

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OSVALDO PIEDADE PEREIRA DA SILVA

VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICA
NA VIDA E NA ESCOLA

SOROCABA/SP
DEZEMBRO / 2005

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OSVALDO PIEDADE PEREIRA DA SILVA

VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICA

NA VIDA E NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação para obtenção do título
de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

SOROCABA/SP
DEZEMBRO / 2005

VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICA

Na vida e na escola

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

1º Exam.: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

2º Exam.: Prof. Dr. Jorge L. Cammarano Gonzalez

Universidade de Sorocaba - UNISO

Sorocaba, dezembro / 2005

Dedicatória

A Irajá Jancem da Silva, meu avô querido, que,
em sua simplicidade indígena, foi o primeiro a me
incentivar na vida.

Agradecimentos

Nestes vinte e dois meses em que estive empenhado na elaboração de minha dissertação de mestrado e na realização da pesquisa, inúmeras pessoas contribuíram com o andamento dos trabalhos dando sugestões, apoiando o pesquisador ou suportando os momentos de tensão e a falta de paciência do amigo. Desde já, agradeço a todos.

Agradeço ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford pelo suporte financeiro e humano a mim dispensado através da equipe da Fundação Carlos Chagas, sem os quais não seria possível a concretização desse estudo.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, que discutiram comigo o projeto de trabalho. E agradeço aos colegas de mestrado, especialmente a Marcélia, a Andréa, o Ailton, o Sérgio, a Suzie e a todos os companheiros que participaram de minha caminhada, com quem partilhei o processo de elaboração da dissertação e vivenciei intensamente a troca de idéias sobre esta pesquisa.

Agradeço às pessoas que me acompanharam nessa caminhada. Ao amigo e orientador, Luiz Percival Leme Britto, que se empenhou em tornar esta dissertação radical e precisa no seu limite de assim ser. Ao irmão Jorge Cammarano pela participação ativa e cumplicidade. Ao amigo e leitor atento João Wanderley Geraldi, pela disponibilidade e acesso. Ao professor Stephen Stoer, que me orientou no período de estudos aprofundados na Universidade do Porto.

Aos meus familiares, que souberam me incentivar.

E agradeço à companheira Dirce Brito pela dedicação, carinho e incentivo que me dedicou.

RESUMO

Esta pesquisa trata de manifestações de violência praticadas contra falantes de variações lingüísticas marcadas negativamente pelo exercício do poder, que se manifesta também na linguagem e por seus usos. Através da análise de expressões de cotidiano, traz para o debate nas ciências sociais o tema da violência lingüística. Optando por não assumir os conceitos usuais utilizados nas abordagens contemporâneas (preconceito e discriminação lingüística) são apresentadas situações em que, no uso da linguagem, sujeitos falantes de variações lingüísticas não reconhecidas por instituições formadoras de opinião são interditados, humilhados, depreciados, ridicularizados, estigmatizados. As conclusões do estudo indicam que a violência lingüística apóia-se em um modelo de língua cuja produção é inscrita dentro de quadros sociais marcadamente contraditórios.

palavras-chave: linguagem, violência, educação, hegemonia.

ABSTRACT

This research deals with manifestations of practices of violence against linguistic varieties with negative marks by the exercise of the power are also manifested in language and in its usage. Analyzing every day linguistic expressions, we bring to the debate of social sciences the theme of linguistic violence. Opting for not assuming the usual concepts in contemporary approaches (linguistic prejudice and discrimination), we consider some situations in of the use of language. In witch the individuals that speak linguistic varieties non-accepted by the public opinion are humiliated, depreciated, stigmatized. The conclusions we arrived at suggested that linguistic violence are supported by a language pattern that is produced in a contradictory social context.

key-words: language, violence, education, hegemony.

SUMÁRIO

Introdução	09
1. Violência lingüística alguns casos.....	14
2. Violência.....	42
2.1. Desigualdade e violência.....	44
2.2. Estudos sobre violência	47
3. A educação escolar e a reprodução da violência lingüística	62
4. Hegemonia cultural: supressão da individualidade	68
5. O mito edênico da língua monolítica	74
6. Preconceito, Discriminação ou Violência lingüística?.....	85
Conclusão	95
Referências	97
Anexo	99

INTRODUÇÃO

As inquietações a respeito do tema da violência lingüística, as quais ajudaram formular o presente trabalho, surgiram de forma mais ampla a partir de minhas experiências profissionais e pessoais.

De setembro de 1999 a janeiro de 2004, atuei como educador popular no Projeto Pedagógico Popular – PROPEP, promovido pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, no município de Belém – Pará. O projeto tinha como objetivo preparar adolescentes e adultos jovens das comunidades periféricas para os exames vestibulares de instituições de ensino superior na região. A partir dessa experiência, pude observar que uma parcela considerável dos alunos apresentavam rejeições à disciplina Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à norma lingüística, a aquilo que estabelecido como padrão, e também a outros hábitos culturais em que o alfabetismo está implicado, tais como a leitura e a produção de textos.

Durante minha estada no projeto, observei que, apesar das rejeições a disciplina, os alunos reconheciam que, do ponto de vista do poder (ainda que não se expressassem dessa maneira), era importante o domínio das estratégias de escrita e das convenções orais e escritas da língua para seu sucesso na sociedade em que vivem. Essa importância crescia à medida que a disciplina é considerada como uma das disciplinas vilãs, ao lado das que compõem as Ciências Matemáticas nos vestibulares e concursos públicos. Vale destacar que as dificuldades do uso da língua materna, no que se considera padrão, acompanham a grande maioria dos alunos durante toda a sua trajetória escolar, desde a Educação Básica até no Ensino Superior (Gnerre, 1994; Geraldi, 1984; Faraco 1984; Back, 1987).

As experiências em sala de aula e as interações com os alunos culminaram na decisão de realizar um estudo que possibilitasse maior aprofundamento e investigação do tema. Recorri ao que considerava ser a bibliografia especializada suficiente, na intenção de buscar subsídios capazes de dar conta de minhas indagações. Nesse intento, conheci os trabalhos

de Back (1987); Suassuna (1995); Soares (1986; 1998), para os quais o ensino de língua materna está em crise. Reconheço agora que esta é hoje uma afirmação de senso comum e que indistingue posições antagônicas. Até mesmo o mais conservador dos lingüistas poderia assumir tal postulado, aliás, como faz Bechara (1985).

Essa crise resulta de vários fatores, que vão muito além do mero debate em torno do estabelecimento de um modelo ideal de expressão lingüística, manifestando-se em todo o sistema escolar (Digiorgi; 2002). Entre alguns destes elementos, destacam-se: o modelo de escola disciplinar e enciclopédico herdado do século passado; a mercantilização do ensino e suas conseqüências na formação e forma de atuação dos professores; a concepção de educação pautada na pedagogia do certo e do errado e, principalmente o desprezo aos modos de ser dos diferentes-desiguais e a ignorância da cultura hegemônica por parte dos alunos.

A leitura desses autores foi de grande importância. Contudo, reconheço que eles não consideravam explicitamente a imposição da língua oficial, sustentada pela convenção escrita, como prática de violência. De forma que mesmo com todas as explicações e reflexões desenvolvidas, algumas argumentações teóricas conflitavam com minhas observações e vivência do cotidiano.

É nesse contexto que se buscou, num diálogo entre Educação e Lingüística, Antropologia, Sociologia, História, trazer para discussão o tema da violência lingüística, algo aparentemente inusitado, já que mesmo entre as posições lingüísticas mais avançadas, se fala, no máximo, em preconceito e discriminação lingüística, mas nunca se dá o passo para o debate específico da violência.

Se diga que o debate sobre preconceito e discriminação lingüística não é novo, encontrando respaldo, no Brasil em Gnerre (1994); Geraldí (1984, 1991, 1996); Possenti (1984; 1988; 1996); Ilari (1985) e, mais recentemente em Britto (1984; 1997; 2003) e Bagno (1999; 2000; 2002) entre outros.

Essas abordagens representam um marco significativo no debate sobre uso e ensino da linguagem, fazendo parte do movimento que iniciado nos anos setenta do século passado pôs em questão os paradigmas tradicionais de ensino e das concepções de certo e errado no uso da linguagem.

O presente estudo pretende avançar nas discussões num sentido que possa auxiliar no entendimento e no debate sobre violência lingüística afim de que se possa construir conceitos e explicitações que justifiquem mudanças teóricas e práticas na compreensão do fenômeno lingüístico, principalmente no que diz respeito ao uso, e no processo educativo.

Esta problematização encontra suporte nas reflexões de Paulo Freire (1982; 1993; 2000); Heller (2000) e Bakhtin (2004), entre outros, uma vez que se move na direção da emancipação incondicional e compreensão do ser humano enquanto sujeito histórico, reflexivo, inacabado e, portanto, dotado de capacidades de comunicação e de produção real.

O que se pretende com o debate é direcionar olhares para uma forma de ação que a sociedade ainda não reconhece, como violenta. Tal forma de violência, antecipamos, manifesta-se em seu sentido *nativo* como em seu sentido *analítico*, o que significa distinguir tipos de violência: a física – real, materializada em atos sociais – e a psicológica, que poderíamos aproximar do conceito de violência proposto por Bourdieu.

Antes de continuar, é preciso distinguir o que será caracterizado de violência lingüística de violência verbal. Esta é realizada por meio de uma ação de linguagem em que através do uso de expressões como palavrões e xingamentos ou de elocução mais intensa ou ainda pela ironia, o enunciador ataca seu oponente fazendo uso de palavras ou expressões consideradas ofensivas em um dado contexto ou cultura. É certo que se usa a palavra para agredir, mas, nesse caso trata-se de violência comunicativa.

Ao falar em violência lingüística, estamos nos referindo especificamente ao uso da linguagem como instrumento de violação humana, que estigmatiza grupos sociais, povos,

nações e que se manifesta em atos concretos contra indivíduos. Além disso, nos referimos, ainda, aos processos de produção e reprodução de modelos de avaliação das formas lingüísticas efetivamente realizadas e que se articulam as formas de construção de poder e modelo de ser na sociedade moderna.

Como veremos, esta forma de violência se manifesta em ações objetivas e tem forte substrato simbólico constituído num longo processo histórico, por um aparato hegemônico de reprodução das relações de desigualdade e de poder.

A base sobre a qual se sustenta a violência lingüística é a instituição, no interior de uma língua, de uma instância lingüística considera “oficial” ou “legítima” (Bourdieu 1998), que se não nega, toda forma de variação as define como desvio, erro, impropriedade. Esta instância legítima se constitui de um aparato poderoso de cultura, que inclui uma modalidade escrita relativamente estável e uma indústria gráfica que a reproduz, instituições que teriam direito legislativo sobre ela (por exemplo: as academias, a universidade e a escola), instrumentais técnicos concretos (por exemplo: dicionários, compêndios, gramáticas) e, eventualmente, leis. Nem sempre suas determinações são explícitas e ocorrem também em níveis em que não há propriamente uma legislação, como no caso da prosódia e da fonética. Alimentada pelo processo histórico, a língua legítima, tende a ser aceita e divulgada como natural e recebe forte atenção da mídia.

No presente trabalho, os resultados do estudo foram organizados da seguinte maneira: início com alguns casos de violência lingüística, onde analiso quatro expressões de cotidiano que incluem uma peça publicitária, uma produção literária, uma entrevista com alunos da EJA e um registro de cenas de cotidiano escolar. Na seqüência, apresento algumas discussões sobre violência, que inclui subtextos que tratam de desigualdade e violência e estudos sobre violência. Depois, indago, no item preconceito, como se dá distinção entre discriminação e violência lingüística, e argumento a favor da necessidade de tratar o fenômeno como violên-

cia. Continuo minha jornada e falo de hegemonia cultura e supressão da individualidade. Mas quero mais. Falo então, da escola e o mito edênico da língua monolítica e de controle dos conflitos gerados pelas desigualdades: a escola como um agente ativo.

Esta é, enfim, a tese: que as formas de avaliação das manifestações lingüísticas, tais como têm se dado historicamente, são uma forma de violência e que, se não são percebidas como violência é por que a impressão (puramente ideológica) sobre as formas efetivas como se realiza a língua segue presa a uma visão anti-social.

1. VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICA: ALGUNS CASOS

Proveniente de relações sócio-históricas complexas, a linguagem humana é um processo social eivado de contradições e conflitos. Gerada nas relações reais de comunicação, possibilita a observação de antagonismos inerentes ao jogo das relações sociais que se perfaçam historicamente. Ocupando centralidade em discursos e debates de níveis variados, é um objeto cujo domínio de suas possibilidades de uso é desejo tão antigo quanto sua própria origem. Associada à inteligência e a sabedoria, a linguagem foi segmentada e hierarquizada, perdendo, em certa medida, seu caráter universal e especificamente humano.

Ao longo da história, a linguagem deixou de ser apenas meio essencialmente mediador das relações e interações sociais, e foi transformada em um meio de classificação hierárquica dos não iguais, estabelecendo níveis de relevância e de importância para seu uso.

É nesse processo que a oralidade perde importância para a escrita. As variedades lingüísticas não reconhecidas são segregadas, marginalizadas e ridicularizadas, pois se passou a valorizar o modelo lingüístico das elites em detrimento das variedades faladas pelos grupos de menor prestígio. Fazer valer esse pensamento implicou e implica uso de procedimentos agressivos, portanto, violentos, que funcionam como mecanismos reguladores do acesso a certos campos discursivos e quadros sociais considerados cativos de uma classe. Implica, ainda, a manutenção de atitudes violentas e estigmatizantes que são traduzidas nas práticas de inferiorização das diferenças.

Destaque-se que a prática de dominação usada pelos segmentos dominadores consiste em transformar diferenças culturais em erros sociais. Através de comparações referenciais impõem-se modelos sociais considerados perfeitos e civilizados. Nesse processo, como é frequente, não se considera que os conceitos de perfeição e de civilização resultam de julgo valorativo determinado por certa cultura, neste caso, a cultura capitalista.

Procedimentos sofisticados e práticas autoritárias são empregadas em processos sociais que buscam impor a variedade lingüística do grupo social detentor de prestígio econômico, ao mesmo tempo em que se trabalha para depreciar as variedades usadas por grupos e segmentos sociais economicamente desfavorecidos, apoiando-se em mitos do tipo quem fala *correto é inteligente; quem fala bem pensa melhor; quem não fala correto não tem inteligência* tem-se nessa pratica ações de violentas.

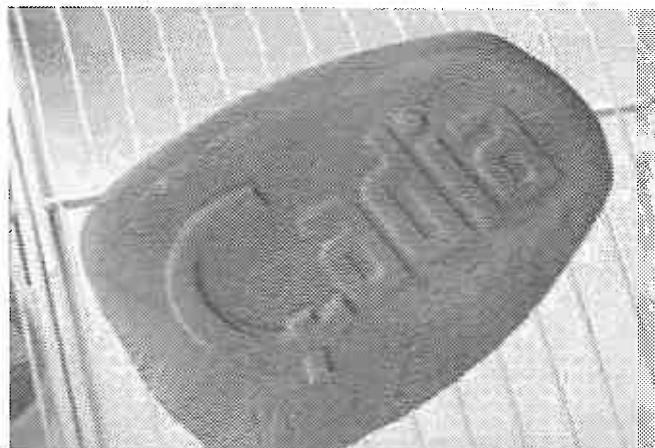
Uma questão séria a se ressaltar é que essas práticas foram e são estruturadas a partir de visão que concebe a língua de forma monolítica, como um sistema acabado que se forma independentemente das relações dos indivíduos em sociedade.

Nesse sentido, trazemos para análise algumas expressões de cotidiano. Como nos lembra Heller (2000), independente do continente, da raça, do sexo, da nação, do povo, do grupo social, da opção religiosa todas as pessoas produzem e vivem a vida cotidiana. Na vida cotidiana, elas vivem inteiramente de maneira prática todas as dimensões de seu ser. Na vida cotidiana, transparecer hábitos, costumes, crenças, ou seja, sua forma de posicionar-se diante das pessoas e do mundo. A cotidianidade é, portanto, um lugar síntese de produção e reprodução da sociedade, portanto um cenário vivo onde se traduzem antagonismos e conflitos históricos. A vida cotidiana por apresentar esse caráter tem cunhado em si os processos sociais fabricados nas suas relações sociais, constituindo um ambiente onde se entrecruzam processos sociais distintos, o que lhe garante a condição de um lugar privilegiado, onde é possível observar processos e relações sociais, sendo neste particular, o caso da violência lingüística.

Considerando tais peculiaridades presentes na vida cotidiana, inicio o debate acerca da violência lingüística tendo por referência quatro expressões de cotidiano. Com as mesmas, convido o leitor a visualizar situações reais de manifestações e produções de violência lingüística.

CASO 1

Uma conhecida empresa de gêneros alimentícios fez vincular em horário nobre uma propaganda que, segundo consta em seu site oficial, “vai dá o que falar”. Diga-se que esse “dá o que falar” não tem seu sentido esclarecido no referido site. Seria uma avaliação ante-



cipada do pretenso sucesso da propaganda? Ou o reconhecimento da violência depositada na fala de uma criança?

A propaganda reproduz a seguinte expressão cotidiana: Mãe e filha compram presunto em uma padaria. O balconista gentilmente dá à menina uma fatia do produto, enquanto, atende ao pedido da mãe. No momento em a garota lentamente degusta a fatia de presunto, uma voz em off diz que todo mundo sabe qual é o melhor presunto. Após terminar de fatiar o produto solicitado pela mãe, o balconista deposita a peça de presunto da marca famosa no freezer, ao lado de uma peça não famosa, sem marca. Nesse momento, a peça, como se tivesse vida, começa a trepidar e lentamente, de traz para frente, escreve em alto relevo as letras, co-



piando as letras da marca famosa. Acontece que a grafia final sai da seguinte forma: “Çadia”.

Nesse momento, a menina que degustara momentos antes uma fatia do presunto da marca famosa, demonstrando terror e indignação, exclama: “Que

burro!”. A mãe, ao observar tal cena, fala ao balconista: “Moço, esse presunto tá querendo me enganar”. O balconista responde: “Liga não, isso aí é inveja”. Em off o locutor conclui: “Presunto, só o melhor, só Sadia”.

O texto apresentado permite indagar:

- a) Quem escreve Sadia com Ç é burro? Por quê?
- b) Que relação há entre escrever Sadia com Ç e falta de inteligência?
- c) Chamar alguém que escreve Sadia com Ç de burro é um ato de violência?

Na peça publicitária, a exclamação “que burro”, chama atenção tanto pelo deslocamento semântico que produz, quanto pela carga ideológica que esse deslocamento comporta. Embora apresentada como fala publicitária, aparentemente inocente, com objetivo meramente comercial, ela revela uma visão de sociedade e, conseqüentemente, uma percepção ideológica que vincula correção ortográfica à inteligência.

A expressão sublinhada conduz, assim, a umas tantas interrogações, conforme foi assinalado acima. E tais interrogações permitem uma série de reflexões à medida que se busca compreender em um quadro social mais amplo as visões que perpassam e sevem de sustentáculo para tal atitude. Semanticamente, a expressão “que burro” tem acento depreciativo, que estabelece associação entre correção ortográfica e falta de inteligência, já que ao se afirmar tal pensamento se estabelece uma linha divisória que separa possuidores e não possuidores de inteligência tendo por critério a realização ortográfica.

Essa associação, quando ampliada, conduz a um raciocínio perigoso, isto é, à crença de que os não letrados são aberrações humanas completamente desprovidas de inteligência, pois, se alguém que troca uma letra ao escrever uma palavra é considerado ignorante, sem inteligência, o que dizer de alguém que não consegue, sequer, escrever uma única letra.

Essa concepção distorcida revela uma visão social limitada, que, apoiada em especulações, formula teorias excludentes que se traduzem em atos de negação do outro. A expressão colocada na boca de uma criança não representa, nesse sentido, uma fala isolada; trata-se de uma concepção social que é exteriorizada através da linguagem publicitária.

Se considerarmos que a linguagem constitui um lugar privilegiado de divulgação e consolidação de ideologias, e que inclusive ela própria é assumida socialmente dentro de quadros ideológicos, é possível perceber que a peça publicitária marca posição quando deixa evidente a visão social que seus idealizadores apresentam acerca da linguagem e dos que dela fazem uso.

Cabe perguntar, nesse sentido, por que alguém que escreve Sadia com Ç é considerado desprovido de inteligência? A resposta para esse questionamento certamente não está em tratado sobre psicologia, mas pode ser percebido em uma análise da expressão “que burro!”. Se pensarmos inicialmente por que se utiliza como referência o animal “burro” e não outro animal, como cachorro, cavalo, elefante, girafa etc., veremos que esse quadrúpede, tão útil nas regiões mais longínquas e pobres desse país, é um animal híbrido, pois resulta do cruzamento da égua com o jumento ou do cavalo com a jumenta, isto é, é um animal não puro, como se diz corriqueiramente. Mas o que isso tem haver com violência lingüística?

A classificação ou agrupamento de seres em escalas hierárquicas é uma postura social que encontra suporte em teorias culturais racistas. Cabe lembrar os critérios culturais utilizados pelos gregos para justificar a superioridade racial que acreditavam ter sobre os demais povos classificados por eles como bárbaros, como seres impuros. Ou as teorias nazistas desenvolvidas contra judeus na Alemanha totalitária. Ou, ainda, a teoria do fardo do homem branco implementada pelos invasores europeus, que serviu de suporte ideológico no processo de ocupação da África nos séculos XIX e XX.

O que estou dizendo é que, corriqueiramente, a expressão “que burro” é usada como sinônimo de estúpido, de tolo, de ignorante, de falta de cultura, de obstinado e de teimoso (no caso do dito popular, burro de carga). Isso permite pensar que essas rotulações são construções sociais que buscam desmerecer indivíduos e grupos através de aproximações ideológicas preconceituosas que olham para heterogeneidades raciais e sociais como algo ruim. Desta forma, sendo o “burro” um animal híbrido, não puro, ele representaria a própria ignorância. Nesse sentido, quando se chama alguém de “burro” se está dizendo que aquela pessoa tem atributos de um ser não puro. Esse fato a tornaria desprovida de inteligência. No caso da peça publicitária, a prova dessa falta de inteligência foi comprovada na grafia da palavra Çadia. Esse raciocínio conduz a uma lógica que associa heterogeneidade a déficit de inteligência e correção ortográfica á inteligência. São duas formulações falhas que deixam evidentes visões distorcidas e limitadas, pois, sabe-se que a heterogeneidade não incide sobre processos cognitivos e que a persistência desse tipo de pensamento é resquício de formulações racistas.

