrendo sobre o sentido etimológico do termo violência, Michaud (1989) esclarece que:

“Violência” vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente a palavra *vis* significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto a potência, o valor, a força vital (MICHAUD, 1989, p. 08).

De acordo com Abramovay e Graças (2003), o conceito de violência escolar foi ampliado por Charlot (1997), que o classificou em três níveis: *violência* – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismos; *incivilidades* – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito e *violência simbólica ou institucional* – compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos, entre outras.

Nesse sentido, Michaud (1989, p. 08) assinala que “para onde quer que nos voltemos, encontramos, portanto no âmago da noção de violência a ideia de uma força, de uma potência natural cujo exercício contra alguma coisa ou alguém torna o caráter violento”. Para esse autor, uma definição de violência que dê conta tanto dos estados quanto dos atos de violência é a de que:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

Segundo a concepção bourdiesiana, é possível afirmar que as escolas, de uma maneira geral, funcionam como espaço de reprodução das desigualdades sociais, ou seja, que existe uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares, uma vez que a instituição escolar representa, por meio de preceitos aplicados no desenvolvimento das atividades escolares, a ideologia de um grupo social, isto é, a projeção da ideologia cultural de uma classe em detrimento das demais. De acordo com Nogueira (2006) para Bourdieu:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA, 2006, p. 83).

De acordo com a citação acima, percebe-se que a instituição escolar não se constitui como instância “neutra”, pois privilegia de modo implícito, a cultura das classes dominantes em detrimento das demais, oferecendo, desse modo, chances de sucesso escolar desiguais, uma vez que desconsidera as diferenças culturais dos alunos das diferentes classes sociais durante a realização das atividades pedagógicas.

Partindo desse ponto de vista, Bordieu (1992) chama atenção para o fato de que como qualquer comunicação cultural, exige, para sua plena realização e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação, somente aqueles alunos familiarmente socializados na “cultura legítima” teriam a capacidade de atender as exigências implícitas da escola, desde que o ensino escolar se caracterizaria como uma continuação da educação familiar. No entanto, para os alunos pertencentes às classes dominadas, ou seja, às classes que têm a cultura menosprezada e tida como inferior, tanto pela sociedade quanto pela escola, o ensino oferecido pela escola, isto é, a cultura escolar seria algo novo, estranho, e, portanto, de difícil compreensão e entendimento. Nesse fato reside a plena ocorrência da violência simbólica.

O conceito de violência simbólica foi criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002) para descrever o processo pelo qual a classe economicamente dominante impõe camufladamente sua cultura aos dominados. De acordo com Stival & Fortunato (2008, p. 02-03):

[...] segundo Bourdieu e Passeron (1975), existe uma violência inerente e inevitável, a violência da educação, já que, para eles, toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder.

Importa mencionar que a sociedade na qual estamos inseridos é marcada pela desigualdade social: desigualdade econômica, desigualdade de escolaridade, desigualdade de gênero, entre outras. No contexto escolar, a realidade não é diferente, pois a escola, enquanto instituição social, tende a reproduzir as relações que se fazem presente na sociedade na qual se encontra. Neves (2003), citando Mattos e Silva, assevera que:

A escola não é mais do que um instrumento de reprodução da sociedade em que está inserida, como tão bem demonstram Bourdieu e Passeron (1982),

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

e o privilégio de um padrão normativizador, segundo a variante socialmente dominante, é uma poderosa peça dessa engrenagem ideológica (NEVES, 2003, p. 68).

Em seus estudos, Pierre Bourdieu deixa claro que em uma sociedade dividida em classes naturalmente existem diferenças culturais. Enquanto as classes ditas “burguesas” possuem um determinado capital cultural composto por convenções, valores, significações, normas de falar e de conduta; as classes trabalhadoras também possuem seu arcabouço cultural, que é díspar do das classes dominantes e permite a manutenção de sua *status quo*.

