
**O GAROTO E A QUESTÃO: REFLEXÕES
SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM
UMA AULA DE HISTÓRIA**

Thaís Cardozo Favarin

Graduada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde atualmente é discente de mestrado no Programa de Pós Graduação em História. E-mail thaiscfavarin@gmail.com

O GAROTO E A QUESTÃO: REFLEXÕES SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM UMA AULA DE HISTÓRIA

THE BOY AND THE QUESTION: REFLECTIONS ON LINGUISTIC PRECONCEPTION IN A CLASS OF HISTORY

Thaís Cardozo Favarin

RESUMO

“Professora, como eu faço para não falar assim feio que nem pobre e falar, assim, bonito que nem rico?” Esta questão partiu de um estudante do 8º ano do Ensino Fundamental em uma aula de História ministrada, em 2011, por mim e outros três colegas da graduação. O desconforto do garoto surgiu enquanto desempenhava o papel de ‘voz autorizada’ sobre a Segunda Guerra Mundial em um telejornal ‘futurístico’ desenvolvido pelos próprios estudantes, tarefa esta que delegamos a eles como forma de avaliar a compreensão daquele conteúdo. Este texto aborda as possibilidades de reflexão, despertar de consciência e empoderamento que os exercícios os quais simulam e estimulam o agir nos espaços públicos podem gerar nos estudantes durante as aulas de História. Também evidencia o modo pelo qual o preconceito linguístico pode criar barreiras entre os sujeitos e o conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE:

Preconceito Linguístico, Ensino de História, Pedagogia dos Meios.

ABSTRACT

"Teacher, how do I not speak so ugly that I'm not poor and talk, so handsome, not even rich?" This question came from an 8th grade student in Elementary School in a History class taught in 2011 by me and three other graduation colleagues. The boy's discomfort arose while playing the role of 'authorized voice' about World War II in a futuristic television news program developed by the students themselves, a task we delegated to them as a way of assessing the understanding of that content. This text addresses the possibilities of reflection, awakening of consciousness and empowerment that the exercises that simulate and stimulate the action in the public spaces can generate in the students during the classes of History. It also highlights the way in which linguistic prejudice can create barriers between subjects and knowledge.

KEY-WORDS:

Linguistic Prejudice, History Teaching, Media Pedagogy.

No ano de 2011 participei, com mais três colegas, de uma disciplina do curso de História chamada “Prática Curricular: Imagem e Som”. Esta nos possibilitou uma primeira experiência docente, a qual começou com a elaboração de um projeto a ser aplicado em uma turma do Ensino Fundamental e seguiu com a implementação do que havia sido proposto. A parte prática aconteceu em oito encontros semanais de 45 minutos, com a turma do 8º ano da Escola de Educação Básica Vitor Miguel de Souza, em Florianópolis.

Como era esperado que utilizássemos os meios midiáticos para trabalhar a “Segunda Guerra Mundial” com os alunos, procuramos pensar o projeto a partir do presente – o acidente na usina nuclear de Fukushima amplamente mencionado nos meios de comunicação naquele ano – para abordar o uso que se fez desse tipo de energia contra Hiroshima e Nagasaki em 1945. O objetivo geral era que os alunos repensassem o uso da energia nuclear, e que no percurso, também, compreendessem como tecer relações entre passado, presente e futuro; ampliassem sua compreensão da mídia e se inserissem no espaço público. Nesse sentido, nos inspiramos tanto nas reflexões de Zygmund Bauman (2000), que trata da mídia como um espaço público¹; de Jorn Rüsen (2009), que discute a consciência histórica² como algo que os alunos constroem para além da sala de aula; assim como em uma pedagogia dos meios, que visa não só preparar os estudantes para uma leitura crítica da mídia, mas possibilitar a transcendência da condição de consumidores para, também, produtores de narrativas audiovisuais (OROFINO, 2005, p.125).

Optamos então por, junto dos estudantes, fazer um produto de mídia no qual eles seriam as principais personagens. Nele aproveitamos muito das informações e materiais utilizados nos primeiros encontros, bem como das conclusões que chegamos em conjunto. Assim, porque havíamos trabalhado, em grande medida, com os discursos das notícias da televisão, decidimos que o produto final seria um telejornal que simularia o futuro daqui 50 anos para o qual os alunos deram o nome de “Jornal Futurama”³.