Quanto à relação entre correção ortográfica e inteligência, essa é uma formulação tipicamente das sociedades letradas e que, no curso social, é utilizada por certos grupos como mecanismo de diferenciação social. Como se pode observar, na peça publicitária existe uma intenção discursiva que transmite a idéia de que quem escreve Sadia com Ç é ignorante, falta de cultura, estúpido. Essa atitude deixa claro uma filiação ideológica a certa concepção de mundo de base segregacionista, que toma como parâmetro de avaliação pontos específicos da totalidade. Ação problemática, por si só, pois reduz o complexo inteligência, a mero domínio lingüístico. Tal ato torna-se ainda mais falho, quando se verifica que o elemento indicador de possível falta de inteligência, daquele que escreve Sadia com Ç, apresenta-se dentro de um quadro de possibilidades presente na lógica da língua, pois ao escreve Sadia com Ç, o indivíduo orienta-se inteligentemente pela fonética.

O violentador, ao atribuí falta de inteligência ao indivíduo por grafar Sadia com Ç, toma por parâmetro uma particularidade, que, por questões sociais, rapidamente assume uma totalidade. Desta forma, o que está em causa neste particular não é um simples alerta quanto à observância da escrita de uma palavra, há a intenção deliberada de reforça a crença de que existe relação entre correção ortográfica e inteligência.

Tal postura, além de desprovida de fundamento, demonstra comportamento que enfatiza negativamente aspectos menores através de um processo de inversão, não valorizando o todo. Essa tem sido uma prática facilmente encontrada em muitas ações sociais, sobretudo, nos processos de ensino cuja lógica obedecida é a do erro. Em um teste escolar, por exemplo, o desempenho do aluno é considerado a partir de seus erros e não de seus acertos. Se ele discorre sobre um dado assunto e, para isso, utiliza cem palavras e, entre estas, dez apresentam problemas de ortografia, sua penalização é feita com base nas incorreções e não nas correções. Isso se observa na peça publicitária, pois das cinco letras grafadas, apenas uma apresentou problema.

Além dessa constatação, algo mais chamou-me atenção. Na peça analisada, existe a intenção deliberada em relacionar o belo ao correto e o feio ao incorreto, isto é, o bonito é correto, o feio é errado. Nesse sentido, talvez seja interessante pensarmos um pouco acerca da noção de erro.

Para início, penso no conceito de erro como produto social fabricado dentro de quadros conflituais gerados por visões sociais distintas, onde circulam pesado conteúdo ideológico (leia-se ideologia, neste caso, como visão de mundo construída a partir de referências e experiências de indivíduos em seus grupos identitários), sendo, portanto, uma construção eivada oposições.

No debate referente à língua, isso fica evidente em Britto (1997), quando comenta que destaques distintos são dados aos erros, que passam a ser valorizados conforme a posição so-

cial dos indivíduos que os praticam. Isso ocorre quando hierarquicamente alguns erros são classificados como mais errados que outros. Nessa circunstância, acredito que Britto chama atenção para um debate que extrapola o campo lingüístico, pois permite pensarmos o erro não como verdade cujas discussões não pertencem à reflexão sociológica. De fato, a concepção de erro e o próprio erro, enquanto categoria social mais geral, devem ser pensados em relação dinâmica com os conflitos e posturas históricas assumidas dentro de quadros sociais.

Percebe-se, nesse sentido, que a imputação do erro funciona como mecanismo de interdição, adquirindo certo relativismo que depende da posição hierárquica assumida pelo sujeito na sociedade.

Quanto à associação entre feio e ruim, esta tem sido uma prática corrente nos processos de dominação e de rotulação de sujeitos. Se tomarmos a literatura como referencia podemos constatar tal fato. Vejamos isso aparece em um conto amazônico de nome “O papagaio” assinado por Benedicto Monteiro, que se encontra na obra “O carro dos milagres” publicado em 1990 pela editora CEJUP:

Chamavam Nêgo Tinta, pra não usar o outro apelido que ele tanto não gostava: Matinta, Matintaperera. Mas se assobiavam imitando o duende da mata, era muito, muito pior. Ele ai ficava doido de raiva e queria logo brigar. Alguns respeitavam como se o negro fosse a própria assombração. Ele era mesmo muito feio e muito forte. Havia quem até desconfiasse que ele ao menos fosse criatura de Deus (...).

(...) Vivia ocupado só com maldade (...) acabava com os cavalos e maltratava por demais o gado sem nenhum propósito. Só era contratado pra serviços da maior brutalidade: caçada de onça, derrubada de mata virgem (...). Só ensinava maldade (...) um ser tão malvado que extravasava, chegando a contaminar o que tocava. Para ferra e castração, ele já era dispensado, porque todo animal castrado ou ferrado por ele, criava bicheira e empustemava no lugar onde ele mal punha o dedo.

Um ser animalesco.

Nêgo Tinta comia a carne crua sangrando com as mãos (...). Na mata, no campo e no escuro, ninguém separava Nêgo Tinta dos cachorros (...).

(Monteiro, 1990, p-18, segs)

Benedicto Monteiro caracteriza Nêgo Tinta, espécie de capanga de um fazendeiro do interior da Amazônia de nome Franquilino, como um ser extremamente malvado, sanguinário,

desprovido de beleza e de sentimento humano. Sua feiúra e maldade é tanta que seu apelido é uma referência à visagem “matintaperera”. Segundo Arenz (2000) a matintaperera é “*uma visagem freqüente em lugares habitados (vilas ou cidades), não sendo ligada à água ou à mata, assemelhando-se mais à bruxa ou ao lobisomem da tradição européia, o que explica talvez a sua origem*” (p-91).

Da forma como está caracterizado o personagem criado por Benedicto Monteiro, parece haver uma relação sintomática entre maldade e falta de beleza. Curioso é que a construção imaginária de Monteiro obedece a princípios racistas idênticos aos praticados no período da escravidão negra brasileira, quando os negros eram considerados desalmados, possuidores de grande feiúra e repletos de maldade. Estereotipar o negro, assim como os indígenas, foi uma prática empregada pelo colonizador europeu interessado em segregar esses grupos.

Vale lembrar que, ao longo da história brasileira, os negros têm sido ridicularizados por seu aspecto físico ou por seus costumes, tanto que sob a desculpa de que tinham sangue impuro, foram proibidos no período escravista de exercer cargos públicos, militares e religiosos.

No período do medievo, lembra Pais (1997), estereotipar como forma de dominar também foi uma prática recorrente, tanto que os escritos que faziam referência aos trabalhadores do campo, além de raros, os apresentavam com características físicas e psicológicas negativas. Sirva de exemplo o fragmento de uma novela de cavalaria reproduzida na seqüência:

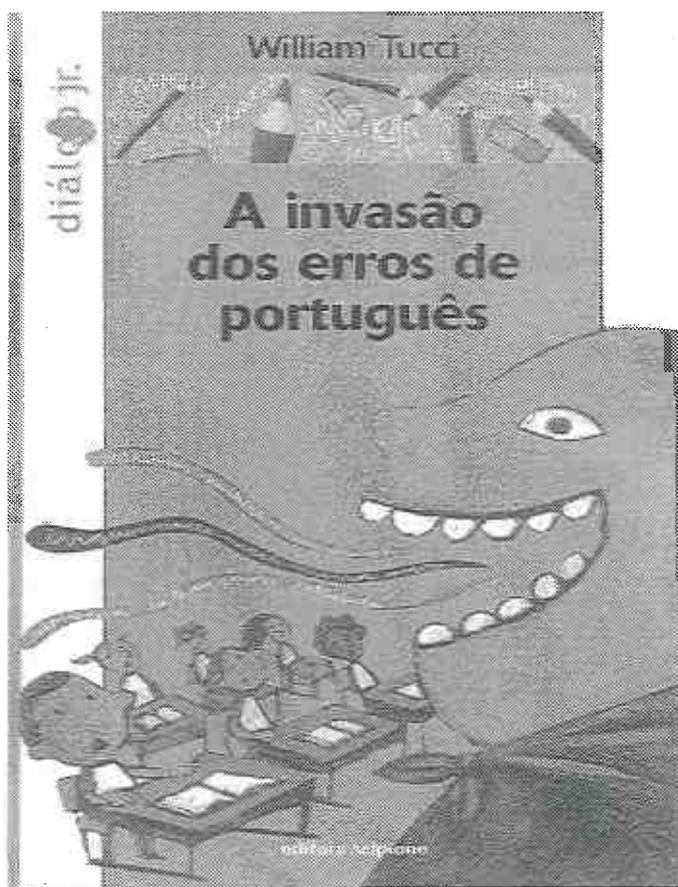
Um vilão, que se parecia a um mouro por sua monstruosa e desmedida fealdade, criatura mais feia do que se poderia dizer com palavras, estava sentado em cima de um tronco, com uma grande maça nas mãos. Ao aproximar-me dele, vi que tinha a cabeça muito grande, maior que a de um cavalo ou outro animal de maus modos, o cabelo eriçado, atesta pelada, de mais de dois palmos de largura, enormes orelhas peludas como de elefantes, sobrancelhas espessas e cara plana, olhos de coruja e nariz de gato, boca rachada como a de um lobo, dentes caninos afiados e vermelhos, como os de um javali, barba vermelha e bigode torcido, o queixo afundado no peito e uma costa larga, encurvada e corcunda (Chrétien de Troyes, apud. Pais, 1997, p-27).

Em outra passagem de seu texto, Pais (1992) comenta que as atribuições negativas aos trabalhadores do campo eram tão freqüentes e avassaladoras que a elite afirmava que os mesmos não eram dignos nem de amar, pois não tinham capacidade de experimentar esse sentimento.

Se voltarmos à peça publicitária, é possível perceber que a violência do ato corretivo praticado contra alguém que escreve Sadia com Ç, obedece a mesma lógica da violência praticada contra o negro, contra o judeu, contra o índio. A diferença é que no caso da propaganda, toma-se sutilmente a língua como elemento avaliador da inteligência e se recria toda a lógica do belo, correto, inteligente e a do feio, incorreto e não inteligente. Tanto que o presunto ignorante é feio, sem cor, deteriorado, em estado de apodrecimento.

CASO 2

Assinado por William Tucci, o texto cuja imagem de capa pode ser visualizada ao lado é um daqueles manuais cuja classificação pela indústria editorial o inclui no grupo dos chamados livros de Literatura infanto-juvenil. Indicado para leitores a partir de 9 anos de idade, o texto publicado em 2005 pela editora Scipione com o título *A invasão dos erros de português* narra a invasão de uma escola por um malfeitor de



nome “Capitão José Pobrema” e sua gangue de marginais. O objetivo do vilão e de seus colegas, Mais Maior, a Mais menor, Poblema e Poblema, narra o autor, era *invadir as gramática e mudar toda a língua portuguesa (...) enfiar nas cabeça dos aluno o mais maior número possível de palavras erradas e muitos erro das concordância* (p-14). Para realizar seu plano, os delinquentes hipnotizaram, através do sistema de som, todos os alunos e os professores, com exceção de “Lucas, Leonardo, André, Giovana, Amanda e Rafaela” que, por estarem nos banheiros, portanto, protegidos do som, não foram atingidos pelas palavras hipnotizantes. Após perceberem o que acontecia, os seis heróis fingem estar hipnotizados pelas palavras erradas proferidas pelo senhor “Pobrema” e organizam um plano que os leva a se refugiar no local mais seguro da escola, a biblioteca. Optam pela biblioteca por ser aquele *o último lugar que o falante de palavras erradas e sua turma de ignorantes* (p-24) ousaria procurar os jovens falantes. Uma vez em segurança, os heróis de Tucci aliam-se ao único ser capaz de vencer o senhor Pobrema, isto é, o *super, hiper, mega Edy Cionário* (p-28) e seus colegas; os dicionários, as gramáticas e os livros de português. Dotado de poderes excepcionais, o *super, hiper, mega Edy*, ao se apresentar, declara sua missão: *Estou atrás desse grande vilão da gramática e exterminador da língua portuguesa já há muitos e muitos anos. Mas, agora, com a ajuda de vocês, vou capturá-lo e acabar de vez com sua extensa carreira de crimes gramaticais* (p-29). O desfecho da história é previsível. Os bandidos são expulsos e a normalidade volta a reinar, mesmo sabendo que o senhor Pobrema continuaria ameaçando a escola, como fica claro no final da narrativa.

Pergunto:

- a) Sobre que base repousa os fundamentos materiais que validam e justificam acusar alguém de desprovido de inteligência, porque constrói enunciados a partir de processos lingüísticos específicos de seu grupo ou classe social?

- b) De onde vêm os elementos que impedem a identificação da violência impressa no ato de acusar alguém de burro, de idiota, de bobo, de palerma quando faz uso da variedade lingüística de seu grupo?

Com intenção declarada de emitir opiniões valorativas e de intervir pedagogicamente no processo de ensino de língua materna, o autor oferece passagens que, apontam associações e jugos ideológicos assentados sobre práticas e visões da realidade que justificam atitudes e procedimentos de dominação e de interdição humana. Às vezes de forma declaradas, outras vezes nem tão explícita, o texto estabelece ligação direta entre falar diferente e falta de inteligência: *Você é um maluco, isso sim. Aliás não é só maluco, é também muito burro! Não sabe o que é concordância, não? Nunca vi alguém falar tão errado (p-8) (...) É 'proteção', seu palerma ... – corrigia Edy, cada vez mais impaciente com tamanha ignorância (p-35 (...)) – Não é pobrema, é 'problema' o jeito certo de falar – corrigiu Giovana. – Eu sei, Giovana, pensa que sou burro? É que o nome dele é assim, e a gente não pode mudar os nomes dos outros (p-21).*

Estamos diante de passagens em que a principal preocupação do autor é sugerir a existência de relação entre uso de uma variedade lingüística e inteligência. O texto todo atua dessa forma, como espécie de manual cuja finalidade ensina como se proteger dos ignorantes que atacam a língua e, conseqüentemente, como protegê-la daqueles, como se fosse uma relíquia que deve ficar longe do alcance dos ignorantes. A sensação que se tem quando se faz a leitura do texto é a de que o autor pretende incentivar a criação de milícias escolares para combater agressores de uma dada variedade lingüística, isto é, falantes de variações não aceitas pela escola.

Insistentemente, o autor destaca o erro como algo terrível e contagioso, como se este fosse uma espécie de doença. Tanto que os vilões, por praticarem erros no uso da língua, são apresentados como idiotas, imbecis, mentecaptos.

Antes de sair, bateram continência mais uma vez. E partiram... só que um de encontro ao outro, dando aquela trombada! Cada um caiu para um lado, estabacados no chão. Todo mundo, até as crianças do lado de fora, riram de rolar no chão. (p-15).

Ao caracterizar os personagens, o autor faz questão de evidenciar que estes são os que são porque cometem erros no uso da língua. A idéia do erro tem grande força na narrativa, uma vez que as personagens marginais não conseguem reagir contra o não erro dos heróis. Diria que o autor cria na narrativa certo ambiente maniqueísta, onde o bem – representado pela variedade lingüística aceita pela escola e pessoas letradas, enfrenta o mal – representado pela variedade lingüística falada por seguimentos e classes sociais desprovidas de poder financeiro.

Os bandidos, por estarem imersos no erro da língua, não conseguem reagir, uma vez que o erro os condena ao fracasso. É interessante perceber que o autor, por várias vezes, estabelece uma espécie de ligação entre o uso de uma variedade lingüística e comportamentos marginais. Isto é, os indivíduos socialmente reconhecidos como marginais usam variedade lingüística marcada. Trata-se de um pensamento desprovido de fundamentos, servindo de indicador de visão do social preconceituosa.

Esse tipo de postura estigmatiza grupos e pessoas gerando violência. Hoje percebo essa questão com certa clareza, pois quando criança freqüentemente ouvia frases do tipo: “Quem fala assim é bandido”, “Nossa! Ele fala como marginal!” “Isso é língua de pivete”.

Outra demonstração do pensamento preconceituoso de Tucci aparece no final de seu texto, quando comenta que passados alguns dias da expulsão do bando de malfeitores,

Aconteceu uma coisa que não parecia tão normal assim. Na porta da escola surgiu um novo pipoqueiro que era muito, mas muito esquisito. Apesar disso, ninguém ligou pra ele. Mas era só prestar um pouco mais de atenção para perceber que havia algo errado. A cada saquinho de pipoca que vendia, aquele sujeito dizia coisas absurdas:

– Vocês quer a pipoca menas salgada? Não tem pobrema, é só pedir que eu farei as vontade de vocês (p-40).

Observe como o autor percebe o trabalhador que faz uso de uma variedade lingüística marcada. Ele o entende como um ser anormal, esquisito, possuído pelo erro, e que fala coisas absurdas. Se quisermos um efeito real desse tipo de pensamento, basta imaginar a situação de inúmeros trabalhadores que, para sobreviver, prestam-se a esse tipo de atividade. Que cena deprimente, humilhante, violenta seria submeter esses trabalhadores a risos e chacotas por falarem a variedade lingüística de sua origem social.

É possível observar no texto de Tucci uma postura social que considera uma relação hierárquica entre falantes de variações lingüísticas distintas. O argumento norteador de sua postura é a de que os falantes de variações lingüísticas marcadas são ignorantes, idiotas, desprovidos de inteligência. Encontra partida, os falantes de variações reconhecidas, os heróis, são inteligentes, espertos, criativos, em uma palavra, perfeitos.

Permeando todo o texto de Tucci, tais visões enviesadas acerca da relação entre o domínio de uma dada variedade lingüística e conhecimento adquirido dos falantes, permitem pensar acerca da violência praticada na manutenção dessas idéias e em suas efetivações práticas. Uma vez que, da forma como são apresentados, os argumentos, a intolerância com o diferente adquire uma dimensão que extrapola possibilidades de reconhecimento da variedade como constituído e constituinte do sujeito falante, já que a língua é percebida como algo alheio à identidade social e, portanto, cultural daqueles que a realizam em suas relações sociais.

Para além dessa que é uma construção recorrente no escrito de Tucci, é possível visualizar outros temas que transitam por todo o texto, a saber:

- a) A escola é o lugar do correto: *Puxa, Edy Cionário, que aventura! Obrigado por salvar nossa escola desse monte de palavras erradas (p-38).*
- b) A escola não é lugar de ignorantes: *É isso aí! – completou Giovana. – E teremos tempo de pensar em como expulsar esse bando de ignorantes da nossa escola (p-16).*

- c) Quem lê é inteligente: *Lá seria o último lugar que o falador de palavras erradas e sua turma de ignorantes nos descobririam. Ler é algo que eles não devem fazer nunca na vida (p-24).*

CASO 3

A entrevista transcrita parcialmente abaixo, que ilustra o caso três, foi anotada por mim no dia 02 de dezembro de 2004, às 19 horas e 27 minutos, em uma Escola no bairro do Jardim Éden na cidade de Sorocaba, São Paulo - Brasil. O objetivo era registrar relatos de violência lingüística sofridos por trabalhadores em processo de reescolarização que, em função de sua realidade sócio-econômica, são falantes de variações lingüísticas consideradas marcadas. A opção por informantes com este perfil justifica-se por meu envolvimento social com esse tipo de educação e por minha experiência pessoal como egresso da educação supletiva. Por circunstâncias determinadas pela investigação, foram realizados dois encontros prévios, nos quais optei por não registrar formalmente o conteúdo das conversas, fazendo apenas no terceiro que ora transcrevo. Desse encontro, participaram quatro informantes e eu. Todos os informantes eram do sexo feminino e possuíam, no momento da entrevista, as seguintes idades: Francisca, 23 anos; Renata, 25 anos; Cláudia, 23 anos; Wanda, 26 anos. Ressalvo que, por motivos éticos, optei por apresentar as informantes com nomes fictícios. Com o consentimento das informantes, procedi ao inquérito coletivamente, registrando-o em minigravador portátil, marca Panasonic, modelo RN-305.

Feito este breve resumo, vamos ao registro.

Oswaldo - Todas vocês são sorocabanas? Aliás, só você... Você é daqui mesmo da cidade?

Fernanda – Sim. Sou sorocabana da gema (riso)

Oswaldo - Ah! Tá! E aí como é? Quando você vai a São Paulo como é? As pessoas perguntam: "você não é daqui?" Já perguntaram isso pra você?

Fernanda - Olha! Assim! As pessoas com quem eu vou pra São Paulo são pessoas que eu conheço faz tempo então não tenho aquele contato com pessoas que poderiam me fazer essa pergunta, né? Mas eu vou muito para o Estado do Paraná, meus pais moram lá. Então aí sim... acontece. Mesmo porque lá é bem interior (ênfase) então lá a cidade tem aproximadamente 5 mil habitantes. Então lá... lá acontece, acidade inteira te conhece. Então tem gente que passa e já fala: ela não é daqui... né? (riso)

Cláudia - Cidade pequena já sabe... Quando chega alguém, já sabe: "ela não é daqui".

Fernanda - Exatamente! Além do que meu pai é nascido na cidade, né? Conhece todo mundo. Todo mundo já fala: Ah! é a filha do seu Pedro, né? Chegou! Então quando alguém conversa comigo, nossa!! Nota o sotaque diferente...

Oswaldo - Você acha que isso atrapalha alguma coisa?

Fernanda - Na minha experiência não. Na minha experiência não. Na minha (ênfase), mas eu acredito que tem bastante...é...outros exemplos né? Não com a minha vida, mas na vida de outras pessoas. Pelo contrário, quando agente tá lá as pessoas falam: "você é do Estado de São Paulo?" Então, assim... já poriam em você a regra...então isso, pelo contrário, é bom. Pelo menos pro meu ego faz bem (riso) É! Você se sente mais elevada. Agora... Eu acho que se fosse o contrário... aí tá...seria desagradável, poderia ser motivo de piada...

Oswaldo - Você acha que isso acontece?

Fernanda - Eu acho que sim. Acho que acontece.

Cláudia - Comigo acontece!

Oswaldo - Acontece?

Cláudia - Muito! Principalmente no meu serviço. No meu trabalho geralmente as pessoas são das melhores, vem de outro lugar, adora caçoar das pessoas, agente tá no serviço vai lá: "de onde você é?" Agente tem que agüentar calado, porque é obrigado a trabalhar. Trabalhar... entendeu?

Oswaldo - Sim!