O sistema de ensino, no entanto, ignora essas especificidades socioculturais ao eleger e privilegiar um modelo linguístico associado à classe dominante. Ao se definir um padrão de língua como único correto, dissimuladamente a escola despreza as demais variedades existentes e se estabelece um preconceito em relação a elas. Ao adotar essa atitude, a escola oferece chances de sucesso escolar desiguais, uma vez que para aqueles que já dominam o aparato cultural necessário à decodificação e à assimilação do modelo de língua trabalhado pela escola o êxito nos estudos é mais facilitado, tendo em vista que para esses sujeitos àquele modelo se apresenta como uma continuação da educação familiar e de suas práticas sociais; todavia, para aqueles que necessitam “negar” o seu modelo em função do aprendizado de um novo padrão, as chances de sucesso são efetivamente menores. Sobre essa questão, Neves (2003) salienta que:

...quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconômico-cultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a “língua-padrão”, quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar na competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação (NEVES, 2003, p. 24 e 25).

Podendo ser entendido como o julgamento depreciativo contra determinadas variedades, o preconceito linguístico assume a forma de uma violência simbólica na escola quando se pretende impor um determinado modelo de língua como único aceitável e se desconsidera todas as demais variações da língua. Esse preconceito torna-se patente quando a escola

consegue levar os alunos a acreditar na supremacia de um determinado padrão linguístico em relação aos outros.

Essencialmente, esse padrão linguístico legitimado e imposto de forma arbitrária é a projeção do padrão das classes dominantes (classes essas detentoras de capital econômico, cultural, social, etc.), todavia é apresentado pela escola como neutro, isto é, como não arbitrário e não vinculado a nenhuma classe social. Para Boudieu e Passeron (1982):

[...] numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSE-
RON, 1982, p. 36).

A escola é marcada pela heterogeneidade. Inúmeros grupos, com valores diversificados e cosmovisões distintas compõem o público escolar. Sendo assim, como eleger um determinado capital cultural como sendo o único correto? Como eleger arbitrariamente um determinado modelo de língua a ser ensinado como único correto e socialmente aceitável?

A partir do momento em que a escola, arbitrária e veladamente, tenta inculcar um único modelo de língua, que por diversas vezes é exógeno aos diversos grupos que a compõem, está incorrendo em violência simbólica, e, por conseguinte, incorrendo em preconceito linguístico ao desconsiderar e desmerecer todas as outras variedades linguísticas.

Dissimulado o caráter arbitrário de imposição e legitimação de um determinado modelo de língua a ser ensinado/aprendido, a escola incorre em violência simbólica por meio do preconceito linguístico, pois leva os membros das camadas dominadas que não dominam aquele modelo de língua (porque exógena a eles) a considerar superior e legítimo o modelo imposto, bem como reconhecer seu modo de utilizar a língua como sendo inferior.

O indivíduo que domina, por exemplo, o padrão culto da língua – aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem) – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no mercado escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial”. (BOURDIEU, 1998 *apud* NOGUEIRA, 2006).

Não percebendo o caráter arbitrário de imposição realizado pela escola, as vítimas desse tipo de violência permanecem no silenciamento, impossibilitadas de se defender, pois não tem conhecimento dessa força coercitiva que incide contra elas. Assim, quando não conseguem alcançar o almejado êxito escolar, atribuem o insucesso à sua falta de habilidades e capacidades. De acordo com Bagno (2011):

[...] os preconceitos, como bem sabemos, 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. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação à outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma (BAGNO, 2001, p. 96).

Vieira (2008, p. 08) ratifica a citação acima ao frisar que um dos mais nocivos tipos de violência “é violência das palavras que oprime, nega e extermina o outro. Gera no mais fraco o sentimento de vergonha, medo, submissão, negando-lhe a possibilidade de relação social que acontece através do diálogo, da palavra e até mesmo pelo conflito no campo das ideias”.