¹ Bauman escreve sobre a importância de se reinventar as ágoras, lugares destinados às assembleias do povo nas antigas cidades gregas. Algo que, para o sociólogo, aproxima-se desses espaços na atual sociedade ocidental são os *talk shows*, programas nos quais problemas individuais são discutidos na TV como se a todos pertencessem. A reinvenção defendida, portanto, seria na direção em que, nos diferentes espaços públicos, questões de caráter coletivo fossem aquelas debatidas pelos membros da comunidade.

² A consciência histórica para Rüsen é uma forma elaborada de memória que permite que os sujeitos interpretem as experiências no tempo e construam suas narrativas. A escola, nesse sentido, não seria o lugar exclusivo de desenvolvimento dessa consciência, mas apenas um entre tantos (como a mídia, a família, a Igreja, etc.).

³ Embora haja a possibilidade de a escolha do nome “Futurama” ter relação com o desenho animado homônimo, esta não foi mencionada pelos estudantes.

Estávamos nos últimos dias do projeto e começávamos a gravar o telejornal. A cada aluno foi atribuída uma função; foram definidos os âncoras, os repórteres, os câmeras, os narradores e os entrevistados. Foram construídos os cenários, ajustados os equipamentos e a cada um coube ler o roteiro e ensaiar as respectivas falas. Entre os papéis desempenhados estava o do historiador, “especialista”⁴ responsável por fazer a ponte entre passado e presente ao discutir a questão da energia nuclear desde o seu surgimento. Em outros termos, o historiador faria o papel de “voz autorizada”⁵: aquele que pela posição que assume, legitima determinada fala diante do público “leigo”.

O estudante a quem coube o papel era um menino extrovertido e participativo que durante a divisão das tarefas, prontamente se ofereceu para desempenhar o papel que, por fim, encenaria. Texto complicado, cheio de palavras estranhas para ele até então. A parte que ele deveria falar era cheia de expressões como “rendição incondicional”, “práticas cotidianas”, “tecnologias em competição”, “gastos empreendidos” entre outras que tornavam complicada a função do garoto não só de ler, mas de interpretar, olhar para a câmera e dar sentido ao que estava dizendo. Ao notarmos nossa falta de tato na elaboração do texto, decidimos fazer algo diferente: líamos com ele cada frase e perguntávamos o que havia entendido. Quando o entendimento não vinha, conversávamos com o aluno sobre o significado de cada pequeno trecho e, então, dizíamos: “Agora é só olhar para a câmera e falar o que você entendeu. Pode ser com as suas próprias palavras.”

O garoto, mostrando-se confortável com esse movimento, não hesitava em fazer perguntas enquanto explicávamos o significado por trás daquelas frases complexas. Ele entendia e ainda estabelecia relações com as aulas que tínhamos dado até então. “Mas se em 1945 acabou a guerra, como os Estados Unidos jogaram a bomba em 1945?” Por trás das suas expressões, tudo parecia fazer sentido. Contudo, logo na primeira frase que gravamos utilizando a nova técnica, o aluno cometeu alguns erros de concordância e mostrou simplicidade na fala, o que não julgamos grave naquela circunstância, de modo que não o corrigimos. Mesmo assim, o que seguiu foi uma mudança de postura segura e bem-humorada

⁴ A utilização do termo “especialista” no projeto serviu para evidenciar o uso que o meio televisivo faz de determinadas figuras com o intuito de legitimar discursos, algo que havíamos discutido com os estudantes durante os encontros. No caso do telejornal fictício, o historiador foi escolhido para essa função.

⁵ Conceito utilizado a partir de Boudieu (1996) para quem o discurso produzido é resultante da competência do locutor e do mercado no qual o enuncia. O discurso, nesse caso, depende também das condições de sua recepção. Para o autor, não se aprende a linguagem sem aprender, ao mesmo tempo, as condições de aceitabilidade desta linguagem, fator este que conflui em relações de autoridade e dominação de alguns grupos sociais perante outros.

do menino para a cabeça baixa e a pergunta: “Professora, como eu faço para não falar assim feio que nem pobre e falar, assim, bonito que nem rico?”. Naquele momento ele nos desarmou e, de minha parte, posso dizer que senti algo de triste e promissor. Explico.