Cláudia - Então! Tem tudo isso, entendeu? Doendo... sabe? Mas... mas tem que relevar. As brincadeira até ofende, sabe? Eu já cheguei até discuti, sabe? Fica falando da minha cidade! Ah! Agosto não. O que é mais chato é que o que eu faço uma pessoa estudada não consegue fazer, entendeu? Só porque a pessoa é estuda! Quando morrer não vai levar nada. Se ele caçoar de mim, é porque ele não conhece o seu passado, entendeu? Ele deve ter parente que veio do interior. Eu sempre trabalhei em sítio e não tenho vergonha. Agora trabalho em padaria, sabe? E não tenho vergonha do jeito que eu sou. Sei trabalhar em sítio não tenho vergonha. Agora trabalho em padaria não tem pobrema. Pelo menos sou honesta não devo nada pra ninguém, sou dona do meu nariz, não dependo de ninguém. Agora aquelas pessoa, que... quer ser mas... E o que eu sempre digo, agente tem que ser o que agente é...

Wanda - Eu acredito assim! Preconceito é um assunto muito difícil, porque não dá pra generalizar. Aqui em São Paulo... aqui em Sorocaba você pode ver, você pode encontrar pessoas que podem de tratar com preconceito ou não. Com certeza!

Wanda - Então... É um assunto muito complexo. Eu acredito... Na minha opinião, que não dá para generalizar. Eu pelo menos penso dessa forma.

Cláudia – Eu acho que antes de falar da pessoa, tem que vê o que ela faz, entendeu? Se é uma pessoa, não é? Entendeu? Que adianta, achar: Ah! A cor da pessoa. Oh! De que jeito que ela fala! Que tem que vê, é se aquela pessoa é trabalhadeira, se é honesta. Agora! Que adianta? Eles têm que respeitar nós. Acho que é assim... é... entendeu? É... eu tenho orgulho de ser assim. Eu tô aqui por causa do meu pai e da minha mãe (escola). Eu tô aqui por causa deles, entendeu? Mesmo as pessoa falando: Ah! Tu é burro, isso, aquilo, eu nunca desisti, entendeu? Eu nunca desisti. Estou estudando aqui. Vou estudar aqui. E tô tocando pra frente... Eu tenho vontade de ter minha casa pra eu e meu filho. Eu tenho vontade de ter o meu próprio negócio, e não vou desistir. Eu quero dar um futuro melhor pro meu filho e pra mim também. Pra eu ficar bem comigo mesmo, e com meu filho.

Oswaldo – *Vocês conhecem casos de pessoas que deixaram de conseguir um emprego por que tinha um sotaque diferente ou porque falava errado?*

Cláudia – Eu! Eu não conseguir pegar um trabalho por causa do meu sotaque, por causa do jeito que eu falava.

Oswaldo – *Você? É mesmo? Conta pra gente...*

Cláudia – Foi! Aconteceu. E olha! Empregada. Era para trabalhar de empregada. “Você fala desse jeito? Tem que por o l não r, viu”. Ah! Meu jeito é assim... Eu vim foi pra limpar. Na hora me colocou pra rua: “Pode sair! Quem vai atender meu telefone?”. Eu disse muito obrigado e sai.

Wanda – Ah! Eu acho que eu falava muito mal, eu falava muito mal mesmo (ênfase) Mas eu comecei a trabalhar numa loja na rodovia, então passei a conversar com pessoas de muitos lugares, entendeu? De fora do país, entendeu? É aquela coisa... Acho que com o contato com as pessoas eu acho que melhorei bastante... é como eu digo ganhava pouco mas me divertir bastante...rs. Eu aprendi muiiiiiita coisa...

Fernanda – Ah! Nisso eu erro. Se alguém fala errado eu corrijo. Porque eu penso assim, a partir do momento que você tem uma crítica construtiva, nossa! A pessoa vai te agradecer pelo resto da vida.

Renata – Claro! Olha! Eu só queria dizer que eu nasci no Paraná, minha família inteira mora lá, mas quando eu vou lá eu estranho muito. É um sotaque muito feio! (riso). É verdade! (riso) Eles falam meio cantando... (riso)

Francisca – Ah! Pera ai pessoal! Sotaque é uma coisa, mas falar errado é outra coisa!¹

Os depoimentos nos permitem continuar indagando:

- a) O ato de impedir alguém de conseguir trabalho porque é falante de uma variação lingüística é violência?
- b) Onde reside a justificativa para o ato de Fernanda que se sente na obrigação de corrigir alguém na fala, julgado está ajudando a pessoa?

¹ Entrevista na íntegra em anexo.

- c) Ridicularizar, caçoar, humilhar, depreciar, rebaixar alguém por falar diferente constitui ato de violência?

Uma primeira questão que se apresenta quando se lê o fragmento transcrito é a de que existe por parte das entrevistadas o reconhecimento de que falar diferente é um elemento que estabelece distinção entre os sujeitos em um dado contexto. E essa distinção traduz-se em comportamentos diferenciados dependendo da posição em que se encontra o falante da variedade lingüística estrangeira. Se o sujeito for falante de uma variedade classificada hierarquicamente como de maior prestígio, a este será atribuído prestígio e assim poderá desfrutar de status da pretensa superioridade na relação. Esta é a situação verificada nas declarações da informante, que se sente valorizada, elevada, em uma dada comunidade, quando declara: *Pelo contrário, quando a gente tá lá as pessoas falam você é do Estado de São Paulo, né? Então, assim... já, poriam em você a regra...estão isso, pelo contrário é bom. Pelo menos pro meu ego faz bem (riso) É! Você se sente mais elevada* (Fernanda).

Em outra passagem, observa-se sentimentos e perspectivas diferentes, pois se para Fernanda sua experiências como falantes de uma variedade lingüística lhe possibilita em um dado contexto usufruir de status e prestígio social sobre determinados sujeitos, para Cláudia a posição apresenta-se investida, como se pode constatar: *As brincadeira até ofende, sabe? Eu já cheguei até discutir, sabe? Fica falando da minha cidade! Ah! Agosto não. O que é mais chato é que o que eu faço uma pessoa estudada não consegue fazer, entendeu? Só porque a pessoa é estuda. Quando morrer não vai levar nada. Se ele caçoar de mim, é porque ele não conhece o seu passado, entendeu? Ele deve ter parente que veio do interior. Eu sempre trabalhei em sítio e não tenho vergonha* (Cláudia). A violência de que é vítima Cláudia alcança um nível avassalador, a ponto de impedi-la de conseguir trabalho: *Eu não conseguir pegar um trabalho por causa do meu sotaque, por causa do jeito que eu falava. Foi! Aconteceu. E olha! Empregada. Era para trabalhar de empregada. “Você fala desse jeito? Tem que por o l não*

r, viu”. Ah! Meu jeito é assim... Eu vim foi pra limpar. Na hora me colocou pra rua: “Pode sair! Quem vai atender meu telefone?”. Eu disse muito obrigado e sai (Cláudia).

Extrapolando o julgo valorativo, a ação violenta atinge os sujeitos impedindo-os de conseguir meios para prover sua existência. A não aceitação do falar diferente do outro atinge um nível de intolerância e demonstra a introspecção de uma lógica unitária de língua, que sedimentada nas relações cotidianas, leva ao ataque dos lingüisticamente diferentes.

O que está em causa nesse tipo de atitude não é a simples intenção de despertar no agredido a percepção de que possui diferenças (pois não se restringe ao uso idiomático), e sim a intenção de que se perceba como inferior; como alguém incapaz de desempenhar dada atividade.

Sabe-se que essa é uma prática presente nas investidas hegemônicas e visa incutir através práticas e modelos de pensamentos posturas e atitudes que levem à autonegação dos sujeitos. A autonegação contribui para a identificação do oprimido com seu opressor. No caso da língua, o modelo estabelecido como ideal passa ser o perseguido mesmo por aqueles que são constrangidos e agredidos. Como a língua foi e continua sendo, intencionalmente, transportada para um universo alheio aos meios de dominação, não é comum identificá-la com as tramas sociais. Ao contrário, os sujeitos violentados, em conseqüência do propagandeamento feito por instituições e pela sociedade como um todo não a reconhecem enredada nesse processo, portanto, envergonham-se; diminuem-se; limitam suas capacidades comunicativas; sofrem. Tanto que até se sentem merecedores de punição por serem diferentes².

Realizada nos processos de interação dos sujeitos, isto é, nos atos comunicativos em si, a violência lingüística se perfaz nas contingências históricas objetivas dos contextos imediatos, estabelecendo hierarquização de sujeitos, subvertendo o princípio da igualdade existente

² Uma preocupação pertinente que motiva investigações futuras consiste em procurar verificar a ligação dos processos de violência lingüística com casos de rendimento escolar não satisfatório de violentados de um modo geral. Inclusive quanto ao nível traumático, e suas conseqüências para as interações sociais de forma ampla.

na interação verbal e transformando o ato interativo da linguagem em um momento de ênfase das diferenças e de inferiorização do diferente.

Vale destacar que concordamos que as interações comunicativas constituem um espaço onde tensões são vividas pelos agentes, exatamente pelo fato de que estas são realizadas mediadas por relações plurais. No entanto, não abraçamos o determinismo estrutural e tampouco negamos a existência da força simbólica presente nas produções imediatas da linguagem. Na realidade, nos movemos evitando polarizar a questão, optando por uma leitura que possibilite perceber as interações lingüísticas e, conseqüentemente, a violência praticada através da linguagem, como uma produção que se fabrica a partir de um processo síntese que não exclui macro e micro universo relacional.

Diante disso, podemos pensar que a atitude de não aceitar como empregada uma pessoa com sotaque do interior é resultado de posturas assumidas diante do uso da língua que não se restringe às negociações imediatas da comunicação (o ato comunicativo em si) e nem tampouco aos simples apelos abstratos postos pelo estrutural, e sim é resultado da conjugação desses dois elementos.

Observe-se a profundidade com que se estabeleceu a violência lingüística nas relações sociais. Ela é praticada com tamanha naturalidade que assusta. Tanto que mesmo os grupos sociais com elevada identificação lingüística agridem-se à medida que incorporaram referenciais discursivos que mesmo desprovidos de sentidos ocupam espaço privilegiado no imaginário do grupo (*Ah! Nisso eu erro! Se alguém fala errado eu corrijo*).

Freire (2005) nos ensina que, em função da imersão dos oprimidos no universo de opressão, estes acabam hospedando em si o próprio opressor, o que os leva a praticar atos de “violência horizontal”, isto é, agem violentamente contra seus próprios pares. A tese de Freire nos ajuda compreender de certa forma as atitudes registrada na passagem:

Fernanda – Ah! Nisso eu erro. Se alguém fala errado eu corrijo. Porque eu penso assim, a partir do momento que você tem uma crítica construtiva, nossa! A pessoa vai de agradecer pelo resto da vida. Ah! Pera ai pessoal! Sotaque é uma coisa, mas falar errado é outra coisa!

Observando o depoimento, é possível identificar alguns elementos que permitem compreender o alcance da violência lingüística dentro dos quadros de relação social. Admite pensar ainda que a violência lingüística está presente nas relações antagônicas de grupos que apresentam quadros culturais heterogêneos e também entre grupos com afinidades consideráveis.

Nas declarações estão presentes indicativos de uma de um processo de naturalização da violência. Sem considerar os efeitos de seu ato, Fernanda não percebe em sua prática de interdição humana a violência que pratica. Convencida da existência de uma unicidade e correção lingüística, orienta-se pela falsa lógica da compensação. Nesse processo, o ato violento é descaracterizado e, portanto, não reconhecido; ao contrário, assume um caráter compensatório. Para a agressora o ato violento deverá ser agradecido pelo violentado. A violência do ato da correção lingüística reside, entre outras coisas, no silenciar o outro. Correndo o risco de ser acusado de produzir um pensamento mecanicista, diria que na prática da violência lingüística há um processo de assimilação e representação assumido por parte do agressor. Ao assimilar a lógica social difundida pela ideologia da classe de maior prestígio social, o agressor nega-se enquanto indivíduo pertencente a uma determinada classe ao mesmo tempo em que passa representar e apresentar comportamentos discursivos estranhos a sua realidade social. Em função da assimilação de referenciais lingüísticos estrangeiros considerados de maior valor social, ignora a linguagem do outro. Como o violentador, neste caso, é um violentador ocasional, isto é, apresenta *auditório social* próximo ao do violentado, torna-se refém e vítima, frequentemente, da mesma violência que pratica.

É interessante notar na fala de Fernanda que o erro lingüístico, dentro dessa lógica do certo e do errado da língua, não pode ser ponderado. Ela até considera a variação regional da língua, mas construções que atentam contra a norma de etiqueta lingüística, isso não.

Essa vigilância que Fernanda assume com relação à língua, em certa medida tem relação com certo universo ideológico, fundado a partir das relações materiais concretas, em que a língua é propositalmente adjetivada, criando acerca dela um preservacionismo que atende afins sociais específicos, como divulgar ideários nacionais e pátrios como sugere as expressões *língua nacional* ou *língua materna*.

CASO 4

A Anotação reproduzida abaixo foi feita pela pesquisadora Catharina Florenzano em 03/11/2003, em uma escola de Ensino Médio na cidade de Sorocaba, Estado de São Paulo-Brasil, e está registrada em sua Dissertação de Mestrado intitulada *Discriminação Lingüística: Um caso escolar*, defendida em novembro de 2004, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, sobre a orientação do Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto. O objetivo da pesquisadora com tal iniciativa era recolher dados empíricos que comprovasse a hipótese de que há a prática de preconceito no espaço escolar. Registrado no período noturno, o evento é uma reunião cuja finalidade era o agendamento das avaliações bimestrais.

Os professores estavam reunidos com o diretor, o vice-diretor e a coordenadora do período noturno para agendarem as provas bimestrais. Depois das provas agendadas, a coordenadora tomou da palavra dizendo que havia participado de uma reunião com outros coordenadores, onde a ATP (Assessor Técnico Pedagógico) pedia para os coordenadores comentarem com os professores os principais erros cometidos pelos alunos que prestaram o último ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Logo ela pediu para dois professores lerem em voz alta, enquanto ela escrevia na lousa, a relação tirada da Internet como: Relação atualizada das pérolas do ENEM. Quando os professores terminaram de ler, a professora de História fala em voz alta:

– Catharina, parece coincidência, você hoje estar aqui, sua pesquisa não é sobre Língua Portuguesa?

Ao responde afirmativamente, a professora diz:

– Anote tudo o que vamos falar, pois talvez esses seus mestres, entendidos em Língua Portuguesa, achem um método inovador para os alunos não dizerem e nem escreverem “errado” tantas besteiras. Parece até que esses alunos não têm cérebro, não pensam.

Logo emendando essa fala, o professor de Matemática diz:

– Traga logo os resultados, pois isso talvez possa auxiliar o nosso diretor a falar corretamente.

Todos caíram na risada

O registro apresentado pela pesquisadora em seu trabalho foi pouco explorado, aparecendo em certa medida como um apontamento ilustrativo em seu texto. Dado que o objetivo da investigadora era verificar a existência de formas de preconceito no espaço escolar, o registro atende plenamente a finalidade proposta. Já em nosso caso, como a preocupação não está em constatar a existência de formas de preconceito, em sim evidenciar que essas ações, até então chamadas de preconceito, são formas de violência, o registro torna-se mais rico ainda.

Se nos limitássemos a uma observação superficialmente o registro, poderíamos concluir tratar-se de mais uma cena cotidiana vivida em uma escola qualquer. Já com uma lente mais atenta percebe-se que estamos diante de um painel onde é possível observar a produção da cotidianidade em contexto social elaborado historicamente.

Em boa medida, o registro possibilita perceber o quanto as palavras estão enredadas no jogo ideológico das relações de poder e de manutenção das formas de exclusão e, portanto, a serviço não só das formas simples de comunicação, mas também sendo usadas de forma e violenta.

Observa-se ainda no registro que, em função dos sujeitos presentes na reunião (diretor, vice-diretor, coordenadora do período noturno, professores) e da postura hierárquica estabelecida para a mesma, o limite que dispõe a escola quanto às determinações do poder público instituído. Isso pode ser constatado pela ausência dos alunos, da comunidade e dos pais na reunião.

Logo no anúncio do texto (pérolas do ENEM), objeto de análise dos presentes, usa-se a recurso lingüístico da ironia como forma de zombar, ridicularizar, inferiorizar, depreciar e humilhar os alunos, que, por motivos vários, não responderam as questões conforme esperavam e exigiam os elaboradores do exame. A ironia estabelece associação negativa de idéias, o que, por sua vez, produz imagem desprezível e pouco comum das respostas dos alunos registrada no exame. A carnavalização dos resultados dos alunos serve para demarcar um nível hierárquico de conhecimento e de uso do que seria a língua padrão. Tem-se, nesse caso, os agentes de imposição e de controle da língua em pleno exercício profissional.

Assumindo caráter inquisitório, os comentários ganham proporções extremadas, perdendo a dimensão educativa – no sentido freiriano da expressão. O reconhecimento das diferenças variacionais sucumbe diante do mito do erro no uso da linguagem, do modo feio de falar, da incapacidade de pensar coerentemente:

Anote tudo o que vamos falar, pois talvez esses seus mestres, entendidos em Língua Portuguesa, achem um método inovador para os alunos não dizerem e nem escreverem *errado tantas besteiras. Parece até que esses alunos não têm cérebro, não pensam...*

Não bastasse o descaso para com o conhecimento lingüístico dos alunos, tem-se ainda nas declarações depreciação violenta das suas capacidades cognitivas. Pautada em palpites sem fundamentação, um dos presentes compara a falta de domínio satisfatório para responder questões elaboradas baseadas em uma modalidade da língua com deficiência cognitiva.

A atitude desmedida verificada na declaração, além de demonstrar visão equivocada, pois relaciona diretamente capacidade de registro gráfico a desenvolvimento das capacidades mentais, pode ser questionada quando se toma por referência estudos genéticos e psicológicos.

Noutra passagem emblemática, tem-se um dos pontos fortes do depoimento:

Traga logo os resultados, pois isso talvez possa auxiliar o nosso diretor a falar corretamente.

: Todos caíram na risada.

Tem-se a demonstração de que a violência lingüística é a única forma de violência em que o praticante da mesma é ovacionado por praticá-la. Estamos diante da idéia da uniformidade da língua, da padronização dos falares. Quando se assume essa postura, ignora-se que a variação é inerente às línguas, que esse caráter não a empobrece, ao contrário mostra sua dinâmica e beleza.

É importante entender as variações da língua como marcadores de identidade social. Todas as línguas pragmaticamente realizam movimentos complexos e dinâmicos, seja de natureza evolutiva seja de caráter variacional. Para decepção dos puristas que concebem a língua como algo engessado, existente apenas nos manuais de regras, Yaguello (2001) alerta que a única maneira de deter as transformações de uma língua, seria deixando de falá-la. As línguas modificam-se independentemente da vontade dos puristas. As variações são demonstrações da existência da heterogeneidade social. Se as sociedades não fossem heterogêneas e hierarquizadas talvez fosse desnecessária e inútil a discussão sobre a presença de instâncias de representação lingüística ou de discursos que questionam essas instituições.

A dificuldade de perceber a língua como fato social e que os comportamentos lingüísticos são modelados pelo grupo de que pertencem os falantes produz estranhamentos e repulsa ao falar do outro. Essa atitude violenta e cruel contraria algo essencial à condição humana: a expressão do eu do falante. O agredido se sente tolhido, humilhado, desrespeitado e privado de sua liberdade pessoal (a fala). Neste sentido, sendo o processo de constituição lingüística um processo social, a capacitação para o uso da língua sempre acontece em relação com os outros, isto é, a fala e as expressões resultam da síntese de nossa individualidade e simbioticamente das características do grupo a que pertencemos. Quando se ataca o falante de uma variedade lingüística, se ataca o próprio grupo social do mesmo.

Parece absurdo esse tipo de comportamento, uma vez que são vários e legítimos os discursos em defesa do reconhecimento das diferenças culturais e identitárias de diversos grupos, conforme se observa nas reivindicações dos movimentos feministas, nos movimentos de imigrantes, nos movimentos de negros, nos movimentos de homossexuais ou nos movimentos de portadores de necessidades especiais.

A idéia não é destruída de sentidos e de racionalidade apesar de ser assim tratada pelos discursos hegemônicos. Se certos grupos reivindicam o direito de uso da língua, seja o uso de uma variante, seja uso de determinadas expressões, isso indica que estamos diante de uma questão social mais ampla.

Esperar uma reação espontânea de uma instituição como a escola, que recebeu da modernidade a missão privilegiada de concretizar um processo identitário baseado nos ideais iluministas uniformizantes, é demasiada ingenuidade. Deve-se pensar, ao contrário, que mesmo a escola trabalhando empenhadamente no processo de aculturação de grupos, se traduz em um lugar de conflitos e de contradições. E uma das contradições significativas reside exatamente na defesa incondicional, apesar dos avanços dos estudos lingüísticos, do ensino de uma variedade lingüística em detrimento de outras.

Todo processo educativo se faz contraditoriamente. Ao passo que somos submetidos a processos educativos, modificamos os processos, as informações processadas e nos modificamos, nos tornamos aprendizes e mestres simultaneamente. Este processo não é diferente com aquisição da língua materna. Ao aprendermos a língua falada por nosso grupo social (isto é, a língua que usamos para nos relacionarmos no início de nossa relação com o mundo), aprendemos a realizar formulações cognitivas e lingüísticas que traduzem não só o nível de pertença cultural ao grupo, mas também uma forma peculiar de uso da língua nas relações sociais estabelecidas dentro do grupo. Numa expressão, nos tornamos mestres e aprendizes da língua.

Daí a pergunta: para que ensinar língua portuguesa para um falante nato dessa língua?

Nessa linha de raciocínio, Batista (2001) encontrou respostas interessantes para a pergunta: Quando se ensina português, o que se ensina? Interessante seria questionar também: quando se aprende português na escola, o que se aprende da sociedade?

Em seus estudos, Batista constata que

Embora a interlocução em sala de aula se desenvolva em torno de uma coleção heterogênea de saberes (no caso estudado, conteúdos gramaticais, elementos de teoria da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos), ela tende a se organizar em duas correntes de discurso distintas: aquela que se desenvolve em torno de saberes relacionados à disciplina gramatical e aquela que se desenvolve em torno de usos da língua (p-101).

Através do ensino da língua não se ensina apenas meios e formas de domínio ou de uso de recursos lingüísticos. Ensina-se formas de comportamento social, transmite-se ideologias, controla-se, agride-se, interdita-se.

A base sobre a qual se sustenta a violência lingüística é a instituição, no interior de uma língua, de uma instância lingüística considerada “oficial” ou “legítima” (Bourdieu 1998), que, se não nega todas as formas de variação, as define como desvio, erro, impropriedade. Esta instância legítima se constitui de um aparato poderoso de cultura, que inclui uma modalidade escrita relativamente estável e uma indústria gráfica que a reproduz, instituições que teriam direito legislativo sobre ela (por exemplo: as academias, a universidade e a escola), instrumentais técnicos concretos (por exemplo: dicionários, compêndios, gramáticas) e, eventualmente, leis. Nem sempre suas determinações são explícitas e ocorrem também em níveis em que não há propriamente uma legislação, como no caso da prosódia e da fonética. Alimentada pelo processo histórico, a “língua legítima” tende a ser aceita e divulgada como natural e recebe forte atenção da mídia.

