

LÍNGUA, IDENTIDADE E ESTEREÓTIPOS EM UM AMBIENTE ESCOLAR: PROCESSO IDENTITÁRIO E FIXAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS EM TURMAS DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

Tatiane Malheiros Alves (PPGCEL/UESB/IFBaiano)

Rita de Cássia Mendes Pereira (PPGCEL/UESB)

RESUMO

Os gêneros discursivos orais, quando expressos no espaço da sala de aula, inquietam a todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem e geram controvérsias quanto a sua legitimidade. Aliada a essa constatação, a oralidade ainda é relegada nos currículos escolares. A língua evidencia, na concretude do discurso, aspectos socioideológicos e pluriculturais pujantes, a partir dos quais é possível assinalar os perfis identitários ou revelar padrões de estereótipos com os quais determinados grupos de falantes são representados. Entre esses grupos circulam não somente os discentes, mas também os docentes, que por não se encaixarem em protótipos linguísticos de prestígio são, visivelmente, estereotipados, ligados a “meios sociais e culturais inferiores” e são afetados em sua condição de comunicabilidade.

Palavras-chave: Gêneros discursivos orais. Identidades. Representações estereotípicas.

ABSTRACT

Oral discursive genres, when expressed in classroom space, disturb all those involved in the teaching-learning process and generate controversies as to its legitimacy. Allied to this finding, orality is still relegated in school curricula. The language shows in the concreteness of discourse, vigorous socioideological and multicultural aspects, from which you can mark the identity profiles or reveal patterns of stereotypes with which some speakers groups are represented. Among these groups, not only students circulate, but also the teachers, which do not fit in prestigious linguistic prototypes are, visibly stereotyped, linked to “social and inferior cultural means” and are affected in their communicability condition.

Keywords: Oral discursive genres, Identities, Stereotypical representations.

1 INTRODUÇÃO

A língua como prática social de comunicação e interação é um sistema complexo que se apresenta como suporte em todas as atividades humanas, concretiza-se por meio de enunciados orais e escritos agrupados pelas especificidades e funcionalidades, compondo conjuntos que se agrupam nos gêneros discursivos.

A heterogeneidade e a pluralidade das possibilidades de comunicação e interação que o ser humano utiliza tornam os gêneros discursivos também variados e apontando sempre para um caráter emergente, provocado pelas inovações tecnológicas que fazem sobreviver diferentes textos capazes de facilitar os contatos mútuos aproximando e transpondo as distâncias.

Bakhtin (1997) divide os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). À comunicação verbal e espontânea, atribui-se a naturalidade e, pois, a simplicidade do gênero; à hibridização e conseqüente evolução dos eventos comunicativos simples, atribui-se o caráter de complexidade e, pois, a denominação de secundários.

As manifestações linguísticas oralizadas e espontâneas por serem primárias e, pois, não dotadas da complexidade que comporta os gêneros secundários, são desprestigiadas no contexto da educação básica e tratadas como simples no viés da aquisição e das habilidades que envolvem o domínio e a utilização.

O trabalho com gêneros discursivos orais permitiriam uma abordagem menos equivocada e mais próxima da realidade de grupos estigmatizados e silenciados pelo poder que exerce a norma padrão nos contextos de interação verbal.

Reduzir os gêneros discursivos à modalidade escrita imersa em padrões de formalidade que não atendem às reais necessidades dos falantes pode levar os sujeitos à intolerância, ao desrespeito e, no limite, ao silenciamento e à invisibilidade.

Os efeitos provocados pelas concepções e pelo ensino de língua materna no ambiente escolar foram motivadores para a investigação das relações entre os perfis identitários e as representações estereotípicas dos falantes.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, doravante denominado IFBaiano, localizado na cidade de Guanambi, Distrito de Ceraíma, região da Serra Geral, distando 650 km da capital, Salvador. Os nomes dos sujeitos pesquisados são fictícios a fim de resguardá-los e respeitá-los.