3. *Escola, norma padrão e preconceito linguístico: há lugar para a variedade?*

A escola é um dos lugares onde o preconceito linguístico encontra maior espaço para sua manifestação. Talvez seja possível pensar que é na escola que ele encontra campo fértil para germinar e se desenvolver. A principal explicação para isso encontra-se no fato de que a tradição escolar erroneamente estabeleceu uma associação entre a língua portuguesa e a gramática normativa, estigmatizando e rotulando de “erro” tudo o que está alheio a esse padrão. Como lembra Bagno (2011, p. 19), “Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua”.

Segundo esse autor, a gramática normativa é apenas uma tentativa de descrever uma faceta da língua, a chamada norma-padrão, que não deve absolutamente ser confundida com a língua portuguesa. Devido a essa confusão entre língua e gramática normativa é que o preconceito linguístico passou a interferir significativamente na aprendizagem da língua materna.

Ocorre que quando o aluno é inserido no ambiente escolar tem início o processo de aprendizagem da norma-padrão, cujo ensino está calcado nas gramáticas normativas e dicionários, norma-padrão essa que muitas vezes diverge da variedade linguística que o aluno traz consigo, que é uma língua natural, uma possibilidade singular de uso da língua que foi aprendida e desenvolvida por meio das relações estabelecidas nos diversos grupos sociais que integrou até então. Todavia, justamente pelo fato de destoar do modelo de língua ensinado na escola, a língua natural do aluno é invariavelmente desconsiderada e tida como “errada” e inferior.

Assim, a norma-padrão passa a desempenhar o papel de modelo de referência, único aceito como correto para se expressar nesse ambiente, sendo que todos os indivíduos que não dominam esse modelo tornam-se vítimas do preconceito linguístico ao terem seus modos de falar característicos desvalorizados. Segundo Bagno (2001, p. 36) “menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou a variedade da língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo enquanto ser humano”.

Ao considerar uma única possibilidade de realização da língua portuguesa como sendo a correta, a escola propaga o mito de que existe uma unidade linguística no Brasil, e desconsidera que o português falado no Brasil é marcado pela diversidade. De nenhuma maneira propõe-se neste trabalho que a norma-padrão deixe de ser ensinada na escola, pelo contrário, partilha-se da opinião de Possenti (1998, p. 17) de que “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão [...]”, para que os alunos possam utilizá-lo quando necessário, já que é por meio de seu conhecimento e domínio que eles terão condições suficientes de compreender o mundo que os cerca e exercer de fato a cidadania ao participar ativa e criticamente das diversas relações sociais em que estiver inserido, não servindo as diferenças dialetais como meio de exclusão social.

O que se propõe neste estudo é que o ensino da norma-padrão seja feito sem que ocorra a desvalorização da variedade linguística do aluno, que não deve ser jamais deve ser excluída ou rotulada como inferior. A cultura linguística do aluno precisa ser valorizada, e pode ser usada como ponto de partida para o início do processo de ensino da norma-padrão.

Nesse sentido, em consonância com o pensamento de Neves (2003, p. 94), “todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não-padrão), o que, em última análise significa que todas

as práticas discursivas devem ter o seu valor na escola”. Da mesma maneira, Bagno (2007) salienta que “... a escola deve ensinar, sim, a chamada *norma padrão*, mas não deve fazer isso desprezando, denegrindo, rebaixando as outras normas que existem na língua”.

Cabe ao professor de língua portuguesa mostrar ao aluno que existe de fato uma variedade linguística que goza de maior prestígio social, e que necessariamente precisa ser estudada, mas em paralelo à apresentação da norma-padrão, cumpre fazer referência a diversidade de falares que formam o sistema linguístico brasileiro, para que o aluno tenha a possibilidade de conhecer de fato essas variedades. De acordo com Possetti (1996, p. 87), “É no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina”.