Em outra dimensão, a violência ocorre pela associação de línguas de valor, de amplo uso e associadas aos países economicamente mais fortes, a línguas de menor valor e, até, lín-

guas exóticas (como seus povos). Daí decorre o estranho, mas usual, conceito de língua de cultura.

Um ponto forte da violência lingüística é estigmatização. Erving Goffman explica o conceito de estigma da seguinte maneira:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros. (...) Deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. (...) O termo estigma será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo. Em todos os casos de estigma, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ser facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. A questão do estigma surge onde há alguma expectativa, de todo os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la. (Goffman 1988, p. 12 e segs).

Que fique claro, que ao se falar em violência lingüística estamos nos referindo especificamente ao uso da linguagem como instrumento de violação humana, que estigmatiza grupos sociais, povos, nações e que se manifesta também em atos concretos contra indivíduos.

Diante do exposto continuamos questionando:

- a) Não seria violência mencionar que os alunos ao não fazerem uso da variedade lingüística exigida pela modelo de ensino seriam desprovidos de cérebro?
- b) Ridicularizar alguém por ser falante de uma variedade lingüística socialmente marcada, como fica evidente com relação ao diretor, constitui uma forma violência?

2. VIOLÊNCIA

“Você vai parir eletricidade”

Depoimento de Dulce Maia

Os militares chegaram lá às duas da manhã. Eu já estava dormindo.

Fui presa na noite do dia 25 de janeiro na frente de minha mãe, debaixo de pancadas, num corredor polonês.(...)

Fiquei horas a fio amarrada em um banco. A tortura durou a noite toda. Ao amanhecer, para escapar da tortura, eu disse que tinha um ponto, um encontro com um companheiro. Não pensava, só queria sair da tortura. Levei-os a uma rua perto da Augusta, no trecho da praça Roosevelt, que estava em obras. O ponto era frio – eu tinha inventado – e não encontramos ninguém.

À tarde aconteceu a mesma coisa. Eu era sempre pendurada nua, de cabeça para baixo.

Uma vez puseram um arame na minha vagina. O sargento metia a cabeça entre as minhas pernas e gritava: “você vai parir eletricidade”. Essa foi uma lembrança amarga que ficou.

(Folha de São Paulo, 3/5/98)

As considerações até aqui desenvolvidas buscaram chamar atenção para o tema da violência lingüística a partir de expressões de cotidiano, sendo que o desafio a partir desse ponto mostrar como essa forma de interdição humana tem sido negligenciada nos estudos sobre violência.

A violência tem sido tema de grande recorrência na história da humanidade, mas nesse início de século ela tem ganhado visibilidade maior ainda. De certa forma, isso decorre do fato de iniciarmos este novo milênio assistindo em tempo real a guerras que, se de um lado, servem de propaganda para os avanços tecnológicos da milionária indústria bélica de países imperialistas, de outro evidencia o cenário insuportável e desumano a que fomos e estamos submetidos pelo capitalismo assassino mantido pelas nações ricas e por governos antidemocráticos.

Diante desse quadro pintado com sangue em decorrência da subtração excessiva da vida em nosso planeta, encontramos a violência como reação e justificativa para ela e contra ela mesma. Não bastasse essa degradante realidade, é possível, ainda, encontrarmos um co-

mércio milionário que explora através de exposições sensacionalistas, casos de violência. Estes casos, propagandeados tornam-se produtos a serem consumidos em horário nobre. Produzido por um mercado desumanizante estruturado sobre a ética do comércio e da exploração, esse tipo de prática tende a transformar miséria, sofrimento, insegurança e morte em mercadoria. O sensacionalismo, na maioria dos casos, camufla através de formulações discursivas, os fatores realmente geradores das mazelas sociais que atingem diretamente o povo, sendo a violência uma delas.

Imitando-se a relatos oportunistas e superficiais que não conseguem ultrapassar o limite do ridículo e do exibicionismo barato, os programas pseudojornalísticos banalizam a violência ou simplesmente atribuem sua ocorrência às camadas trabalhadoras residentes em áreas periféricas.

Ao mesmo tempo em que há a mercantilização da violência, seja urbana e rural em nosso país e no mundo, os estudos que tentam compreender suas causas, manifestações e consequências tendem a identificá-la objetivamente com práticas que implicam danos físicos e morais, de maneira que acabam não percebendo outras formas de violência, que, não por acaso, estão enraizadas historicamente, e, portanto, muito bem dissimuladas pelas artimanhas do poder. Este fato dificulta o reconhecimento de determinadas práticas como verdadeiras manifestações de violência.

Embora, iniciemos nossa discussão partindo dessa modalidade de violência. A presente abordagem não pretende especificamente realizar uma discussão aprofundada da violência em níveis manifestos já conhecidos, ou seja, a violência explícita praticada, por exemplo, contra trabalhadores sem terra, contra moradores de rua, contra as mulheres, contra os negros, ou a violência contra os cidadãos que sofrem com o desemprego, ou, ainda, aquela praticada contra os 47 milhões de brasileiros que se esforçam para não morrer de fome ao dispor de uma renda que não ultrapassa os R\$ 108 por mês.

A violência de que trataremos não é noticiada nas páginas policiais dos grandes periódicos, não condena o violentador à cadeia de réu, nem gera processo judicial; sequer é reconhecida como tal.

Sendo assim, propomos-nos com o presente estudo evidenciar uma forma de violência praticada com tal sofisticação que mesmo os indivíduos que combatem as formas de violência, já conhecidas, muitas vezes acabam por praticá-la. É verdade que a praticam exatamente por não a reconhecerem como tal. De certa forma isso decorre do fato de terem assimilado certas práticas e discursos historicamente elaborados que a negam como violência. Essa dimensão da violência não reconhecida se expressa num tema que aqui registramos como *Violência Lingüística*.

Continuaremos o debate acerca dessa questão, procedendo uma revisão bibliográfica sobre o tema violência, evidenciando idéias correntes sobre violência e alguns conceitos de violência presentes na literatura especializada.

2.1. DESIGUALDADE E VIOLÊNCIA

Sem dissociar-se, desigualdade e violência apresentam-se como fenômenos produzidos a partir de um complexo processo histórico que tem a idade da própria humanidade. Verdade, porém, que no sistema capitalista ganham contorno e especificidades particulares. Por isso, a violência possui vários nexos. Não se pode negar, contudo, sua íntima associação com a desigualdade social, que, por sua vez, culmina com a falta de perspectivas experimentadas por muitos, sobretudo, os desprovidos de bens materiais. Pensar as formas de violência só tem sentido quando pensadas dentro de um quadro sociológico que permita estabelecer conexões com a desigualdade social e com a exploração de que são vítimas as camadas da população desprovidas de recursos econômicos.

Não conseguindo impor uma nova configuração social para sua população, o Brasil inicia o século XXI encarcerado aos tentáculos do paradigma capitalista. Refém de uma lógica econômica excludente e desumana, sua realidade é campo fértil para a germinação da violência. Os números da desigualdade social brasileira assustam e, como não poderiam ser diferentes os da violência caminham à parilha com aqueles.

Infelizmente, essa não é uma realidade circunscrita ao país do carnaval e do futebol. O mundo é um cenário cruel. Aproximadamente 50,0% da população mundial vivem com menos de dois dólares por dia. São dois bilhões e setecentos milhões de miseráveis e pobres. Entre os 40 países com maior concentração relativa de pobres e miseráveis, 27 estão na África, 8 na Ásia, 3 na Oceania e 2 América. Nesses países, mais de 80% da população vivem com até 2 dólares por dia³. Mas isso não é tudo. O mundo possui cerca de 800 milhões de pessoas desnutridas, 874 milhões de trabalhadores com inserção precária no mercado de trabalho e 860 milhões de analfabetos.

Na outra margem desse fosso social, encontramos os países e as populações mais ricas economicamente. Entre os 40 países com melhores índices sociais, 24 estão localizados na Europa, 8 na Ásia, 4 na América e apenas 2 na África. Nesses países, apenas 1 em cada 100 habitantes, vive com até 2 dólares por dia. Entre aos países com os melhores valores no índice de desigualdade, 2 estão na América, 3 na África, 14 na Ásia e 21 na Europa. Japão, Hungria e Finlândia são os países com os menores indicadores de desigualdade. Para cada 1 dólar recebido pelos mais pobres, os mais ricos recebem 5.

Quando se compara essa realidade com a realidade brasileira, percebe-se que este é um país em que os números e indicadores sociais mostram bem as contradições que lhe são peculiares. Uma nação com índices econômicos que a colocam entre as 10 mais ricas do mundo, paradoxalmente lhe inclui entre as mais desiguais do planeta. No país pentacampeão mundial

³ Atlas da Exclusão Social, vl 4 páginas 48, 58,, 62

de futebol, para cada um 1 dólar recebido pelos 10% mais pobres, os 10% mais ricos recebem 65,8. Isto é, os mais ricos no Brasil apropriam-se de uma renda, aproximadamente, 66 vezes maior que os mais pobres.

A contradição nas relações sociais no Brasil não é de data recente, remontando tempos idos e é herança de uma época histórica que se consolidou com a inserção e adoção do modelo capitalista por parte das elites. Mesmo tendo atravessado o período colonial (1500 – 1822), o período imperial (1822 – 1889) e a fase pós-proclamação da república, a relação entre concentração de renda (guardados suas proporções) e desigualdade entre os que possuem e os despossuídos não se alteram. Ao contrário, essa realidade foi ampliada significativamente com a expansão do capitalismo durante o século XX, deste modo que o conjunto da sociedade brasileira continua com um elevado índice de exclusão e de concentração de renda. Segundo o censo de 1872, o Brasil apresentava 10,1 milhões de habitantes reunidos em aproximadamente 1,3 milhão de famílias. Deste total, somente 23,4 mil eram famílias ricas, isto é, 1,8% do total de famílias brasileiras. 48 anos depois, o censo apontava 64,2 mil famílias consideradas ricas que eram donas de 66,1 das propriedades rurais brasileiras. De uma população de aproximadamente 31 milhões de habitantes distribuídos em 5,1 milhões de famílias, apenas 1,3 % eram dos seguimentos sociais superiores.

No senso de 2000, 2,4 % das famílias que moravam no Brasil pertenciam às classes superiores. A conclusão que se chega é a de que a mobilidade social no país manteve-se presa ao modelo estamental do período colonial, não possibilitando a mobilidade de classe para a maioria da população. Ao contrário, acirrou e aumentou o abismo social que separa os possuidores dos despossuídos.

Seria demasiada ingenuidade atribuir exclusivamente à desigualdade social a responsabilidade pela violência. Agir assim significaria não considerar os conflitos ocasionados por questões de diferenças culturais e questões religiosas que geram formas de violência. Contu-

do, não se pode negar que, sobretudo, nos países onde há elevada concentração de riqueza nas mãos de alguns, ou seja, desigualdade social acentuada, a frequência com que se manifestam várias formas de violência é maior. A América Latina e a África são exemplos reais do que estamos afirmando. Nessas regiões, a situação social produzida e mantida, em grande medida, está relacionada à desigualdade social. Para que se tenha uma idéia, dentre os 40 países com maior número de homicídios no mundo, 15 estão na América Latina, 14 na África, 7 na Europa, 3 na Ásia e 1 na Oceania. De cada 100 assassinatos que acontecem a cada ano no mundo, 56 acontecem nesses países. O ranking dos países com maior número de homicídios é liderado pela África do Sul, Colômbia e Honduras. Na África do Sul são quase 140 pessoas assassinadas por dia; na Colômbia são 82; em Honduras, são cerca de 28.

2.2. ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA

Pesquisas produzidas sobre o tema da violência têm sistematicamente abordado as formas explícitas de violência, de maneira que grande parte dos estudos realizados nas Ciências Sociais tem caminhado nessa direção, como se pode constatar em um trabalho publicado em 1993, de autoria do Professor Sérgio Adorno. Em seu trabalho, este pesquisador faz um apanhado dos estudos em ciências sociais sobre o tema, tendo como ponto de partida a década de 70.

O autor observa que o agravamento da violência criminal no período chama a atenção de estudiosos das ciências sociais, conduzindo-os a estabelecer conexões entre o agravamento da violência criminal, o modelo de desenvolvimento econômico-social vigente nesta sociedade agrário-industrial e o modelo de poder exercido pelo Estado.

O enfoque de Adorno (1993) está centrado no controle social do crime e na relação violência e poder, classificando os estudos desenvolvidos na época em quatro categorias: (1) estudos que cuidam do fluxo da criminalidade; (2) os que apresentam descritivamente e pro-

blematizam as concepções nativas sobre o perfil social dos praticantes de delitos; (3) os que analisam a estrutura do crime sob prisma dos criminosos; e (4) os estudos que analisam políticas públicas penais (Adorno, 1993).

Zaluar (1999), realizando leitura crítica mais recente, encontra na produção das ciências sociais do período fortes influências decorrentes das mudanças de natureza políticas, sociais e econômicas produzidas pelo contexto da época. Avalia a autora que tais mudanças teriam contribuído para que os cientistas sociais passassem a se interessar, como pesquisadores e como cidadãos, por atividades e organizações voltadas para o tema da violência.

Em sua reflexão, Zaluar (1999) divide o tema em “violência e crime”, apresentando cinco subtemas que compõem as abordagens sobre violência nas ciências sociais de maneira geral: (1) a “violência e seus múltiplos planos e significados” – nessa abordagem a preocupação dos investigadores, com frequência, está voltadas para indicação do que se deve combater em se tratando de violência; (2) em outra abordagem busca-se “as imagens ou representações sociais do crime e da violência e o medo da população” – esses estudos limitam-se a tecer críticas aos meios de informação que manipulam em suas exibições o sentimento de insegurança da população, quando promovem superexposição de fatos criminais e exploram a sentimento público; (3) “contagem de vítimas e de delitos criminosos” – tem-se nesse tipo de abordagem, a quantificação da violência e conseqüente constatação de sua elevação sistemática na sociedade contemporânea; (4) busca de “explicações para o aumento da violência e da criminalidade” – nesse tipo de abordagem tem-se uma aproximação da relação pobreza e violência com destaque para o crime organizado e sua relação no contexto; e (5) “o problema social da criminalidade como tema de política pública” – esses estudos tendem a ser fragmentados em dois níveis: implicações das políticas sociais sobre a criminalidade e mudanças estruturais de longo prazo (Zaluar, 1999).

Outra revisão bibliográfica sobre tema da violência no Brasil foi feita por Kant de Lima (2000). Em seu trabalho, o autor aborda de forma sistemática a literatura nacional que trata do tema da violência, da criminalidade, da segurança pública e da injustiça criminal. Constata que, passados vinte anos de síntese acadêmica regular, tais campos temáticos possuem um caráter relevante nos debates entre os pesquisadores sociais brasileiros, tanto em função do aumento e entendimento da complexidade e interesse público, quanto pelo volume de “interpretações de materiais empíricos e análises que estão a exigir alguma sistematização comparativa”. (Lima, 2000.p-45)

As revisões sobre o tema, embora partam de leituras referenciais próprias, de algum modo, aproximam-se das análises de Michaud (2001), no que se refere à dificuldade de precisar objetivamente um conceito de violência no quadro teórico das ciências sociais.

Essa imprecisão há muito se faz em função dos níveis variados de violência que se processam conforme a sociedade, do desconhecimento de dados específicos da sociedade e, principalmente, porque a classificação e avaliação dos processos violentos nunca são isentos de juízo de valor, pelo contrário, refletem o embate direto de adversários com interesses próprios.

Se a precisão conceitual é um problema que se apresenta aos estudos da violência, o mesmo acontece quando se tenta precisar suas causas nas sociedades humanas.

Quando se toma, por exemplo, como referência as abordagens antropológicas sobre a violência (agressões como preferem), constata-se que, em função de múltiplas visões, a violência é focada de muitas maneiras e suas causas são relativizadas de tal forma que estudá-la torna-se um processo complexo.

Para se ter uma noção da questão, basta considerarmos a violência nas seguintes perspectivas:

- a) Perspectiva neurofisiológica: os organismos encontram-se, segundo essa concepção, em processos constantes de ação e reação gerados pelo ambiente. Nesse processo, as agressões do ambiente provocam no organismo agredido uma reação chamada de síndrome geral de adaptação (SGA); essa, por sua vez, é a reação geral do organismo atacado, que passa a sofrer modificações metabólicas e orgânicas como febres e perturbações cardiovasculares. Outra reação nesse processo é chamada de síndrome local de adaptação (SLA) corresponde às reações inflamatórias localizadas.
- b) Perspectiva etnológica⁴: partindo do estudo do comportamento dos animais a etnologia considera não ser possível “falar de agressividade extra-específica; (...) a agressão é intra-específica; ela funciona com a precisão de um instinto, isto é, de modo programado e automático; (...) a agressão tem funções específicas precisas; a agressão intra-específica tem pouca capacidade de destruição” (Michaud, 2001, p-73). Nessa abordagem a agressividade é entendida como algo intrínseco a natureza humana, tendo os processos sociais gerais posição secundária no desencadeamento de práticas que culminam com ações violentas.
- c) Perspectiva psicológica: essa abordagem é uma das mais amplas, uma vez que congrega estudos que vão da *psicologia geral da agressividade* (incluindo as teorias mecanicistas de tipo behaviorista, neobehaviorista, teorias psicológicas, as quais sublinham o impacto dos modelos de aprendizagem sobre as crianças) passando pelas *abordagens clínicas e estatísticas* (abordagens que consideram os fatores traumáticos na constituição das personalidades agressivas como frustrações e separações familiares) a até a *psicologia social* (esta aborda a violência no âmbito das interações sociais).

⁴ Em uma concepção restrita, a etnologia estuda os comportamentos animais em seu meio ambiente natural. Com a ampliação de seu campo, a etnologia foi estendida ao estudo do comportamento humano.

Michaud (2001) reconhecendo essa dificuldade de definição declara:

Não há discurso nem saber universal sobre a violência: cada sociedade está às voltas com a sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito (p. 14).

Com diferenças notórias sobre a concepção de violência, os estudos sociológicos da década de 60 figuram entre as abordagens de caráter sistemático sobre o tema. Esses estudos trouxeram grandes contribuições literárias, por serem de natureza empírica.

Contrariando o positivismo sociológico, esses estudos sofrem influência do contexto histórico da época, como não poderia ser diferente, em se tratando de estudos sociais.

A intenção premente nessas abordagens está voltada para a compreensão das relações entre violência política e os indicadores sócio-econômicos, que, somados, exercem influência sobre o estado de rebeldia dos homens, ou seja, tentava-se entender quando e porque os homens se revoltam (Michaud, 2001). Essa busca levou os cientistas sociais a produzirem o conceito de *violência política*, que se define, de maneira ampla, como todo e qualquer processo de privação que implique discriminação política, discriminação econômica, dependência financeira estrangeira, confrontos religiosos, etc. Uma crítica objetiva aos estudos desse período reside no fato dos mesmos terem sido produzidos de maneira predominantemente quantitativa.

Vale ressaltar que as abordagens sociológicas, em função de seu próprio construto, de suas filiações teóricas e de sua dinâmica, apresentam várias leituras, com matizes teóricas diversas, que são usadas para estudar a violência, como se pode observar nas *abordagens funcionalistas*, onde os fundamentos teóricos do darwinismo são explícitos.

Nesse particular, considera-se a violência como elemento possuidor de “funções de integração do grupo, de elaboração de novos valores, de resolução de tensões e criação de novos equilíbrios, de criação e aperfeiçoamento de válvulas de escape” (Michaud, 2001. p -93).

Em outra abordagem, a violência aparece como correlata das alterações de um sistema. Neste caso, considera-se que no sistema social a hierarquização coloca os indivíduos em situações distintas – como posição econômica, nível educacional formal, prestígio político e nível profissional – sendo, portanto, a violência um processo desencadeado em decorrência da posição incoerente ocupada pelos indivíduos. Tem-se aí a sociedade entendida como sistema organicamente estruturado, onde as disfunções das partes comprometem o funcionamento do todo social. Nesta perspectiva, os indivíduos são compreendidos como peças funcionais acessórias, que devem estabelecer esforço para se adaptar, buscando o equilíbrio social. Desconsidera-se nesta “visada” as interações do macroscópico e do microscópico universo social; ao contrário, atribui-se à sociedade uma natureza orgânica funcional típica dos seres vivos. Esquece-se, portanto, a constituição histórica das sociedades, suas contradições e conflitos que em nada são preestabelecidos, ao contrário, são resultantes de engendramentos e antagonismo de grupos e de classes que se confrontam historicamente.

Na contramão da concepção de organização sistêmica da sociedade, exatamente por considerar a relação entre mudanças históricas e os conflitos entre classes, está a concepção marxista.

Partido de pressupostos distintos, o marxismo percebe a violência (que se expressa através dos conflitos) sempre como causa e consequência de múltiplas relações que são produzidas a partir de atos reais originados em relações concretas entre homens e mulheres de uma dada sociedade. Nessa perspectiva, a violência é entendida não como decorrência natural e intrínseca da natureza humana, tampouco como algo linear e preestabelecido pelos sistemas sociais, mas sim assumindo que nos momentos em que há explicitação de conflitos, estes são ocasionados por processos históricos produzidos em relações sociais específicas e que apresentam possibilidades nulas de previsões e de determinações antecipadas. Em outras palavras, os conflitos são entendidos como relações produzidas a partir de condições específicas que em

dado contexto assumem função propulsora e dinâmica no processo de constituição da história, uma vez que emerge de relações sociais antagônicas que se configuram a partir de processos de produção da vida material.

Isto é, tem-se o deslocamento do epicentro da questão da violência (ou conflito) do prisma biológico e da representatividade subjetiva relativista para as relações concretas engendradas a partir dos interesses específicos dos sujeitos e das classes a que representam. O que se explica, uma vez que:

A história de todas as classes que existiram até hoje é a história de lutas de classes.

Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta (Marx e Engels, 1848).

Negar essa realidade é absurdo, embora haja quem prefira acreditar e argumentar que a violência pode ser combatida com paliativos sem considerar o *apartheid* sócio-econômico que se vive concretamente.