Na instituição, são oferecidos os cursos de Agricultura e Zootecnia, na modalidade Subsequente ou Pós-médio; os cursos de Agropecuária e de Agroindústria, na modalidade Ensino Médio e Profissionalizante integrados; Informática, na modalidade Proeja; além de cursos superiores em Agroindústria, Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Química. O IFBaiano Guanambi possui cerca de 1000 estudantes, selecionados em processos seletivos, e um quadro efetivo de 62 professores. O projeto da Instituição prioriza a educação técnica e tecnológica e os cursos ofertados, em sua maioria, visam ao ingresso imediato do egresso no mercado de trabalho.

Metodologicamente, foram utilizados recursos diversos que possibilitaram coletas dos dados com mais eficiência. Inicialmente, as observações diretas dos alunos matriculados nas turmas do 1º ano do ensino médio integrado conduziram às outras etapas. Na sequência, os discentes foram reunidos em pequenos agrupamentos para que a técnica com grupos focais fosse desenvolvida. Os professores responderam a um questionário encaminhando virtualmente e, depois, reunidos, também em grupo focal, discutiram sobre a dualidade entre oralidade e representações dentro do espaço escolar.

A metodologia discursiva adotada permite aos sujeitos-pesquisados falarem abertamente utilizando de narrativas e lugares de memória acerca do tema proposto, além de favorecer as reflexões críticas sobre as atividades rotineiras. Isso auxilia na coleta e no cotejamento dos dados, “quer dizer que ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas” (LOPES, 2006, p. 64).

Nesse momento, os discentes foram motivados a (re)pensar o papel que a linguagem tem na construção de quem são e na representação dos outros que os circundam, para isso, utilizou-se de um vídeo¹ com 6min55seg de duração, no qual ficam evidentes categorizações estereotípicas que demarcam falares e comportamentos rurais e urbanos. O vídeo intitulado “Chico Bento: na roça é diferente”, de maneira cômica, aborda a chegada do primo da personagem, o Zeca, que passaria férias num ambiente antagônico ao meio urbano no qual vive com a família. Inicialmente, Chico aguarda-o na estação de trem cochilando ao lado de um porco e de uma galinha que roncam simultânea e sonoramente, fatores que tornam o comportamento da personagem jocoso e escarecedor e que se contrapõem aos trajes e acessórios utilizados por Zeca que de óculos escuros, muitas malas e roupas bem alinhadas, interpela o primo e avisa sua chegada. O curta-metragem segue na mesma sucessão de situações contrapostas entre urbano e rural, muito embora finalize com ensinamentos sobre os benefícios da vida bucólica em detrimento da insensibilidade dos grandes centros urbanos.

O vídeo foi selecionado como recurso durante a entrevista em grupo focal por demarcar as diferenças que decorrem do eu e do outro num mesmo ambiente que se complementam, situação similar a que ocorre no espaço da sala de aula. Numa perspectiva bakhtiniana e partindo do princípio da alteridade, o eu não existe sem o outro. É nessa relação dialógica que ambos se complementam e dão acabamento.

Os dados coletados foram cotejados com as observações iniciais e com as informações concedidas pelos professores por meio de entrevistas virtuais e grupo focal que deram seus pareceres acerca das suas concepções entre manifestações linguísticas e representações.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A universalização escolar ocorrida na segunda metade do século XIX descentraliza o perfil social dos sujeitos que tinham acesso à educação formal e proporciona aos menos abastados a possibilidade de uma educação pública. Essa política de democratização passa a exigir de educadores e pesquisadores uma atenção às novas demandas que sublevam nos contextos escolares.

¹ Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1x3pjQsT5BE>>. Acesso em 30 set 2013.

Os alunos não mais fazem parte de uma mesma esfera social e, pois, reconfiguram-se os padrões e os métodos utilizados pelos professores. Essa nova roupagem traz para as relações interacionistas de um ambiente eminentemente formal e de prestígio variantes linguísticas que não se aproximam dos falares que circundavam naquele ambiente escolar. Mesmo diante dessa instância, a oralidade ainda não obteve, nos currículos escolares, espaço favorável para pesquisas que façam cessar a mitificação que há em torno da sua aquisição espontânea, do seu domínio e dos conceitos de certo e errado que pairam sobre as interações verbalizadas.

Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 166) esclarecem que a oralidade só passa a ser tratada como instrumento dos currículos escolares no final do século XX. Essa delonga explica o porquê da subestima à qual a fala ainda é submetida nas salas de aula.