Triste foi compartilhar com o garoto a percepção de uma sociedade que exclui e segrega, e de que isso se concretiza a partir das mais diversas esferas (como a linguagem), nos mais diversos lugares (como nas instituições de ensino). Na maioria das escolas o que parece estar em jogo não é a comunicação em seu sentido mais simples: compreender e ser compreendido, de modo que a imposição da norma culta, tanto na fala, quanto na escrita, vem antes do sentido, quando deveria ser o contrário. Os alunos, não vendo sentido, acabam tendo maior dificuldade na compreensão e no uso daquilo que é imposto. Frente a esta situação, não raro surgem as conhecidas reações que se referem aos estudantes: “eles não têm mais jeito”, “eles não são capazes”. Assim, a barreira que se ergue entre alunos e professores só não fica maior do que aquela que separa os sujeitos do conhecimento.

Marcos Bagno (2001) elucida essa questão ao apresentar o “preconceito linguístico” como uma característica acentuada na sociedade brasileira que, de acordo com ele seria, antes de tudo, um meio que garantiria o poder a poucos contribuindo com a “continuidade do círculo vicioso da injustiça social” (BAGNO, 2001, p.72).

Se dizer *Cráudia*, *praca*, *pranta* é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer *frouxo*, *escravo*, *branco*, *praga* é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é lingüística, mas social e política – as pessoas que dizem *Cráudia*, *praca*, *pranta* pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas *diferente* da língua ensinada na escola. (BAGNO, 2001, p.42)

No caso do aluno é evidente que sabia o que diferenciava uma posição social de outra, reconhecia que o limite entre elas estava no estilo da fala. É importante assinalar que não sabíamos especificamente a posição social do garoto. Contudo, a “Vitor Miguel” é uma escola pública municipal que atende principalmente crianças de classe média-baixa, as quais moram em boa parte no Morro do Quilombo – caracterizado como área de favela em Florianópolis. Portanto, mesmo que o estudante fosse uma exceção, ainda compartilharia referências como a fala, os gostos e a vivência com pessoas que são colocadas à margem da sociedade. O menino, porém, tomou consciência de sua posição no momento em que precisou assumir outra: a de um intelectual, de alguém autorizado a ponto de aparecer na televisão para tornar algo popularmente verdadeiro através de sua fala. E é aqui que me refiro à parte promissora.

Quando o aluno expôs seu desconforto, passamos a trabalhar com a idéia de que ele era capaz de se expressar de outra forma, diferente daquela do historiador “especialista”, mas não menos válida. Procuramos evidenciar que assim como era possível entender um assunto complexo de forma simples, era possível explicá-lo com palavras que não fossem rebuscadas, o que não teria problema algum. Recobrado o ânimo, o garoto voltou a encarar a câmera e a falar sobre o fim da Segunda Guerra Mundial.

Portanto, entre as conclusões acerca do episódio está a de que, entre as diferenças que devem ser consideradas e respeitadas na escola, está a diversidade linguística. Mais do que isso, esta pode ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto é que incentivar os estudantes a produzirem conteúdos de mídia, tais como fotografias, filmes, músicas, histórias em quadrinho, não só permite o uso de novas formas expressão (multimídia, oral, visual, escrita, performativa, etc.), como a elaboração da consciência histórica, já que nesse processo os estudantes vivenciam outros papéis e experiências sociais. Além disso, pode-se dizer que os momentos de desconfortos são de grande importância no processo de aprendizado, porém é preciso que sejam trabalhados em uma relação respeitosa de diálogo e empatia.

Se foi só quando o garoto percebeu que era capaz de se fazer compreender por meio da fala que ele sentiu a necessidade de ampliar o domínio dos códigos linguísticos, foi somente a partir da relação de confiança que ele se sentiu confortável para expressar sua inquietação, o que possibilitou uma relação de reciprocidade, comunicação e conhecimento para ambos os lados. Por fim, o que destaque desta experiência é que o entendimento dos aspectos da história não precisa ser vinculado ao domínio da linguagem culta, e que tomar consciência de si, do contexto que nos cerca, das próprias limitações e, a partir disso, sentir a vontade de aprender algo que permita agir no mundo e transitar entre os diferentes grupos sociais é, no mínimo, empoderador. E isso, afinal, é possível por meio das aulas de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Em Busca da Política**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas linguísticas (o que falar quer dizer)**. São Paulo: EDUSP, 1996.

OROFINO, Maria Isabel. A escola como espaço de produção cultural. In. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. - (Guia da Escola Cidadã; v. 12)

RÜSEN. Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes para a meta-história. **História da Historiografia**, número 02, março. 2009.

Experiência de ensino recebida em abril de 2017. Aprovada em dezembro de 2017.