Para os que desconsideram esse *apartheid* sócio-econômico que muito se expressa nos vários conflitos e nas diversas formas de violência presente em nosso cotidiano, Yuka nos ensina com sua música:

Catequese do medo

Num buraco negro
 No fim do terceiro mundo
 Um sorriso assustado
 Uma mãe desesperada
 Um pai mal pago, operário e mudo
 Reuniões oficiais escurecendo outras salas
 Onde a tortura faz filho
 Na pele de um jovem afro-brasileiro
 Na pele de um jovem fudido e sem dinheiro
 Por isso...

Podem falar o que for
 Que eu sei que não sou culpado

Podem falar o que for
Que eu sei que não sou, sei que não sou

A fome é um esperma
Por entre as pernas da violência
E o egoísmo que excitou
As diferenças em que merece
Um aborto imediato
Um apartheid econômico
Contamina, machuca
E não nos deixa gritar

Quando o carro preto passa
Quando o carro preto passa
Por isso

Podem falar o que for
Que eu sei que não sou culpado
Podem falar o que for
Que eu sei que não sou
Sei que não sou

(O Rappa, catequese do medo, Composição: Yuka)

Como um grito ecoante da periferia, o raper, a maneira dos mano, é um espelho no qual é possível perceber a realidade sem eufemismo teórico. Ele em sua forma, não permite dissimulações do que realmente pulsa no ventre das comunidades. Através do raper a realidade é apresentada desnuda e não corre o risco de ser emprenhada por abstrações, exatamente por ser soberana e impossível de ser maquiada.

Como registro social é incontestável; como veículo de denúncia é fiel; como protesto supera em seu tempo. Ela está além de idealizações embrionárias que abortadas, não passam de fluido mental. O raper é a radiografia de um corpo sócio-histórico que encontra-se metamorficamente e em constante conflito.

Tanto a violência física quanto violência psicológica têm longa recorrência no Brasil e no mundo. Em uma lembrança, recordemos as perseguições seguidas de castigos desencadeadas pela Igreja de Roma, no período do moderno, contra acusados de heresia. Tinha-se nessas práticas a combinação mais terrível que se possa imaginar: violência física e violência psico-

lógica, como se observa na passagem abaixo narrada por Novinsky (1996), quando narra o castigo do flagelo imposto aos condenados pela inquisição,

Os inquisidores não aplicavam a pena capital com muita frequência, pois era mais conveniente ter os hereges presos, ou perambulando pelas ruas da cidade, ou confinados nas aldeias, para servirem de testemunho da grande e pia obra que realizava a inquisição (...)

A flagelação era um castigo dos mais comuns. O indivíduo era açoitado através das ruas da cidade, despido até a cintura, muitas vezes montado num burro, enquanto as pessoas lhe atiravam pedras e detritos. Mulheres de qualquer idade, meninas de 13 anos, velhos de 80 receberam pena de flagelo público. Quando a pena era de açoites, o máximo que se devia aplicar eram 20 golpes, mas na prática ultrapassava-se de longe esse número. Assim, em Valência, em 1607, um velho de oitenta e seis anos e uma menina de treze receberam cem açoites (Novinsky, 1996, p. 63-65).

No imaginário dos torturadores, a violência era justificada em nome da salvação do violentado, servindo em certa medida como uma espécie de ritual pedagógico por seu suposto valor educativo.

Tais atos incivilizados não sucumbiram diante da racionalidade contemporânea. Por ironia macabra da sociedade “civilizada”, no dia 19 de abril de 1997, jovens de classe média revivem o ritual diabólico da fogueira da “santa inquisição” ao colocarem fogo no índio Galadino Jesus dos Santos, em uma parada de ônibus na cidade de Brasília. Quanta ironia satânica: era o dia do índio e a vítima trazia no nome uma das marcas do processo civilizatório da cristandade Ocidental!

Talvez Renato Russo já estivesse observando pelas contingências da história que retornávamos ao tempo de Anchieta, no momento que escreveu

Quem me dera ao menos uma vez,
Como a mais bela tribo, dos mais belos índios
Não ser atacado por ser inocente (...)
Nos deram espelhos e vimos um mundo doente
Tentei chorar e não consegui
(Renato Russo)

Observa-se que as idéias presentes nos textos de Marx e Engels, de Novinsky, de Yuka e de Renato Russo, embora produzidas em perspectivas diferentes, permitem pensar que a violência para existir precisa de condições plurais, ou seja, é produzida em relações sociais e interpessoais historicamente estabelecidas. Em uma abordagem mais objetiva, poderíamos dizer que violência significa agir sobre alguém ou sobre alguma coisa com a intenção de provocar dano físico, moral ou psicológico, e na maioria das vezes, com a finalidade estrita, ainda que camuflada por sistemas ideológicos, de reproduzir e manter relações de poder e de dominação.

Segundo Zaluar (1999), nem todo emprego de força constitui violência. Tem-se a força convertida em violência, quando essa:

Ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar um ato como violento, percepção que varia cultural e historicamente (1999, p-28).

Cabe considerar nesse particular que a concepção de Zaluar (1999) apresenta problemas. Zaluar, ao considerar violência como uma espécie de distúrbio que fere princípios e regras ordenadoras das relações, passa a assumir um caráter de subserviência ao instituído. O problema dessa formulação reside no isolamento do ser histórico, o indivíduo, e, em sua subordinação ao produto de suas relações: os acordos e regras. Além de não problematizar o instituído, acordos e regras, a autora limita seu olhar aos mesmos, fazendo crer que se estes possuem essência própria, independente dos sujeitos reais.

Zaluar considera ainda que a caracterização de um ato como violento depende de percepção cultural e histórica. Tal subserviência histórica e cultural nos parece demasiado perigosa, pois se corre o risco de se desconsiderar uma série de manifestações violentas. O tratamento diferenciado dispensado as mulheres, o preconceito racial, a falta de respeito à pessoa dos portadores de necessidades especiais, a miséria, a exploração desumana do trabalhador,

para mencionar alguns, são atos de violência, já que estariam dependendo de reconhecimento histórico e cultural.

Em sua declaração, Zaluar parece acreditar que o emprego de força dentro de um quadro de aceitabilidade social, o que é uma abstração generalista por ser o social heterogêneo, não caracteriza violência. Esta percepção da violência permite pensar que a interdição humana através da negação do humano-genérico praticado pelo modelo capitalista de produção seria tudo, menos violência.

Vale ressaltar (e peço perdão pela redundância) que as formulações conceituais podem até comportar certo grau de relativismo, uma vez que todo e qualquer formulação conceitual sempre será idealística e demasiada relativa. Porém, a violência, enquanto ato praticado contra outrem, não comporta relatividade pois, para aquele que dela é vítima a relatividade não existe, independente da sociedade ou do período histórico vivido.

Na esteira do relativismo, foram erguidas sistemas de poder que regulam a vida social, na intenção de coibir determinadas formas de violência (mas não outras), em particular aquelas que ameaçam a ordem social.

Em função das constantes reações dos agredidos, a sociedade urbana industrial moderna, através do estabelecimento de leis e de outros mecanismos, tem criado formas de combater a violência que vão da punição das praticantes de violência à criação de mecanismos que buscam torná-la visível, além de criar instituições que acolhem, protegem e buscam recuperar o ser violentado. Há, ainda, a tendência crescente de quantificar a violência em suas diferentes manifestações.

Essas idéias e práticas têm grande aceitação social, porém não chegam a dizer que a violência, no âmbito social mais geral, origina-se de vários elementos conjugados, mas em essência resulta de conflitos políticos e ideológicos que se fundam na idéia de desigualdade como constitutiva da vida; ou na suposta superioridade étnica de certos grupos. No caso históri-

co da violência étnica contra os negros nas Américas, ela é fruto da dominação de classe, que, usando de todos os meios possíveis, luta para manter sua posição de privilégio.

É verdade que já se reconhece como violência, apesar do eufemismo da história oficial, o genocídio praticado pelos colonizadores europeus contra nações indígenas, quando da chegada daqueles na América. Porém, o mesmo não se diz da imposição de idéias, tampouco da imposição dos valores, crenças e cultura européia aos nativos.

Esse reconhecimento é menor ainda quando se pinça dessa cultura o elemento língua e tenta-se dissecá-lo à luz dos processos de dominação e dos mecanismos de manutenção das formas de exercício de poder. Até por que o elemento língua é transmitido em um pacote maior amórfico chamado cultura. Não se considera a imposição lingüística, seja ela de uma nação ou povo sobre outro, seja de uma variedade sobre outra, como processos violentos que ocorrem nos atos de dominação social que se perfazem através da cultura. Basta lembrar que com freqüência as abordagens que tratam da questão produzem um apagamento do elemento língua ou, quando muito, apresentam-na desprovida de carga ideológica. Não é percebido, assim, que todos os processos de dominação social, portanto cultural, efetivam-se, inquestionavelmente, através da mediação da linguagem.

Se consideramos, ainda, que o conceito de cultura circulante foi gerado no ventre do etnocentrismo, concluiremos que o mesmo é relativo a uma forma de percepção social de um dado grupo social, o que nos leva a noção exata do problema enfrentado nessa conceituação e reconhecimento.

De maneira que, nas sociedades onde certa concepção de cultura já se enraizou e é aceita como legítima, tende-se a não reconhecer o processo de imposição como tal, tampouco como ato de violência real.

Obviamente que estamos diante de uma questão referencial, por incrível que possa parecer, em se tratando de violência. No entanto, a prudência aconselha a desconfiança, para que

os olhares não se percam na sombra da superficialidade nem se reduzam à perenidade das leituras, a ponto de se correr o risco do tateamento desorientado e fenomênico dos processos que se realizam no cotidiano, ainda que tenham sua gênese distante do local onde são observados.

Isso por que a descaracterização dos atos de violência, assim como das formas de dominação e de poder, é sempre uma estratégia eficiente usada pelo agressor. Um exemplo dessa descaracterização da violência pode ser encontrado nos momentos críticos onde o Estado usando diferentes mecanismos de coação, promove a supressão da democracia e da liberdade em nome de uma ordem assassina que, para se manter, promove a subtração de vidas e de sonhos, como bem demonstram os fragmentos abaixo:

Era um dia, era claro, quase meio
 Era um canto calado, sem ponteio
 Violência, viola, violeiro
 Era morte em redor, mundo inteiro
 Era um dia, era claro, quase meio
 Tinha um que jurou me quebrar
 Mas não me lembro de dor nem receio
 Só sabia das ondas do mar
 Jogaram a viola no mundo
 Mas fui lá no fundo buscar
 Se tomo a viola eu ponteio
 Meu canto não posso parar, não
 Quem me dera agora
 Eu tivesse a viola pra cantar. Ponteio
 (Edu Lobo e Capinam, 1967.)

Cuidado, pessoal, lá vem vindo a veraneio
 Toda pintada de preto, branco, cinza e vermelho
 Com números do lado, e dentro dois ou três tarados
 Assassinos armados, uniformizados
 Veraneio vascaína vem dobrando a esquina
 [...]

 Se eles vêm com fogo encima é melhor sair da frente
 Tanto faz, ninguém se importa se você é inocente
 Com uma arma na cabeça eu boto fogo no país
 E não vai ter problema, eu sei, estou do lado da lei

(Flávio Lemos e Renato Russo)

Esse tipo de violência praticada pelo Estado objetiva garantir a manutenção do poder nas mãos de grupos históricos que, por conta da imprevisibilidade da história, tentam de todas as formas permanecer no controle das instituições repressoras da sociedade.

Nesse caso, temos a violência legal, que, não por acaso, precisa de condições sociais para ser implementada, até porque possui caráter instrumental e sua implementação depende do reconhecimento pela sociedade de sua necessidade.

Assumindo uma forma bem positivada, e não positiva, cria-se no imaginário a idéia da necessidade de combate a um tipo de violência específica, como, por exemplo, a que ocorre no campo. Nesse caso, o que se faz na realidade é escamotear que a violência no Brasil, em especial, tem suas raízes na injusta estrutura social, resultado de uma das maiores concentrações de rendas do mundo.

Contudo, a idéia de combater violência com violência é tão forte que passa-se a considerar que o único meio viável e socialmente possível para a superação desse problema consiste em fazer uso de um tipo específico de violência: a violência legal.

Desta forma, a descaracterização da ação do Estado como violência está intimamente relacionada com a necessidade que este tem de manter o domínio histórico que exerce sobre os trabalhadores. Essa descaracterização é tão sofisticada que a violência acaba sendo confundida com autoridade.

O que se percebe nesse ponto é a combinação entre violência e poder, sendo esta geralmente acionada com maior eficiência nos momentos em que aquele tende a ser ameaçado.

Combater a violência torna-se mais difícil quando se interpreta o conceito de violência com um vetor que parte da flexibilidade e relativização de cultura e do tempo em uma dada prática. Se o conceito de violência é subordinado à lente de referenciais culturalistas, força-se

a aceitação de estupros ou de apedrejamentos de mulheres, por exemplo, em dada sociedade, como algo não violento.

Dessa forma, para os relativistas, o conceito de violência depende da cultura em que ela está inserida. Interpretação perfeita, porém limitada ao julgo social dos que convém e extremamente arbitrária para o sujeito que é vítima e para quem a violência não será relativa, ela será sempre de fato.

Uma indagação cabível consiste em nos lançarmos em busca da compreensão de como se dá no jogo social a descaracterização de práticas de violência nas sociedades humanas. Para isso, uma trilha a percorrer consiste em analisar a violência partindo não do idealizado, do conceito, mas do real vivido, buscando perceber quanto tem de um no outro.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A REPRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICA

A desigualdade entre indivíduos gera formas variadas de conflitos e, conseqüentemente, distintas manifestações de violência. Realizando manobras contraditórias, o sistema gerenciador das desigualdades – o sistema político-econômico –, quando pressionado pelo conjunto da sociedade, que de uma forma ou de outra se sente ameaçada pelos conflitos e por determinadas modelos de violência, faz uso de diversos artificios no sentido de minimizá-las. De um modo geral, esse é um movimento que não caminha numa perspectiva de transformação radical do sistema, pois as incursões limitam-se à produção de estratégias e elementos que servem para administrar a questão, sem a preocupação real de resolvê-la. É nesse contexto que a escola assume papel de destaque. A ela é atribuída funções e responsabilidades que chegam extrapolar seus limites possíveis.

As funções atribuídas e assumidas pela escola - neste caso, de administrar conflitos e formas de violência – nem sempre são percebidas criticamente pelos sujeitos que fazem o cotidiano escolar. Até porque esta percepção exige uma visada pluredimensional, que alcance e estabeleça conexões imediatas entre o fazer pedagógico do docente; o sistema escolar em que ele está inserido e todas as suas configurações; a realidade sócio-histórica vivida pelos sujeitos do processo escolar e as determinações estruturais incidentes sobre todo o processo e os sujeitos. Esse é um exercício que exige a suspensão da cotidianidade, para lembrar Heller (2000), implicando um olhar mais profundo sobre o papel da escola na sociedade de classes.

Suspensão da cotidianidade não significa negação do cotidiano. Significa, sim, perceber o macro e o micro social em estreita relação de assimilação e negação no real vivido. Longe de ser um ato mecânico ou programado, a suspensão do cotidiano, antes de tudo é um momento de descoberta ontológica.

Nossa intenção, nesse ponto, é refletir sobre o papel atribuído à escola - tanto pelo sistema como pelo conjunto da sociedade – de mediadora e agente ativo no controle de conflitos

advindos das contradições geradas pelas desigualdades. Se, de um lado, ela tem a tarefa de possibilitar aos alunos o acesso a leitura e a escrita, ou seja, o letramento, em outra perspectiva, ela é entendida como a portadora da chave que conduz os escolarizados ao progresso e ao sucesso financeiro; é, ainda, a responsável pelo controle e transformação de muitos dos problemas que afetam a sociedade, sendo os casos da falta de cidadania, da degradação ambiental, do consumo de drogas, dos desvios de conduta, para citar alguns.

Antes de avançarmos, porém, destaque-se que o enfrentamento de conflitos e de formas de violência não é atributo exclusivo do aparato estrutural constituído pelo sistema, incluindo a escola. Com frequência tem-se observado que esta tornou-se uma iniciativa levada a cabo, também, por um número cada vez maior de instituições civis. No obstante, ainda cabe ao Estado, em função do legal social a ele conferido, a tarefa de coordenar as ações de planejamento, de combate e de elaboração de estratégias que façam frente ao problema da violência e dos conflitos.

Desta maneira, no enfrentamento da violência explícita, muitos e bem conhecidas são as formas e tentativas de combate adotadas e colocada em prática pelo Estado e suas agências especializadas, variando apenas entre a criação de comandos especiais, secretarias, campanhas publicitárias, aumento do contingente de repressão, etc. Nesta empreitada, o sistema estatal usa de todos os meios para enfrentar os conflitos gerados a partir das desigualdades.

Foi assim no passado e continua no presente. Sirva de exemplo, as ações empreendidas contra os nordestinos do Arraial de Canudos, no sertão da Bahia (1896-1897); contra os trabalhadores Sem-terra em Eldorado dos Carajás, no Pará (1996); contra os operários que protestam contra os baixos salários e jornadas de trabalho sub-humano, contra a falta de higiene e de segurança no trabalho ou contra o trabalho infantil.

Além dessas formas de combate aos conflitos gerados pelas injustiças sociais, justificados e defendidos a partir de ideologias liberais, outras formas de controlar os conflitos soci-

ais foram desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo da história. Nesse contexto, a escola aparece como um importante instrumento de controle e de mediação de tensões produzidas em função dos antagonismos estabelecidos pelas contradições sociais.

Identificar os meios de controle utilizados pela escola pode não ser tarefa fácil. As evidências de suas intenções não estão visíveis na superfície das relações imediatas, na maioria das vezes, ocupam camadas subterrâneas do sistema escolar ou estão deslocados para a periferia do mesmo, acabando por manifestar-se através de investidas peripulares planejadas e bem sucedidas.

A percepção desses lugares em que a escola exerce o controle de conflitos, exige leitura crítica do cotidiano escolar. Em nosso caso, faremos uma trajetória que inicia do aparente para o não tão aparente, tendo sempre em mente a seguinte questão: Como e quando a escola atua como agente ativo de controle de conflitos gerados pelas desigualdades?

De início, diríamos que a escola assume essa postura quando defende e impõem aos sujeitos comportamentos anti-criativos. Ao fazer, limita a capacidade criativa exterminando a possibilidade da dúvida, do questionamento, do estranhamento do mundo, da descoberta do novo, de pensar o não pensado, de questionar as certezas aparentes, de interrogar verdades mascaradas. Perde-se, agindo assim, a oportunidade de aprender com o erro.

Assumindo postura anti-criativa, a escola atomiza-se e criar um muro imaginário que bloqueie a realidade estrutural, evitando seu questionamento. Ela assume uma posição de neutralidade diante a realidade, como se isso fosse possível, tornando-se um instrumento de direcionamento específico. Além de não praticar uma educação omnilateral, como defende Libâneo (2003), pois não possibilita o alcance da dimensão física, afetiva, intelectual, moral, estética, política, do educando, acaba por limitar-se à transmissão de uma cultura (cultura escolar) que, em grande medida, escamoteia a realidade social.

Através da cultura escolar se processa a transmissão de um corpo comum de categorias de pensamento (Bourdieu, 2003) que, em última instância, contribuem para a formatação de um conjunto de valores e procedimentos direcionadores de posturas. Quando se considera que o apagamento da criatividade acontece dentro da cultura escolar e que esta resulta de um processo síntese engendrado a partir do macro e micro universo das relações, torna-se mais claro o empenho da escola de dissociar-se da realidade produzida sob influência das matizes da desigualdade.

Outra forma de atuação da escola, no sentido de minimizar os conflitos gerados a partir da desigualdade, consiste na transferência de responsabilidade do processo educativo para o educando. O procedimento, neste caso, é mais ou menos o seguinte: primeiro se tenta convencer o educando de que o papel da escola é ensinar a ele cultura e que, portanto, seu limite de dúvidas e questionamentos não deve extrapolar o terreno do saberes escolares; depois, aplica-se uma dose cavalari de elixir da culpa e outra de auto-responsabilidade. Com esses ingredientes, o educando está preparado – não sem resistência – para pensar que sua revolta, insatisfação e desigualdade podem ser superadas com um simples mergulho no poço do individualismo, pois tudo não passa de uma questão de determinação e afinco pessoal. O reforço desse procedimento é feito através de processos avaliativos meritocráticos, que, de forma bem conhecida contribuem para a competição e disputas.

Evitando o estabelecimento de pontes entre as condições materiais, produzidas pelas contradições do sistema econômico e certos conflitos – sejam eles de abrangência limitada ao espaço escolar, sejam de ênfase mais ampla – procede-se a inculcação utilizando-se frases do tipo: o seu futuro depende de você; seja da paz; se cada um fizer sua parte o mundo será melhor. O resultado desse tipo de ação é a disseminação da idéia de que a educação escolar é a grande salvadora da realidade social. Além disso, atribui-se ao indivíduo, solitariamente, a

capacidade de gerir e resolver questões que só podem ser superadas a partir da construção de um projeto político-social alternativo.

Essas são formas interessantes encontradas pelo conjunto do sistema para equacionar conflitos relacionados à desigualdade social que atingem o ambiente escolar. Contudo, estas não são as únicas. Existem outras. Particularmente uma chama a atenção: a transformação de indisciplinas em atos de violência.

A transformação da indisciplina em violência pela escola acontece através de um processo sistemático de inversão da natureza do real e do sentido da indisciplina, ocorrendo exatamente quando as manifestações de indisciplina são subvertidas e transformadas em violência, dela é retirado seu caráter de questionamento da disciplina e sua natureza educativa, no sentido mais radical da expressão.

Nesse sentido, se considerarmos a disciplina escolar como um instrumento modalizador de comportamentos, um meio de impor maneiras consideradas corretas de porta-se, como parte do projeto de produção do “homem novo” pensado dentro dos quadros de referências da modernidade, logo se perceberá que ela está conjugada ao projeto iluminista de cidadão útil aos meios produtivos capitalistas e ao Estado-burguês. Deve-se ter em conta que, nessa perspectiva, a disciplina assume dimensão reguladora, de ajuste, de compensação de diferenças, de harmonização do desarmônico. Quando o inverso desse processo é posto em curso, tem-se o fenômeno da indisciplina. E um esclarecimento semântico cabe aqui, que se diga do equívoco de se considerar indisciplina como sinônimo de violência, como prefere o sistema escolar.

Não estamos querendo dizer que a disciplina não é importante, até porque, esta caminha conectada ao processo de aprendizagem está na gênese da organização pedagógica, sendo fundamental ao convívio social como um todo. Contudo, deve ser vista como uma via que possibilite a realização da liberdade individual e social, deve ser um elemento de expressão do humano-genérico, e não um meio de modelar arbitrariamente a sociedade com a finalidade de

estabelecer uma ordem que pragmaticamente desloque a origem de conflitos para um campo longínquo e perdido do entendimento, evitando seu enfrentamento.