Levando em consideração o exposto, trata-se de abandonar uma postura prescritivista, na qual a norma-padrão ostenta uma aura de superioridade, em prol da educação linguística, consubstanciada no respeito a todas as variedades, sem qualquer tipo de discriminação. O aluno precisa reconhecer que a língua portuguesa é heterogênea (assim como todas as línguas), o que não significa que uma variedade seja superior à outra, e tampouco deva substituir a variedade que cada pessoa traz consigo.

4. Considerações finais

Neste artigo, buscou-se tecer considerações a respeito do caráter arbitrário de imposição e legitimação pela escola de um determinado modelo de língua a ser ensinado/aprendido, imposição essa que acontece sob a máscara de neutralidade, de forma velada, e que por essa razão pode ser analisada sob a ótica da violência simbólica.

Dessa forma, intentou-se evidenciar que invariavelmente a escola desempenha o papel de espaço privilegiado de exclusão e de reprodução das desigualdades sociais, principalmente no que se refere ao preconceito linguístico em relação às variedades menos prestigiadas usadas pelos alunos, visando demonstrar como o ensino prescritivo da norma-padrão contribui para estabelecer relações de desigualdade entre eles.

Ao pensar em uma possível solução para as situações de opressão que permeiam o cotidiano da escola no que tange ao preconceito linguístico, chegou-se a conclusão de que não se trata de aceitar sem reservas a

variedade estigmatizada falada pelo aluno, mas sim de trabalhar em prol da educação linguística.

Trata-se de esclarecer que a variedade utilizada pelo aluno é tão legítima quanto às demais, de modo que aceitar, defender e legitimar essa variedade menosprezada não vai de encontro à implementação de um trabalho didático que vise levar os falantes dessa variedade a tomar conhecimento e dominar novos recursos linguísticos, de outras variedades, principalmente das variedades prestigiadas e da norma-padrão (que ele só terá condições de aprender por meio da escolarização), pois somente por meio do pleno domínio dessas variedades é que ele terá condições efetivas de exercer sua cidadania plena, garantindo o êxito comunicativo nos diversos contextos em que estiver inserido ao saber fazer uso proficiente da variedade exigida neles.

Em substituição ao ensino prescritivo de língua materna, propõe-se um trabalho de conscientização, visando à percepção por parte do aluno de que o objetivo das aulas de língua materna não é anulação da variedade linguística que utiliza, mas sim a sua compreensão de que essa variedade é apenas uma dentre as muitas existentes na imensa diversidade linguística do país, nem melhor nem pior que as demais, e que por essa razão deve ser respeitada também.

Assim sendo, cumpre mencionar que escola é o lugar por excelência em que o respeito à diferença em todas as suas dimensões deve ser praticado, pois não é apenas um local de ensino formal, mas também de formação cidadã; logo, deve promover uma educação que tenha como bandeira o respeito à diversidade humana, nesta incluída a diversidade linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

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

_____. *A língua de Eulália*. São Paulo: Contexto, 2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para um a teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MICHAUD, Yves. *A violência: o problema das definições*. São Paulo: Ática, 1989.

MODESTO, Tiago Tácito Artarxerxes. *Linguagem, ideologia e preconceito linguístico na Sociedade*. Disponível em: <<http://www.fals.com.br/revela6/ideologia.pdf>>. Acesso em: 10-06-2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. 2 ed. São Paulo: Autentica, 2006.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. *Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/903_459.pdf>. Acesso em: 08-06-2014.

VIEIRA, Jeferson Christiano. *As múltiplas faces da violência escolar*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/903_459.pdf>. Acesso em: 08-06-2014.

VIEIRA, Kátia Simone Costa. Uma reflexão teórica acerca do preconceito linguístico e o ensino da língua materna. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, vol. 01, n. 01, 1º sem.2013. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/uma%20reflexao%20teorica%20acerca%20do%20preconceito%20linguistico_katia%20vieira.pdf>. Acesso em: 10-06-2014.