Para Correia e Matos (2003),

Escola e disciplina sempre foram termos associados e a tal ponto que o vocábulo 'disciplina' se fixou no universo escolar como significado simultaneamente um saber estruturado curricularmente (a disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo), uma ordem universal de progresso na aprendizagem e um modo de comportamento social e moral compatível com essa ordem, sem o qual se tornava impossível qualquer aprendizagem escolarmente reconhecida e reconhecível (p- 27).

A associação entre disciplina e escola é herança de um projeto idealístico de cidadão que só poderia ser fabricado pelo maquinário escolar. Tal idéia de cidadania produzida pela escola é tão forte que chegamos ao absurdo de pensar que sem escola não há cidadania (Arroyo, 2003). Essa idéia serve de suporte e de justificativa para violência praticada contra a indisciplina por parte da escola, uma vez que é legitimada pela necessidade de se formar cidadãos civilizados capazes de viver em sociedade.

O olhar invertido sobre a indisciplina não considera que:

Hoje, porém, a indisciplina já não é uma questão comportamental; ela tornou-se para grupos consideráveis da população escolar uma forma social de expressão, um modo de existência, uma cultura (...). Nessa dimensão, atitudes, linguagens, gestos e comportamentos típicos desses grupos, ainda que absolutamente impróprios quando encarados à luz dos padrões da escolar, são, apesar de tudo, muito próprios para exprimir as culturas e formas de vida das camadas a que pertencem os respectivos autores (Correia e Matos, 2003, p- 27).

Em uma fala mais radical, poder-se-ia afirmar que a indisciplina se manifesta em alguns casos como uma maneira de resistir a um esquema cada vez mais perverso de exclusão. A indisciplina em dada situação é a única alternativa capaz de gerar uma preocupação, um olhar para determinadas realidades.

4. HEGEMONIA CULTURAL: SUPRESSÃO DA INDIVIDUALIDADE

Os pensamentos da classe dominante são os pensamentos dominantes em cada época, ou seja, a classe que o poder *material* dominante da sociedade é simultaneamente o seu poder *espiritual* dominante (...) (K.Marx. e F.Engels)

Os elementos produzidos e desenvolvidos socialmente pelos sujeitos em processos interativos ao longo da história constituem o que genericamente chamamos de cultura. Esta, portanto, é produzida a partir de necessidades objetivas de intervenção, controle e de transformação da natureza pelos homens, constituindo um quadro cuja possibilidade de entendimento e visualização da vida social é possível.

Como construto histórico, a cultura apresenta em sua configuração contradições e conflitos próprios das sociedades humanas. Nesse sentido, deve-se ter em conta que, em decorrência dessa peculiaridade imutável, o estudo de qualquer componente seu, deve ser feito de maneira cautelara, ressaltando sua generalidade e inter-relação com o todo social.

Ao se abordar um aspecto da cultura – neste caso a língua –, deve-se fazer de forma prudente e dentro de um quadro referencial mais amplo. É nesse sentido que se tem a intenção de um olhar sobre a língua a partir do prisma da hegemonia, destacando a individualidade. Sendo necessário esclarecer que, inicialmente, o conceito usual de hegemonia foi elaborado por Antonio Gramsci, que, partindo de estudos de teóricos como Marx e Lênin, a define como uma forma própria de dominação através da qual uma classe torna legítima sua posição de dominante, obtendo aceitação e até o apoio dos que ocupam posições inferiores. Em sentido mais amplo, hegemonia refere-se a instrumentos sociais de dominação e a própria dominação (Johnson, 1997), o que implica dizer que, em uma sociedade cujos meios de produção material, as instituições políticas e o modelo de cultural reinante encontram-se depositado nos domínios de uma dada classe, a hegemonia pertence a essa classe.

Considerando que a hegemonia cultural é suporte indispensável para a manutenção do poder político e social de uma classe e que sua atuação acontece de forma sutil e bem planejada, pode-se dizer que ela habita a vida cotidiana dos sujeitos, impondo-lhes regras, valores, atitudes, comportamentos e até formas objetivas de pensamento acerca do mundo social; muitas vezes, nem mesmo é notada como invasora, ao contrário, transita como legítima manifestação subjetiva dos sujeitos.

No caso da hegemonia lingüística, o processo é construído através procedimentos que atuam no sentido de negar a peculiaridade lingüística dos sujeitos e de seu grupo, destacando uma objetividade social fictícia, imagética que deve ser alcançada por todos. Para que isso ocorra os indivíduos (inconscientemente, na maioria das vezes) são submetidos a uma lógica homogeneizadora

Nesse sentido a homogeneização imposta pela cultura hegemônica, ao se ser sedimentada nas relações, atua contra os sujeitos, subtraindo seu caráter humano-genérico, sacrificando dimensões sociais dos mesmos. Em consequência de uma lógica sócio-econômica perversa (a lógica capitalista) este princípio, ao impor-se, produz uma negação do sujeito histórico.

Não por acaso, a cultura capitalista faz uso de processos homogeneizantes que atuam vorazmente no encarceramento da individualidade dos sujeitos e no desenvolvimento do individualismo, de forma a negligenciar caminhos e possibilidades de desvendamento do centro irradiador das contradições vividas nas relações sociais. Estas ações tentam desvincular a realidade cotidiana da realidade sócio-econômica. Através de estruturas e instituições diversas, a homogeneização perversa alcança o conjunto social de forma mais ou menos igual, gerando o conformismo.

Nesse processo, a classe dominante faz uso de abstrações conceituais múltiplas, sendo o caso, por exemplo, do conceito de *família-padrão* – presente ainda em muitos manuais escolares e discursos conservadores; a concepção fabricada de *cidadania* - onde o idealismo

conceitual supera o real-concreto produzido a partir de relações estruturais construídas historicamente; o conceito-idéia de *nacionalidade* – que não diz objetivamente nada, e ainda, escamoteia conflitos reais vividos no interior das sociedades, como racismo, as tensões religiosas, as desigualdades sociais, os conflitos identitários etc.; o conceito-idéia de *instrução pública e igualitária* - cujo mote levou à construção de um estilo de escola pública burguesa comercializada pelo Estado e consumida pela população e, em nosso caso, o conceito de *língua correta* – conceito que não apresenta nenhuma consistência, prestando-se apenas para justificar posturas conservadoras e limitadas sobre a língua.

O que se observa nessas atitudes é a intenção nítida de criar um efeito deliberado de conformidade e, portanto, de controle social, a fim de atender as demandas e interesses do poder no controle social.

Se pensarmos nesses conceitos com profundidade, concluiremos que são tipos perfeitos idealizados, existentes apenas em devaneios fundados a partir do ideal liberal burguês. Por exemplo, o conceito-idéia de família não tem correspondência direta nas relações reais vivida historicamente pelos homens. O modelo conceitual de família como nos é apresentada é uma construção histórica e guarda em sua gênese e em seu desenvolvimento contradições e possibilidades. No modelo liberal de família, a individualidade está submetida ao conceito, o indivíduo não existe enquanto sujeito portador de anseios, menos ainda, é compreendido como ser em processo, portanto inacabado. Tanto que não raro são os espantos conservadores diante das famílias constituídas somente por irmãos, sem a presença de um dos pais, e principalmente as constituídas por homossexuais.

Quanto ao ideal de cidadania, os princípios orientadores são parecidos, pois são desenvolvidos tendo por base os anseios iluministas, o que significa dizer que, em função da visão cultivada pelo seguimento social dominante, o ser humano vislumbrado é uma grande abstração. Trata-se da produção de um ser ordeiro, subserviente ao Estado, disciplinado, obe-

diente e dotado de uma racionalidade com capacidade extraordinária de transformar o mundo irracional em um paraíso civilizado. Essa é uma questão interessante quando se pensa no que paira por trás desse aparente empenho sem fim, uma vez que esse homem moderno é concebido em pleno processo de transformação das relações produtivas. É difícil não pensar que o projeto de cidadão posto em prática na modernidade visa à produção de um trabalhador que encaixe como uma peça, literalmente, na dinâmica produtiva.

Com aspectos próprios, e mantendo todas as conexões possíveis com o modelo idealizado de família e de cidadania, o ideal de *nacionalidade* e de *instrução pública e igualitária* são combinados e desenvolvidos. No caso do nacionalismo, são bem evidentes as investidas contra a individualidade, sobretudo quando se evidencia o esforço articulado na tentativa de erigir um sentimento espiritual que não encontra justificativa na vida prática dos sujeitos, residindo apenas em construções discursivas mirabolantes. Trata-se de discursos territorialistas e etnocêntricos que buscam despertar um sentimento de devoção a um Estado-Político que se ergue como espectro fantástico no imaginário social. Nesse tipo de investida, o indivíduo é submetido a uma coletividade sobrenatural que o esmaga e o ignora - a nação. Ele é conduzido a um estado de inércia e de coisificação.

Vale destacar que o processo de imposição estrutural sobre os indivíduos ocorre sempre seguido de resistências variadas, isto é, não se tem uma atitude de simples acomodação pacífica, tampouco uma postura letárgica dos sujeitos.

Conforme já mencionamos, o projeto cultural hegemônico dispõe de várias instâncias e instituições que agindo simultaneamente garantem a manutenção e desenvolvimento de suas ações, entre elas, indiscutivelmente, está a escola, que como idealização abstrata moderna aparece na forma de *instrução pública*.

Se se admite, genericamente, que a escola pública, nos moldes idealizados, é uma criação moderna, logo se concluirá que esta foi pensada para atender e formar indivíduos mais

ou menos iguais socialmente. Pensada para oferecer um saber enciclopédico para os grupos dirigentes e como meio de consolidar o imaginário moderno, a escola assume uma das mais importantes missões de toda a modernidade burguesa: preparar o novo homem moderno.

Cabe a ela prepara o espírito e o corpo do homem para as exigências do novo tempo. É ela que deve formar o operário habilidoso para atuar nas novas funções produtivas exigidas pelo mercado; é ela que deve ensinar a subserviência ao tempo cronológico ditado e apreciado pela produção capitalista; é ela que doutrina o espírito cidadão e nutre a chama idealística de nacionalidade; é ela que incentiva através meritocracia a competição e o individualismo.

O que se tem na realidade, nessas considerações, são algumas evidências de como se estabelece a hegemonia cultural de uma classe. No caso da língua, essa é uma tensão que tende a aumentar, pois o nível elevado de introspecção do ideário de uma *língua perfeita* não permite a análise profunda da questão.

Os sujeitos defensores de um modelo de língua perfeita negam-se a considerar esta idéia sendo resultado de uma abstração residente apenas no subconsciente social e, portanto, sem veracidade concreta, preferindo manter a hegemonia e o domínio sobre os falantes de variações distintas, acusando-os de uso inadequado de um símbolo nacional.

A elevação da língua, ou melhor, de variedade lingüística cujo domínio pertence a certo seguimento social, à condição de símbolo nacional, atende à fabricação de um sentimento de pertença nacional. Esse é um pensamento forjado dentro de referenciais ideológicos, que, entre outras coisas, estão empenhados na fabricação de um espírito nacional, patriótico. Tratada como algo que independe das relações reais vividas pelos sujeitos, ela é elevada a um nível espectral, que impede o estabelecimento de conexões da mesma com o real vivido. Olha-se para ela com tal distanciamento e reserva que chega-se ao ponto de envolvê-la em um sentimento dogmático, onde a punição não é desterro celestial, mas o escárnio social pela negação de um dos símbolos nacionais.

Cabendo destacar, porém, que no processo de dominação cultural hegemônico mantido pelo modo de produção capitalista, há a tendência bastante desenvolvida no sentido de se fragmentar o *ser social*, atacando sua individualidade e investindo no individualismo mercadológico. Seja através do fornecimento pseudo-idéias que divulgam a existência de um teologismo gerador e ordenador da vida social, seja por meio do implemento de posturas e atos sociais produtores e mantenedores de formas de exploração.

Perceber as tramas internas de uma cultura hegemônica para combatê-la, exige compromisso e disciplina investigativa, não bastando o contentamento com o aparente, com o dado e revelado na superfície do fenômeno. Exige imersão. Exige criticidade e empenho.

Neste caso, um procedimento importante a ser adotado consiste em perceber o arcabouço hegemônico como resultado de processos-síntese desencadeados pelas relações contraditórias experimentadas por indivíduos históricos que, vivendo sua cotidianidade intermediada pelas formas de produção da vida material, negociam valores e comportamentos, realizando sempre um exercício de atualização e reminiscência histórica.

Sem cair na tentação de conceber o poder hegemônico como imanência teológica natural, deve-se buscar nas relações entre indivíduos, entre as classes históricas, o epicentro irradiador das ficções sociais consumidas pelos indivíduos e propagadas pelo maquinário estrutural do sistema. A hegemonia de uma minoria sobre uma maioria consegue se manter, pois não é identificada pela maioria como mecanismo de controle. Quando seu desnudamento torna-se realidade, ela até tem possibilidade de permanecer, em função do poder repressivo físico, mas necessitará alterar seus procedimentos, demonstrando seu caráter histórico e sua possibilidade de superação. É então a urgente da construção de uma contra-hegemonia.

5. O MITO EDÊNICO DA LÍNGUA MONOLÍTICA

A criação aconteceu por um ato de palavra, e somente nomeando as coisas que via, cria Deus sucessivamente, conferindo-lhes um estatuto ontológico (Eco, 2002 – p.25).

Na tradição cristã ocidental, a palavra tem singular importância. Foi fazendo uso da palavra que Deus criou o mundo e tudo que nele existe. Foi através da palavra que Deus criou o homem e a mulher, que não por acaso, foram feitos a sua imagem e semelhança. Ao fazer referência a essa questão, Humberto Eco (2002) a partir da leitura do livro do Gênesis, nos coloca diante de uma das narrativas mais conhecidas do mundo cristão e nos conduz a pensar em que língua Deus criou teria criado o mundo.

Não é nossa intenção pontuarmos, no presente estudo, essa aventura rumo ao centro criador da língua perfeita. Nos limitaremos a uma leitura da atualidade do mito da língua monolítica que, herança daquela narrativa, povoa e mantém-se viva no imaginário humano, servindo de justificativa para posições conservadoras acerca da língua e de suporte para ações deliberadamente agressivas.

Recordando a narrativa, observa-se que, sendo Deus onipotente, toda sua obra é dotada de perfeição. Desta forma, quando o homem é criado por Deus, carrega intimamente impresso em si a perfeição outorgada por seu criador.

Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. Que ele domine os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a terra. E Deus criou o homem à sua imagem; à imagem de Deus ele o criou (Gn, 1, 26-27).

Um ser perfeito, à imagem e semelhança de seu criador, carecia de um lugar perfeito para viver. Então, Deus plantou um jardim, o Éden. No Éden, tudo era primoroso e deslumbrante. Lá o homem e a mulher viviam felizes e não conheciam o sofrimento e nem a dor. Mas, tentado pelo demônio, o homem e a mulher pecam e Deus o expulsa do paraíso. Distante do paraíso o homem e a mulher encontram-se mais afastados da perfeição original.

Esse pequeno comentário nos possibilita a leitura de um mito bastante conhecido e nos coloca diante da questão: A língua é uma dádiva divina ofertada por Deus aos ser humano? O ser humano, à medida que se afasta de Deus, torna a língua menos pura? Se Deus, no processo de criação do ser humano, o fez completo, perfeito, dotado de uma linguagem inata, portanto perfeita também, essa linguagem seria inalterável? Exatamente por ser uma obra divina?

As respostas para essas questões podem parecer óbvias para nós que vivemos o pós-darwinismo em pleno século XXI. Contudo, há evidências que nos levam a desconfiar que a narrativa da criação não foi superada e sua atualidade possui lugar cativo no imaginário social, onde transita com certa frequência, servindo de base para discursos que em processos bem definidos justificam práticas sociais conservadoras.

A manutenção dessa idéia mítica de uma suposta pureza e originalidade da língua é potencializada, quando o mito edênico é associado a outro mito: O mito babélico. Segundo esse mito, a pluralidade lingüística seria sinônimo de confusão. Segundo Eco (2002), o mito babélico funciona como *uma maldição divina*.

Nesse sentido, duas são as idéias que perpassam as narrativas, a saber: a primeira seria a existência de uma suposta língua pura dada por Deus aos seres humanos quando da criação da humanidade que serviria de base para todas as línguas existentes no mundo; e uma segunda consiste em pensar em que, na medida em que essa língua sofre alterações e se distancia do seu criador, de sua pureza inicial, vai gradativamente sendo transformada em algo menos puro, algo feio, deformado, corrompido a ponto de se tornar não inteligível.

A diversidade lingüística aparece como deformação da criação divina e, portanto inaceitável. Por mais intrigante que possa parecer, essa é uma idéia presente no imaginário dos que acreditavam e acreditam na existência de uma língua única da qual, todas as demais línguas supostamente emanaram.

Embora não seja comum a referência aberta a essas idéias míticas, elas povoam a mente de parte do coletivo. Obviamente, existe uma razão para sua manutenção nas práticas sociais contemporânea. Tomado a partir de referências contextuais, o mito ganha um revestimento próprio e passa a funcionar como moralizador social de comportamento e pode funcionar, por seu caráter ideológico, como uma espécie de falseamento do real. Atinge uma independência do todo social e é colocado de forma isenta diante das tensões produzidas pelos sujeitos. Sua aceitabilidade, em função da banalização, conseguida através de processos de legitimação, atinge certa proporção que cega os possíveis caminhos que poderiam conduzir à identificação racional e histórica de sua origem.

Quando transplantado para o campo de produção da língua, sua identificação, sobretudo em sentido nativo, torna-se mais difícil ainda. Atuando diretamente no imaginário social essa idéia-força considera a língua como algo estanque, inalterável. Por contingências da própria história humana, essa visão mitológica acerca da língua encontra terreno fértil para seu cultivo.

Tendo envolvimento amplo com a vida social, a escola não é um mundo isolado. É verdade que ela pode muitas vezes não participar imediatamente das transformações impostas pelo desenvolvimento tecnológico atingido pela produção material, dando margem para que seja acusada de atrasada ou de ultrapassada. Contudo, sua ligação com esse universo da produção, muitas vezes fetichizado, é maior do que possa supor nossa vã ingenuidade.

O distanciamento da escola, ou melhor, da escola freqüentada por filhos de trabalhadores, dos recursos tecnológicos, resulta de uma dinâmica social produzida dentro dos quadros contraditórios de uma sociedade separada em classes. A título de registro, deixamos claro que não acreditamos na eficácia dos recursos tecnológicos no processo educativo, e no uso em geral, se não forem seguidos de transformações radicais na estrutural social. Em uma sociedade que cultiva um paradigma econômico pautado na lógica do mercado, a mercantilização

tende a funcionar como princípio norteador, em certa medida, das relações sociais, de maneira que essa lógica certamente alcança as inovações tecnológicas.

Mas retomemos o mito edênico. Historicamente, os mitos são produções humanas que servem de explicações para comportamento sociais variados não explicáveis racionalmente em uma dada época, servindo, como instrumento educativo e doutrinário em dado contexto e momento. A questão, nesse sentido, não é o mito pelo mito, e sim a apropriação social feita dele e a finalidade com que é empregado socialmente. No caso do imaginário fundado sobre o mito edênico acerca da língua, este comporta alguns problemas e tem implicações no fazer pedagógico. Quando se admite como explicação a possibilidade oferecida pelo imaginário mítico, ignora-se o fato de que a linguagem é resultado de processos sociais e a monolitiza de forma arbitrária.

Um indicativo que poderíamos tirar dessa postura, por mais paradoxal que possa parecer, reside na tentativa de preservação da língua contra aquilo que lhe permite existir, ou seja, as relações e processos estabelecidos de forma real pelos sujeitos em dado contexto sócio-histórico concreto. Equivocadamente, acredita-se que a língua não tem relação com as tramas sociais, realizando-se, portanto, independentemente de seus usuários e das relações por eles estabelecidas dentro da dinâmica cotidiana. Com isso, ela é levada um nível imagético, de total abstração.

Poderia se dizer que a língua é suspensa em uma redoma imaginária e é vista como dádiva divina que precisa a qualquer custo ser mantida cristalina contra a turvidade do toque humano.

Uma dimensão do alcance desse mito está traduzida na sujeição relativa que o aparelho lingüístico assume no processo de normalização, isto é, na posição assumida pelas instâncias normatizadoras quanto à devoção às normas.

Vale destacar que a norma à qual fazemos referência é aquela usada pelos aparelhos instrucionais que servem para justificar supostas necessidades de correções lingüísticas, servindo como verdadeiras sessões legais de violência lingüística praticadas contra filhos de trabalhadores cuja variação lingüística é estigmatizada.

Ressalve-se que, quando se considera norma de um modo geral, em sentido sociológico, percebe-se que sua efetivação é resultado de conversões valorativas que surgem de contradições reais e cujo objetivo tendencialmente repousa sobre o desejo de estabelecer meios de modelar ações e atitudes coletivas. Isto significa dizer que as normas, por mais simples e até imperceptíveis que possam ser, resultam de tensões que eclodiram em um dado momento histórico e, portanto, devem ser analisadas e estudadas como construção sócio-histórica.

No caso da norma lingüística, que obviamente é também produto social, a questão comporta certa complexidade uma vez que, estando simbioticamente mesclada nas práticas cotidianas de uso da língua, com frequência passa despercebido o fato de que seu estabelecimento e manutenção é resultado de negociações entre falantes de uma dada variedade da língua.

Castilho (1977, reeditado em 2002) verificou que circulam com frequência dois entendimentos sobre o conceito de norma lingüística, a saber:

Há um conceito amplo e um conceito restrito de norma. No primeiro caso, ela é entendida como um fator da coesão social. No segundo, corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio (...) Num sentido mais estrito, e de maior interesse para o ensino, entendem-se por norma os usos e atitudes de uma classe social de prestígio, sobre que se erguem as chamadas 'regras do uso bom'. (p-29-30).

O idealismo reducionista, portanto tendencioso, quanto ao conceito de norma tem sido (entre outros) um dos elementos de reforço da idéia de língua monolítica, que de certa forma atualiza o mito edênico. Não bastasse essa tensão, o debate acerca do que se entende por nor-

ma lingüística, presente em uma variedade da língua, e seu ensino tem suscitado algumas reflexões bastante pertinentes.

Quando se consulta a literatura especializada é possível observar tal debate de forma mais objetiva. De maneira geral, um ponto sensível nessa discussão foi suscitado por Britto (1997) quando denuncia haver confusão conceitual, discursiva e prática quanto ao que cabe ensinar. O referido autor constata que confunde-se *norma culta* com *gramática*; e *norma culta* como *norma padrão*.

Para Britto (1997), essa confusão decorre da introspecção, por parte da escola, da tradição escrita. Tal apropriação leva a procedimentos que acabam por associar escrita, gramática e norma a certa modalidade lingüística, que, em função do prestígio social de seus usuários, é usada como modelo para fabricação e julgamento de enunciados.

Uma breve referência à expressão *norma culta* - que usualmente é empregada indistintamente como *língua correta*, *língua elegante*, *língua de prestígio*, *língua civilizada*, *língua culta*, *forma culta* - parece pertinente neste momento. Frisamos que, para além da análise lingüística acerca da imprecisão terminológica, é necessário observar tal conceito à luz de outros referenciais, embora não seja este o objetivo do presente estudo. O que queremos dizer é que vale atentar para o etnocentrismo que comporta o termo. Produzida a partir de um viés puramente conservador, a expressão considera que a norma lingüística utilizada por certo grupo, seja ela exclusivamente a possuidora de cultura, o que permite concluir que as variedades lingüísticas utilizados pelos grupos desprovidos de poder são consideradas carentes de cultura. Tal juízo valorativo torna-se bastante evidente em seu preconceito, quando se faz abertamente referencia a uma variedade da língua, obviamente das classes de prestígio, como sendo a verdadeira língua de cultura de um país.

Retomemos a questão da confusão observada por Britto (1997). Para o autor, essa discussão se acentua exatamente na medida em que se considera como sinônima *norma padrão* e

norma culta. O que significa equívoco, pois norma padrão faz referência a padrão de escrita, isto é, certos tipos de registros produzidos por grupos letrados ligados ao poder e, conseqüentemente, com inserção garantida nos veículos de validação e de reconhecimento de tal forma de registro.

Há quem defenda que a norma padrão, cujo ensino deve ser gerenciado pela escola, pode ser encontrada nas obras literárias e nos textos jornalísticos e produções especializadas. Diríamos tratar-se de um pensamento demasiadamente simplista, uma vez que a norma padrão defendida no senso comum é uma abstração. Além do mais tal postura reforça a imposição arbitrária de uma modalidade lingüística sobre o tecido social imensamente maior e visivelmente heterogêneo.

Ao discutir a confusão terminológica estabelecida entorno do conceito de norma padrão e norma culta, Britto (1997; 2003) diz que *norma padrão* é na realidade *norma canônica*, já que sua referência está na cultura escrita. O que se entende por *norma culta oral* não corresponde a escrita, da mesma forma que o padrão escrito não se traduz em expressão gráfica de nenhuma modalidade oral, nem mesmo da *norma culta*.

Outra tensão envolvendo esse mesmo ponto consiste em crer na suposta ausência de normalizadores nas variações lingüísticas não reconhecidas. Essa idéia se forma ao longo da história das sociedades letradas, em função de fatores estruturais que ocasionaram a subordinação da oralidade à escrita. Produzindo uma inversão onde os parâmetros utilizados para proceder avaliação das formas de expressão lingüística passam ser retirados do subproduto da oralidade, a escrita. Essa inversão perde o foco das regularidades normativas presentes nas construções orais, a ponto de se imaginar que são desprovidas de tal componente.

Levada ao extremo, tal idéia produz pensamentos equivocados que presumem inexistirem normas reguladoras próprias nas variações lingüísticas não oficiais. Daí a frequência de

comentários, sem nenhum fundamento, que acusam falantes dessas variações de que não obedecem a normas e que não fazem uso de regras lingüísticas quando se comunicam.

Comentando acerca desse assunto, Britto (1997) nos ensina:

A atividade normativa dos usos de uma língua e a atividade valorativa das formas lingüísticas são, em uma certa dimensão, constitutivas das comunidades de falantes, independentemente de seu letramento, relação entre seus membros ou forma de organização econômico-social, articulando-se ao esforço coletivo para garantir a eficiência comunicativa e a identidade dos membros (...). É através dela que os sujeitos determinam os usos adequados de sua língua para cada situação, escolhem e valoram formas lingüísticas, avaliam comportamentos, como bem se pode perceber no estudo da fala de pequenas comunidades lingüísticas (p-49).

Como é possível constatar, esse é um debate bastante tenso. Tendo-o como referência, é possível perceber que existe certa confusão terminológica quanto ao que se entende por norma culta e norma padrão. Essa imprecisão contribui para que se suponha, no senso comum e por conta do autoritarismo produzido por uma cultura hegemônica, que as variedades lingüísticas não reconhecidas são anormais, portanto desprezíveis, feias, erradas, ridículas, sem importância.

Na realidade o que está por trás desse tipo de postura é toda uma lógica autoritária que atua articulada com seguimentos institucionais, produzindo discussões ideológicas onde a linguagem humana é concebida como algo fantástico e alheio as relações materiais e aos processos históricos.

Nesse trabalho e perverso são, constantemente, atualizados e inventados antigos e novos mitos que, atuando sobre a realidade, tendem a deslocá-la ideologicamente para um mundo platônico, onde é apresentada totalmente deformada, quando não feitichizada. Esse processo implica a recriação ideológica da realidade, tornando-a imprecisa e rarefeita. Em seu lugar, tudo se perde em formulações discursivas efêmeras, dotadas essencialmente de relativismos e de um imediatismo onde não interessa a rigorosidade da verdade científica. Ao contrário, nada mais importa, só o aqui e o agora.

Nesse baile orquestrado em parte pelos mecanismos infra-estruturais e superestruturais, a língua experimenta certa ambigüidade e vive um dilema mortal, que vai do ato desesperado de preservar sua pureza, mantendo-se, portanto, como o mais autêntico símbolo nacional, sem revelar sua vitalidade: os impuros e anormais que lhe dão vida e história. Esse é o segredo mais bem guardado dos puristas àqueles que, por falta de compromisso com mudanças estruturais, preferem engordar suas contas bancárias vendendo ilusões e reforçando práticas de violência lingüística contra trabalhadores, através da apresentação de programas radiofônicos e televisivos baseados no ensino de normas de etiqueta do uso da língua.

O disparaste é tanto, desses supostos especialistas da língua, que chegam a insinuar que o nível de conhecimento e de racionalidade dos sujeitos pode ser analisado e medido pelo nível de domínio da variedade lingüística de prestígio. Ou, ainda, que quanto maior for o domínio da chamada norma padrão, maior a possibilidade de sucesso financeiro. Essa máxima, se comportasse algum nicho de verdade, traria a solução para a miséria gerada pelas desigualdades sociais. Isso tudo é discurso, falseamento do real, justificativa para manter o controle hegemônico sobre os trabalhadores.

Cabe aqui mais uma questão: de que forma a cultura hegemônica atualiza seus mitos sobre a suposta pureza a ser preservada de uma variedade lingüística? Uma possível resposta para essa indagação pode ser encontrada no nível de legitimidade alcançada pela variedade lingüística, como podem ser visto nos adjetivos enaltecidos que carrega. Da mesma forma, em um processo inverso, observa-se o esforço dedicado no sentido de depreciar as variedades lingüísticas não inscritas no panteon lingüístico das elites.

Esses elementos conjugados acabam por produzir um efeito cascata, onde se tem o aparelho estatal trabalhando na elaboração de políticas públicas para manter o purismo lingüístico, ao mesmo tempo em que são realizadas constantes práticas de violência e discrimi-

nação contra os falantes que não respeitam as determinações supremas impostas. Esse desdém com a língua do povo ignora o alerta dado por Bourdieu (1998), quando diz:

A língua oficial esta enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escola, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter *universalmente* ao exame e à sanção jurídica do título o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes (p-32).

Tal universalização pretendida a qualquer custo denuncia uma lógica cultural hegemônica arquitetada pela superestrutura para atender os desejos da infra-estrutura, e visse versa. É preciso, pois, considerar que, sendo a língua o fato social, as palavras não são vagas de ideologias. Elas não são neutras. Elas transmitem imagens sociais e ícones comportamentais. Dizer que as palavras são vazias de intenções sociais permite que sejamos agredidos e traídos por elas. Tal questão é uma idéia clara e cara para Bakhtin (2004), que diz que “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p-41).

Ignorar, como bem fazem setores conservadores, esse elemento histórico presente na língua, significa relegá-la a um mero instrumental alheio ao trabalho lingüístico humano. Pois, a língua não está terminada, pronta, concluída como um sistema pronto para ser apropriado pelos sujeitos, e sim se constrói e se reconstrói no processo humano-social interativo (Geraldini, 2003).

Toda ação purista desencadeada pelos guardiões do monolitismo mitológico da língua efetivamente comporta, segundo Yaguello (2001), uma atitude irracional e irrealista. Irracional, pois nega a capacidade evolutiva e de apresentar variações, que lhe é inerente; irrealista, por que qualquer que seja o empenho articulado das variadas instituições de repressão lingüís-

tica (escola, academia, setor editorial, gramáticos etc.) “nunca ninguém deteve a evolução de uma língua, a não ser deixando de fálá-la” (p- 281).

Entre as instituições formadoras de opinião sobre o uso da língua (como a escola, as mídias, a Academia Brasileira de Letras), a escola goza de certo privilégio sobre as demais, em função da missão a ela conferida. De forma bastante eficiente, ela opera na manutenção da idéia de que as variedades lingüísticas até existem, mas não são interessantes a ponto de serem respeitadas. Isso decorre do nível de acomodação alcançada pelos sujeitos da chamada cultura escolar. Dispondo de toda uma tradição histórica, é considerada como um local especial que os sujeitos freqüentam para se tornarem portadores de cultura. Uma vez submetidos ao modelo de cultura negociado no espaço escolar (em função da própria dinâmica do contato), os sujeitos passam por modificações individuais profundas e, uma delas é a negação da variação lingüística de seu grupo.

Para que ocorra esse processo involuntário de abandono da variação lingüística de seu grupo, o sujeito transita por momentos distintos e por níveis diferenciados de agressão. Em um momento inicial, é submetido a um mosaico complexo de variedades, em função da heterogeneidade do universo escolar, então percebe que os demais sujeitos utilizam de distintas formas o que ele conhece genericamente como língua nacional.

Um pensamento inicial que formula é o de que existem outras possibilidades de uso da língua (ou nem se dá conta, pois o que interessa é o ato comunicativo e nada mais). Mas esse é um pensamento que tende a ser substituído, por conta da pressão exercida pelo mote cultural da instituição. Logo percebe ou é convencido de que aquela pluralidade é acusada de comprometer o desempenho que devem atingir. Assim reconhece que precisa assimilar outra variedade porque assim será merecedor das recompensas oferecidas para os que conseguem minimamente dominá-la. Só que esse nível de percepção, ele alcança normalmente após ser

submetido a humilhações, chacotas, gozações, ridicularizações. Ou seja, após muitas sessões de violência lingüística.

6. PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO OU VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICA?

Definir e estabelecer mediações entre esses termos é uma questão relevante para o presente trabalho, pois, se satisfatoriamente abordada, talvez justifique o tema central do mesmo. Nesse sentido, nossa aproximação da questão será iniciada a partir de definições apresentadas por especialistas que tratam desses temas.

Heller (2000) apresenta em seus estudos a seguinte definição de preconceito:

A categoria de pensamento e do comportamento cotidianos. Os preconceitos sempre desempenharam uma função importante também em esferas que, por sua universalidade, encontram-se acima da cotidianidade; mas não procedem essencialmente dessas esferas, nem aumentam sua eficácia; ao contrário, não só a diminuem como obstaculizam o aproveitamento das possibilidades que eles comportam (p-43).

Heller (2000) trata do tema tendo por base a teoria do cotidiano fundamentada no Materialismo Histórico Dialético. Em sua leitura, a autora considera o cotidiano como resultado de processos estabelecidos a partir de negociações assumidas pelos sujeitos em situações reais de produção da vida social, o que implica considerá-lo como um tipo de pensamento acrítico que se constrói sobre a realidade social, mas com possibilidades reais de mudança, uma vez percebido, também como uma forma inicial de especulação. A superação do seu estado inicial, de especulação pura, é possível através da racionalidade científica.

Quando superado, esse tipo de preconceito é benéfico, e sua presença pode ser encontrada desde sempre na cotidianidade humana. Em nosso caso, o que nos interessa não é esse tipo de preconceito em si. Mas aqueles “juízos provisórios” que, mesmo submetidos a análises científicas cuidadosas, permanecem inalterados (Heller, 2000).

No caso da língua, o preconceito aparece como um juízo de valor que é acriticamente aceito por sua tradição social, assim passa a circular como verdades. Ao atingir esse nível, não se admite que a língua apresente variações diversas (regionais, por faixa etária, por nível de instrução formal etc.), em função de seu caráter sócio-histórico.

Buscando combater formulações que não percebem a língua como lugar de conflitos, suposto que é um processo social, especialistas têm denunciado o que uns têm chamado de preconceito e outros de discriminação lingüística. Posição, diga-se, significativa uma, vez que fomenta o debate sociológico e sociolingüístico sobre o tema. Contudo, ao proceder estudo da literatura, nos parece haver certa banalização dos termos além de confusão conceitual. Nesse sentido, acreditamos ser necessário retomar os mesmos, para uma conversa mais íntima e, para isso, apresentamos algumas idéias que podem nos auxiliar nesse intento. Antes, porém, vale frisar que não se trata de um exercício de negação dos conceitos atuais, tampouco, de um ignoramento de suas contribuições para o conjunto de estudos que deles derivaram, até porque sem eles não teríamos condições de iniciar o debate que move o presente estudo.

Feito esta ressalva, apresentamos três textos, os quais nos ajudarão nessa empreitada.

TEXTO 1

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida (...) Apesar de fazer parte da experiência de cada um, o fator de as pessoas serem discriminadas pela maneira como falam, fenômeno que se pode verificar no mundo todo, no caso do Brasil não é difícil encontrar afirmações de que aqui não existem diferenças dialetais (Gnerre, 1994, p-10).

TEXTO 2

Só índio fala – O cara vem e diz qualquer coisa como *ele disse para mim fazer o negócio depois*. E o outro, esperto, comenta *mim não faz nada, pra mim comer só índio fala!* (...) Duplo preconceito – contra uma forma normal de uso da língua no português brasileiro contemporâneo e contra uma etnia (várias para ser exato) e sua cultura – funcionando para sustentar a ideologia da superioridade branca (...) É curioso que uma forma lingüística qualquer possa ser tão estigmatizada que leve o ouvido a ter uma manifestação tão antipática e agressiva em relação ao outro, a ponto de sugerir que a fala alheia machuca seu ouvido (Britto, 2003, p-80-82).

TEXTO 3

A principal conclusão que tirei (...) é que, simplesmente, *o preconceito lingüístico não existe*. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado *preconceito social*. Se discriminar alguém por ser negro, índio, pobre, nordesti-

no, mulher, deficiente físico, homossexual etc. Já começa a ser considerado 'publicamente inaceitável' (...) fazer essa mesma discriminação com base no modo de falar da pessoa é algo que passa com muita 'naturalidade' (...) (Bagno, 2003, p-16).

No primeiro texto, o autor toma como referência a igualdade jurídica para mostrar que mesmo iguais juridicamente, os sujeitos são excluídos pelo próprio código que lhes considera possuidores desta igualdade. A utilização de um código de acesso restrito, na composição dos processos legais de regulação da vida social, estaria, segundo o autor, contribuindo para a exclusão dos desconhecedores do código através da prática da discriminação. A discriminação lingüística seria, então, uma forma de restrição intencional, cuja finalidade seria não permitir, entre outras coisas, o acesso do povo ao poder, pois a linguagem é um poderoso "arame farpado" que impede que o povo tenha acesso ao poder. (Gnerre, 1994).

O argumento do autor, em certa medida, é o de que a utilização de variedade lingüística na redação dos textos jurídicos seria uma forma de discriminação, já que exclui socialmente, os que não dominam aquela. Pensamos ser este um pensamento que congrega certa dose de simplicidade, pois permite conclusões com abrangências reduzidas, uma vez que, de algum modo, se estaria delegando poderes especiais à linguagem, encontra partida, contribuído para o empobrecimento o debate sociológico sobre a questão. Além disso, fornece, mesmo sem intenção, justificativas para a discriminação lingüística, à medida que se olha para o código e não para ação de violência em si. Essa é uma discussão polêmica, e em certa medida, permite perceber a visão que se tem de língua enquanto instrumento que se apresenta fora dos indivíduos e de suas relações.

Para este momento, no entanto, interessa acentuar que discriminação lingüística, para o autor, constitui um mecanismo de exclusão política e social, uma forma de retenção, uma maneira de manter os indivíduos desconhecedores do código restrito afastados do poder.

Pensamento bastante próximo daquele, é apresentado por Bagno (2003), como pode ser observado no fragmento três. O autor parece não fazer distinção entre preconceito e dis-

criminação, além de declarar que está convencido de que o *preconceito lingüístico não existe*, e sim *preconceito social*. Esta declaração é dada após analisar os textos dos jornalistas Dora Kremer (*Jornal do Brasil* do 10/11/2002) e Daniel Piza (*O Estado de S. Paulo* do 24/11/2002), que criticam Luiz Inácio Lula da Silva por não fazer uso “adequado” das regras de concordância estabelecidas pela gramática normativa. Bagno afirma que trata-se de preconceito social a atitude dos periodistas, uma vez que, sendo a língua parte constitutiva da identidade individual e social do ser humano, atacar o falante por sua forma de utilização diferente, significa agir contra uma de suas dimensões humana.

Na outra passagem, Britto (2003) aproxima-se das definições dos demais autores, quando registra o preconceito internalizado contra as nações indígenas que caricaturados, passam a ser vistas como desprovidas de uma língua legítima e sem capacidade comunicativa ampla, registra ainda a visão conservadora que se tem contra sujeitos que ao fazerem uso da linguagem utilizada nas práticas cotidianas são coagidos.

Percebe-se que os termos preconceito e discriminação são usados muitas vezes como sinônimos. Neste caso, diríamos que o que permite tal emprego seria o sentido comum que os termos adquiriram no debate. Fato que indiscutivelmente compromete as ações de enfrentamento. Nesse sentido, propomos uma outra leitura dos temas mencionados.

Como nos mostrou Heller (2000), o preconceito pode ser pensado como uma forma de olhar para a realidade que, mesmo desautorizada pela ciência, não se modifica. Como modalidade de pensamento produzido na cotidianidade, o preconceito implica a realização e generalizações de idéias sobre uma realidade social, com base em juízos de valor. Na forma de realização social objetiva, o preconceito pode conter ação que se empreendida com objetivo de separar, segregar, restringir, que pode ser manifestar em práticas de discriminação. Nesse sentido, o preconceito tem um substrato conceitual fundante que lhe serve de matriz. No caso da discriminação, sua tradução esta nas ações concretas de realização do preconceito, o que sig-

nifica dizer que, indiscutivelmente, são duas práticas sociais que se completam. No caso do preconceito, sua transformação naquela não ocorre automaticamente, pois sua possibilidade é potencial. Sendo assim, a passagem do seu estado potencial (conceitual ou pré-conceitual) para o estado real, depende de elementos circunstanciais favorecidos e potencializados pelo contexto sócio-histórico.

Na sua forma potencial, que também é histórica, o preconceito está presente em todas as dimensões da vida cotidiana, de maneira que em seu aspecto geral não traz em si uma essência exclusiva de natureza maléfica. Partindo desse pressuposto, é possível pensar que a passagem de um pensamento acrítico (juízo de valorativo) à condição pensamento crítico assim como a transformação de um preconceito em discriminação, depende de mediações sociais.

No caso da discriminação, esta pode ser avaliada como a materialização de um juízo de valor que não foi detido, por razões múltiplas, pelas interpelações racionais apresentados pela reflexão crítica. Metaforicamente falando, seria a doença não curada em estado inicial que se agravou. Nesse sentido, discriminação pressupõe ação, o que em certa medida lhe aproxima de violência como veremos.

Quanto à violência, neste caso a Violência Lingüística, sua natureza não nega nem o preconceito nem a discriminação, pelo contrário expande aqueles, de maneira que sua introdução no debate educativo resulta da necessidade política de fazer frente às agressões praticadas contra sujeitos falantes de variações lingüísticas não reconhecidas. Sua contribuição, nesse sentido, seria na transformação das práticas pedagógicas que fabricam constrangimentos, humilhações, violência, no ensino de e nas praticas sociais em geral.

Um primeiro argumento que justifica tal mudança classificatória e conceitual (embora ainda não estejam bem definidas em nossos estudos) das violações praticadas através da utili-

zação da linguagem, diz respeito ao esvaziamento semântico das nomenclaturas até então empregadas, isto é, na naturalização seja nos espaços especializados seja no cotidiano.

Observa-se que o *lugar comum* a que se relegou os conceitos até então empregados levou ao desenvolvimento, em certa medida, de sentimentos de acomodação, de tolerância e de convivência com as agressões. É verdade, porém, que o não estranhamento dessa violência não pode ser atribuído, exclusivamente, à banalização conceitual, em primeiro lugar porque não são os conceitos que fabricam os processos sociais, e sim o inverso; e, em segundo lugar, porque as mudanças de atitudes e comportamentos não são determinadas pelo simples câmbio sintagmático e semântico de dados processos sociais. Contudo, também não se pode desconsiderar a capacidade de influir que as palavras têm quando percorrem os compartimentos mais íntimos da vida social. Essa capacidade de interpelação das palavras pode ser perfeitamente observada, a título de exemplo, nas formas de comunicações produzidas pelas mídias, bem como pela influência exercida pelos grandes discursos, como a história tem mostrado. Isto permite dizer que não considerar essa peculiaridade das palavras nos obrigaria negar toda a exposição até aqui desenvolvida.

O que estamos arguindo é que o eufemismo com que se trata o problema da violência lingüística não tem conseguido expressar a real gravidade da situação. Se se considerar, como corriqueiramente se faz em nível de discursos, que preconceito e discriminação são formas de violência, então, tem-se um ponto de equilíbrio da questão. Contudo, reforçamos que não se tem a intenção de um mero câmbio de nomenclatura ou de conceito, e sim possibilitar a produção de um olhar radical para o problema, contribuindo para mudanças de práticas sociais.

Outro argumento em favor da tese aqui defendida certamente exige argumentação mais intensa. Nesse sentido, nos valeremos da tese de que língua enquanto produção social vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes* (Bakhtin, 2004, p-124)

não havendo, portanto, argumentos suficientes para sustentar tais rituais de violência, salvo os fundados sobre a aparato ideológico hegemônico que, negando liberdade do *ser* social, empenha-se na promoção da desumanidade deste *ser*.

Portanto, assumindo a postura de combate, frisamos que violência implica ação. Uma ação que pode apresentar motivação inscrita em elementos sócio-históricos de longa recorrência ou pode ser gerada por situações imediatas. A violência, para se realizar, necessita do estabelecimento de quadros de relação. Nesses quadros, os sujeitos se posicionam frontalmente em situações antagônicas, sendo geralmente movidos por sentimentos de natureza diversa, mas que culminam em ofensiva de confronto.

No caso da violência lingüística, uma das motivações é a intolerância com o diferente. Essa intolerância conduz à negação da humanidade do outro. Essa postura é o desdobramento de processo mutuo de desumanização, pois, como nos ensina Freire (2005), quando se pratica a violência da desumanização, nos desumanizamos também, pois negamos nossa humanidade.

Os elementos que motivam as práticas de violência lingüística são várias e vão da tentativa de demonstrar suposta superioridade ou familiaridade no uso do código lingüístico considerado de prestígio à pretensa superioridade intelectual e de inteligência.

Geralmente, a ação violenta é desencadeada a partir um preconceito, que vislumbra a existência de uma correção unitária presente na língua e, por conta disso, se agride outrem, geralmente, tendo por referência aquilo que Britto (1997) chamou de “pontos salientes”, que seriam protuberâncias de maior visibilidade e percepção presentes em dada modalidade da língua que, tomadas pelos violentadores, servem para estigmatizar certos falantes. Para o autor,

Estes pontos salientes decorrem, por sua vez, da condição de classe, grau de escolaridade e origem geográfica, de modo que passam a existir certos *erros mais errados que outros*, isto é, avaliam-se diferentemente os deslizes ou desvios em relação ao chamado padrão culto. Em nível do léxico, serão a-

que as variações identificadas como populares as mais estigmatizadas. (p-77).

Comenta Britto (1997) que, em nível lexical, esses pontos salientes são identificados quando da utilização de palavras como *pobrema/poblema* (problema) ⁵. Em nível sintático, os pontos salientes seriam aqueles cuja identificação é feita pelo agressor imediatamente, sendo o caso da construção do tipo *nós vai*, que seriam avaliadas como erradas. No entanto, construções como *próprio e chama-me a atenção os desdobramentos* não receberiam o mesmo tratamento.

Com este exemplo, o autor deixa evidente que a violência linguística perpassa por um desejo de demonstrar suposta superioridade de um indivíduo diante de uma comunidade de falantes que, por sua vez, o recompensa com adjetivações e reconhecimento. Convencido de que sua ação constitui uma forma de distinção e elevação, o agressor não pensa criticamente no ato tampouco se sente incomodado.

Do lado do violentado, do derrotado no combate linguístico público, há humilhação e constrangimento. Uma coisa curiosa nesse tipo de violência é que em função de seu nível de introspecção histórica, sua gravidade é ignorada, sendo até percebida pelos agredidos como algo compensador. Essa forma de concebê-la dificulta seu reconhecimento como legítimo ato de violência.

É possível pensar que esta ocorrência decorre, entre outras coisas, da total abstração a que se relegou a língua, que transformada discursivamente em instrumento para figurar como meio, acaba sendo distanciada de seu caráter histórico. No caso da variedade linguística usada como parâmetro nas formas de violência, essa idéia está bem estabelecida. Tanto que as agressões são realizadas tendo por respaldo a suposta necessidade de domínio daquela (neste caso vista como instrumento) para o usufruto de privilégios no jogo social. A abstração da

⁵ A título de exemplo acrescentamos que acontece o mesmo quando do emprego das palavras *bicicreta, estrombo, apende, buca* pronunciadas respectivamente no lugar de problema, bicicleta e estômago, apêndice e boca.

língua reside no fato de que o modelo idealizado só pode ser encontrado nas gramáticas e dicionários.

CONCLUSÃO

O tema de que trata a presente dissertação não permite a elaboração de uma conclusão que o encerre. Ao contrário, ao chegar a esse ponto do trabalho, tenho a certeza de que ele está em seu início, pois a urgência do tema o coloca em um quadro prioritário onde, decididamente, não basta reconhecer o tratamento diferenciado destinado aos falantes de variações lingüísticas como atos de preconceito ou discriminação, é preciso encará-lo e combater-lo como atos de violação humana.

Vale ressaltar que, de maneira introdutória, buscou-se com o presente trabalho fomentar o debate acerca do tema da violência lingüística. Para tanto, o trajeto escolhido partiu de análises de expressões de cotidiano que, envolveu análise de uma peça publicitária, análise de uma publicação literária, análise de entrevista realizada com alunos da EJA e análise de um registro de observação de uma reunião de professores. Seguido de reflexões teóricas cuja ordem foi: revisão bibliográfica sobre violência, mostrando suas formas manifestas, sua relação com a desigualdade social e algumas abordagens do tema presentes nos quadros teóricos circulantes; considerações e debates que envolvem a educação escolar e sua contribuição na reprodução da violência lingüística; discussão acerca da hegemonia cultural e suas implicações na supressão da individualidade; a escola e o mito edênico da língua monolítica e um debate sobre preconceito, discriminação e violência lingüística.

Construído a partir de práticas e experiências sociais, o projeto de investigação que originou o presente escrito foi produzido com a intenção de lançar luzes sobre ações de interdição humana que se realizam por meio da linguagem. Isto é, a atos de violação humana. Depois de percorrido certa distância que o separa de seu período embrionário até sua fase atual, o presente projeto de investigação permite, considerarmos alguns pontos confirmados com o

trabalho de investigação teórica e de análise do material empírico reunido durante o percurso. Ei-los aqui:

a) A violência lingüística constitui uma prática de violação humana difícil de ser combatida socialmente, pois não é reconhecida como tal pelos sujeitos que participam direto ou indiretamente das ações em que ela ocorre. Esse não reconhecimento está relacionado com uma concepção de língua cuja constituição, funcionamento e utilização social são distanciados das relações materiais concretas vividas e produzidas historicamente. Essa forma de percepção da língua, a desloca para um lugar estranho a materialidade, incluindo-a no plano das abstrações.

Esta é uma concepção senso comum circulante no conjunto da sociedade, que ganha relevância nas práticas conservadoras por sua utilização na manutenção e produção de formas de dominação, servindo de justificativa nos processos de imposição da variedade lingüística dos seguidores possuidores de poder. Percebida de forma abstrata, a língua perde seu caráter histórico, dinâmico, inacabado, passando a ser tratada como algo estático, modelador de comportamento social e independente da dinâmica que a produz.

Sua abstração é tanta, que mesmo entre nos quadros sociais progressistas, adquire um caráter instrumental, como se sua realização não fosse um processo social constituído e constituinte dos sujeitos históricos, portanto, inerente à identidade dos mesmos. Por conta dessa forma enviesada de perceber a língua este mesmo seguimento social não percebe nas humilhações, depreciações, ridicularizações produzidas nos processos de imposição da variação lingüística das elites, atos de violação humana.

Entre as formas de interdição humana produzidas pela cultural hegemônica capitalista, a violência lingüística está entre as mais perversas seja por seu caráter avassalador seja pelo nível de aceitação que alcançou no conjunto da sociedade.

b) Observou-se na pesquisa, que há uma conexão perigosa produzida, fruto das ideologias elitistas, que faz associação entre correção e beleza, entre não correto e feio. Deixando claro que um do princípio que orienta as práticas de violência lingüística apóia-se sobre um ideário social que devoto de um padrão arbitrário de correção e beleza segrega e exclui o diferente, considerando-o como patologia social.

c) Os termos preconceito e discriminação lingüística empregados em referência a violência lingüística são eufemismos que servem para equacionar o problema da imposição da variedade lingüística das elites. Sendo, portanto, uma maneira cordial de tratar o problema, o que contribui para retardar o debate político sobre a questão, já que seu alcance é a denúncia sem postular rupturas.

d) Nas manifestações de violência lingüística é observado com freqüência associação entre construção lingüística específica de certos seguimentos e falta de inteligência, o que evidencia que no processo em que ocorrem a violência lingüística existe objetividade consciente ou não por parte do agressor em marcar negativamente o falante de variação não reconhecida, submetendo-o a um tratamento social que o inferioriza.

e) O discurso conservador assumido por certos seguimentos da sociedade de que é necessário impor a variedade lingüística dos possuidores de poder como forma de promover a inclusão social dos despossuídos, é completamente desprovido de fundamento, servindo sim, de justificativa para a continuidade das práticas violentas contra estes.

A língua não dispõe de poderes especiais a ponto de interferir em processos históricos cuja influência ela própria recebe e participa.

f) Os projetos educativos motivados por ideais de emancipação humana devem ser pensados e produzidos considerando que a imposição da variedade lingüística das elites constitui violação humana e que se sim procedem não se realizarão em sua plenitude. Pois, a eficiência de tais projetos, assim como toda prática pedagógica revolucionária, não pode abdicar

da historicidade, da dinamicidade, do inacabamento e das possibilidades presentes no fazer lingüístico dos sujeitos.

g) O debate, o combate e o enfrentamento da violência lingüística é uma posição que deve ser assumida politicamente por todos os que estão comprometidos com um projeto social de emancipação humana. O que significa dizer especificamente que não deve ficar circunscrito aos estudos lingüísticos sobre pena de reduzi-lo a algo fenomênico e isolado do todo social. Ao contrário, este é resultado de processos sócio-históricos, portanto, é assim que deve ser tratado.

Algumas questões permanecem ao final desse estudo sem resposta (s) entre elas poderíamos pensar no por que da resistência dos professores diante do reconhecimento da violência lingüística como um processo de reprodução e efetivação de formas de dominação social; que relação há entre o processo de internalização da violência lingüística nas sociedades capitalistas e a exploração dos trabalhadores; a violência lingüística é mais freqüente nas sociedades com maior grau de letramento? Essas são algumas questões que não foram tratadas nesse trabalho, mas que servem de motivação para futuros.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Criminalidade urbana violenta, um recorte temático. In: *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais – BIB*. ANPOCS. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1993. p. 2-24.
- POCHMANN, Marcio et alli.. *A EXCLUSÃO NO MUNDO: Atlas da exclusão social VI 4*. São Paulo: Cortez, 2004
- ARENZ, Karl Heinz. *A teimosia da pajelança – o sistema religioso dos ribeirinhos da Amazônia*. Santarém: Instituto Cultural Boanergeos Sena – ICBS, 2000.
- ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: *A Escola tem Futuro?*/Marisa Vorraber Costa (org) – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BACK, E. *Fracasso do ensino de português: Propostas de solução*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola. 2002.
- _____. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Loyola. 2000.
- _____. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola, 1999.
- _____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editora, 2003.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de Português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BECHARA, E. *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1998.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2003.
- _____. *O poder simbólico*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. “Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)”. In Geraldí, J. W. *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997.
- _____. *Contra o consenso – cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: *Norma Lingüística*. (Org.) BAGNO, Marcos. São Paulo, Edições Loyola, 2001.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. (org). *Violência e Violências da e na Escola*. Edições Afrontamento, 2003.
- ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita*. 2ª Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- FARACO, C. *As sete pragas do ensino de português*. In Geraldí, J. W. *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- FLORENZANO, Catharina Regina Camargo. *Discriminação lingüística: um caso de escola*. Dissertação de mestrado em Educação, Sorocaba, SP, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Pedagogia da indignação-carta pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. Cascavel, Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, Mercado de Letras / ALB, 1996.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GOFFMAN, E. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- YAGUELLO, Marina. Não mexe com minha língua! In: *Norma Lingüística*. (Org.) BAGNO, Marcos. São Paulo, Edições Loyola, 2001.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KANT DE LIMA, R., MISSE, M. & MIRANDA, A. P. M. Violência, Criminalidade, Segurança Pública e Justiça Criminal no Brasil: uma bibliografia. In: *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais – BIB*. ANPOCS. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará., 50: p. 45-123.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- IANNI, Octavio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: *A Escola tem Futuro?/ Marisa Vorraber Costa (org) – Rio de Janeiro: DP&A, 2003*.
- Marx, K & Engels, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- _____. Coleção grandes cientistas políticos. (Org) Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 2001.
- MONTEIRO, Benedicto. *O carro dos milagres*. Belém: CEJUP, 1990.
- NOVINSKY, Anita Waingort. *A inquisição*. 10ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- PAIS, Marcos Antônio de Oliveira. *O despertar da Europa: a Baixa Idade Média*. 6ª ed. São Paulo: Atual, 1997.
- POSSENTI, S. Gramática e Política. In Geraldi, J. W. *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. Cascavel, Assoeste, 1984.
- _____. *Discurso estilo e subjetividade*: São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- _____. *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1996.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Letramento: um tema entre gêneros*. Belo Horizonte: CEALE / Autêntica, 1998.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ZALUAR, A. Violência e Crime. In: MICELI, S. (org), *O que ler na ciência social brasileira (1970 – 1995)*. Vol. 1 – Antropologia. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS

ANEXO

Entrevista realizada pelo investigador Osvaldo Piedade Pereira no dia 02 de dezembro de 2004.

Olá! Meu nome é Osvaldo Piedade, sou aluno da Uniso e estou fazendo uma pesquisa sobre preconceito, discriminação e violência lingüística...e...e gostaria de saber se vocês podem me ajudar conversando sobre suas as experiências de vocês com o ensino de português?...(silêncio)

Osvaldo – Ah! Pessoal me ajudem! (todos riram...)

Fernanda – Por mim...

Renata – Também...

Osvaldo – Legal...Olha! Eu não sou daqui...Foi uma amiga minha que já trabalhou aqui... que falou com o diretor e ele me permitiu ...

Wanda – Por mim...

Cláudia – Por mim também não tem...

Fernanda – Como é o seu nome mesmo?

Obs:

1 - Nesse momento o gravador ainda estava desligado, pois não havia pedido autorização para as entrevistadas para registrar a conversa. Aproveitando do momento elas aproveitaram para saber de onde eu era e solicitaram informações sobre o que eu estava estudando, expliquei novamente e então fui autorizado á gravar a conversa.

2 - Como eu era desconhecido por elas, optei por fazer a entrevista em grupo, imaginei que em grupo não ficariam inibidas, pois Cláudia e Wanda se conheciam, eram amigas na e fora da escola. Francisca e Renata eram colegas de classe na escola.

Ainda na conversa informal, fiquei sabendo que: Francisca tinha 23 anos; Renata tinha 25 anos; Cláudia tinha 23 e Wanda 26. E todas eram estudantes do período noturno da EJA.

Início da gravação (Hora 18: 15)

Osvaldo – Todas vocês nasceram aqui em Sorocaba?

Fernanda – Eu nasci... Sou sorocabana da gema (riso).

Renata – Eu nasci no Paraná. Sai dela quando tinha 8, fui para Mogi lá morei 6 anos e de lá vim pra cá.

Cláudia – Morava em Nazaré, aqui em São Paulo mesmo. Vim pra cá pra Sorocaba com 8 ano e continuei aqui mesmos.

Wanda – Bom! Eu nasci em São Paulo, mas faz 2 anos que to aqui em Sorocaba.(riso)

Osvaldo – Então! Alguma profissão em especial?... Como é que está o mercado de trabalho?

Fernanda – Ta exigente né? O mercado de trabalho...

Cláudia – Tem que ter pelo menos o segundo grau completo, tem que entender de computador, né? Tem que ter não sei quantos ano de carteira, né! Né assim?

Renata – Vaga tem até...às vezes você faz até um curso...É ah! Só pra ganhar experiência... e eu acredito na seguinte tese...como que você vai adquirir experiência se não te derem a primeira oportunidade? Não tem como... É muiiiito...difícil...

Fernanda – É! É muito difícil...

Osvaldo – E você?

Wanda – Eu? Ah! Já fiz de tudo um pouco....rs já fui vendedora, trabalhei em secretaria... Hoje tenho uma pequena loja de produtos de limpeza, mas já trabalhei em RH, trabalhei numa faculdade....e tô ai batalhando...e...vamos ver o que vai dar..

Osvaldo - Todas vocês são sorocabanas? Aliás, só você... Você é daqui mesmo da cidade?

Fernanda – Sim. Sou sorocabana da gema (riso)

Osvaldo - Ah! Ta! E ai como é? Quando você vai a São Paulo como é?As pessoas perguntam: “você não é daqui?” Já perguntaram isso pra você?

Fernanda – Olha! Assim! As pessoas com quem eu vou pra São Paulo são pessoas que eu conheço faz tempo então não tenho aquele contato com pessoas que poderiam me fazer essa pergunta, né? Mas eu vou muito para o Estado do Paraná, meus pais moram lá. Então ai sim... acontece. Mesmo porque lá é bem interior (ênfase) então

lá a cidade tem aproximadamente 5 mil habitantes. Então lá... lá acontece, cidade inteira te conhece. Então tem gente que passa e já fala: ela não é daqui... né? (riso)

Cláudia – Cidade pequena já sabe... Quando chega alguém, já sabe: “ela não é daqui”.

Fernanda – Exatamente! Além do que meu pai é nascido na cidade, né? Conhece todo mundo. Todo mundo já fala: Ah! é a filha do seu Pedro, né? Chegou! Então quando alguém conversa comigo, nossa!! Nota o sotaque diferente...

Osvaldo – Você acha que isso atrapalha alguma coisa?

Fernanda – Na minha experiência não. Na minha experiência não. Na minha (ênfase), mas eu acredito que tem bastante...é...outros exemplos né? Não com a minha vida, mas na vida de outras pessoas. Pelo contrário, quando agente tá lá as pessoas falam: “você é do Estado de São Paulo?” Então, assim... já poriam em você a regra...então isso, pelo contrário, é bom. Pelo menos pro meu ego faz bem (riso) É! Você se sente mais elevada. Agora... Eu acho que se fosse o contrário... ai tá...seria desagradável, poderia ser motivo de piada...

Osvaldo – Você acha que isso acontece?

Fernanda – Eu acho que sim. Acho que acontece.

Cláudia – Comigo acontece!

Osvaldo – Acontece?

Cláudia – Muito! Principalmente no meu serviço. No meu trabalho geralmente as pessoas são das melhores, vem de outro lugar, adora caçar das pessoas, agente tá no serviço vai lá: “de onde você é?” Agente tem que agüentar calado, porque é obrigado a trabalhar. Trabalhar... entendeu?

Osvaldo – Sim!

Cláudia – Então! Tem tudo isso, entendeu? Doendo... sabe? Mas... mas tem que relevar. As brincadeira até ofende, sabe? Eu já cheguei até discuti, sabe? Fica falando da minha cidade! Ah! Agosto não. O que é mais chato é que o que eu faço uma pessoa estudada não consegue fazer, entendeu? Só porque a pessoa é estuda! Quando morrer não vai levar nada. Se ele caça de mim, é porque ele não conhece o seu passado, entendeu? Ele deve ter parente que veio do interior. Eu sempre trabalhei em sítio e não tenho vergonha. Agora trabalho em padaria, sabe? E não tenho vergonha do jeito que eu sou. Sei trabalhar em sítio não tenho vergonha. Agora trabalho em padaria não tem problema. Pelo menos sou honesta não devo nada pra ninguém, sou dona do meu nariz, não dependo de ninguém. Agora aquelas pessoas, que... quer ser mas... E o que eu sempre digo, agente tem que ser o que agente é...

Wanda – Eu acredito assim! Preconceito é um assunto muito difícil, porque não dá pra generalizar. Aqui em São Paulo... aqui em Sorocaba você pode ver, você pode encontrar pessoas que podem de tratar com preconceito ou não. Com certeza!

Wanda – Então... É um assunto muito complexo. Eu acredito... Na minha opinião, que não dá para generalizar. Eu pelo menos penso dessa forma.

Cláudia – Eu acho que antes de falar da pessoa, tem que vê o que ela faz, entendeu? Se é uma pessoa, não é? Entendeu? Que adianta, achar: Ah! A cor da pessoa. Oh! De que jeito que ela fala! Que tem que vê, é se aquela pessoa é trabalhadeira, se é honesta. Agora! Que adianta? Eles têm que respeitar nós. Acho que é assim... é... entendeu? É... eu tenho orgulho de ser assim. Eu tô aqui por causa do meu pai e da minha mãe (escola). Eu tô aqui por causa deles, entendeu? Mesmo as pessoas falando: Ah! Tu é burro, isso, aquilo, eu nunca desisti, entendeu? Eu nunca desisti. Estou estudando aqui. Vou estudar aqui. E tô tocando pra frente... Eu tenho vontade de ter minha casa pra eu e meu filho. Eu tenho vontade de ter o meu próprio negócio, e não vou desistir. Eu quero dar um futuro melhor pro meu filho e pra mim também. Pra eu ficar bem comigo mesmo, e com meu filho.

Osvaldo – Vocês conhecem casos de pessoas que deixaram de conseguir um emprego por que tinha um sotaque diferente ou porque falava errado?

Cláudia – Eu! Eu não conseguir pegar um trabalho por causa do meu sotaque, por causa do jeito que eu falava.

Osvaldo – Você? É mesmo? Conta pra gente...

Cláudia – Foi! Aconteceu. E olha! Empregada. Era para trabalhar de empregada. “Você fala desse jeito? Tem que por o l não r, viu”. Ah! Meu jeito é assim... Eu vim foi pra limpar. Na hora me colocou pra rua: “Pode sair! Quem vai atender meu telefone?”. Eu disse muito obrigado e sai.

Wanda – Ah! Eu acho que eu falava muito mal, eu falava muito mal mesmo (ênfase) Mas eu comecei a trabalhar numa loja na rodovia, então passei a conversar com pessoas de muitos lugares, entendeu? De fora do país, entendeu? É aquela coisa... Acho que com o contato com as pessoas eu acho que melhorei bastante... é como eu digo ganhava pouco mas me divertir bastante...rs. Eu aprendi muuuuuuita coisa...

Fernanda – Ah! Nisso eu erro. Se alguém fala errado eu corrijo. Porque eu penso assim, a partir do momento que você tem uma crítica construtiva, nossa! A pessoa vai te agradecer pelo resto da vida.

Renata – Claro! Olha! Eu só queria dizer que eu nasci no Paraná, minha família inteira mora lá, mas quando eu vou lá eu estranho muito. É um sotaque muito feio! (riso). É verdade! (riso) Eles falam meio cantando... (riso)

Francisca – Ah! Pera ai pessoal! Sotaque é uma coisa, mas falar errado é outra coisa!

Oswaldo – *Muito obrigado! Pessoal pena que vocês precisam assistir aula, quer dizer, pena pra mim (riso).
Mais uma vez obrigado.*