A oralidade passa a ser, então, incluída como objeto de estudo da Linguística e reconhecida nos documentos oficiais como importante recurso para a interação e a inclusão social. Para Vigotski apud Assunção, Mendonça e Delphino (2013), a fala, também, contribui com o processo de alfabetização, além de ser considerada expressão do pensamento e mola-mestra na organização das atividades cognitivas.

Essa preocupação encontra-se claramente expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.²

Essas controvérsias sobre a abordagem e a importância conferidas aos gêneros discursivos orais no ambiente escolar foram motivadoras para a investigação acerca dos perfis identitários e fixação de estereótipos diante dos falares marcados pelas variações linguísticas que se erguem nas interações entre alunos e professores.

Os estudos acerca das manifestações orais, embora ainda inexpressivos nos currículos escolares, sucedem-se desde a Grécia antiga, quando a Retórica era ensinada e utilizada como poderoso instrumento político ligado à Democracia. A oralidade, pois, foi, durante milênios, tratada com prerrogativas para se conseguir adesões e seguidores por meio da persuasão.

Bakhtin (1997, p. 283) orienta que os enunciados devam ser objetos de estudo de todas as áreas da Linguística e da Filologia, não isentando, nem tampouco privando, nenhum gênero discursivo de ser analisado. Conferir excelência a um gênero em detrimento de outros torna a língua artificial e desagregada dos reais falantes que a convertem em forma material. O autor ainda utiliza da personificação para comprovar que os sujeitos e as circunstâncias comunicativas, que lhes

² BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 67.

outorgam como falantes, estão intrinsecamente ligadas e, pois, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Cabe, pois, à escola conferir tanto à oralidade quanto à escrita o desenvolvimento pedagógico que possibilite aos discentes comunicar e interagir de maneira eficiente utilizando a língua materna. Não somente os textos escritos dependem de conhecimento, os orais também precisam ser trabalhados nas salas de aula.

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 303).

Sabe-se que o processo de alfabetização escolar visa formar sujeitos autônomos que consigam utilizar com eficiência as diferentes modalidades da língua, no entanto, a escola ainda se prende a técnicas de cópia e decodificação linguística limitadas que conduzem ao fracasso escolar e à discriminação.

Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 166) esclarecem que ambas as modalidades “são imprescindíveis”, logo, superestimar uma em detrimento de outra pode conduzir os sujeitos a conceberem as manifestações orais como fator de determinação estereotípica, além de reconstruírem suas identidades readaptando-as mediante sanções e aprovações dos registros linguísticos.

Bakhtin apud Lopes (2013, p. 20) torna compreensível o comportamento dos sujeitos diante de determinadas formas de falar e de se expressar, pois “quando pronunciamos palavras no mundo, falamos de uma posição particular, que nos coloca ideologicamente na vida social, trazendo à tona efeitos semânticos particulares”. Isso demonstra o quão as práticas discursivas sinalizam e motivam a (re)construção identitária e o quão são utilizadas para representar os sujeitos.

A língua é um dos recursos mais importantes e valiosos para o ser humano em qualquer contexto histórico ou cultural. Mais do que isso, a língua em suas modalidades escritas e orais são práticas sociais que estruturam as formas de vida e de interação dos sujeitos (MARCUSCHI, 2007).

3 ORALIDADE, ESTEREOTIPIA E IDENTIDADES SOCIAIS

As manifestações linguísticas orais encontram-se absortas em várias áreas do saber que vão desde a filologia e a linguística, à literatura. O ensino da língua materna numa perspectiva puramente teórica e dissociada das práticas sociais de uso gera um juízo de valor dentro da própria escola que burocratiza, determina e valoriza uma suposta homogeneidade impossível de ser figurada numa sociedade tão complexa e plural.

Neste contexto, uma minoria linguística³ vê suas identidades postas em xeque por ser impelida a igualar-se e a se expressar conforme rege os registros linguísticos preceituados por uma variação linguística urbana privilegiada cujas bases incluem todos os falantes na mesma categoria. Woodward (2012, p. 21) esclarece que essa imposição conduz os sujeitos a duas situações: de um lado, a reconstrução de suas identidades, adaptando-as à realidade local e distanciando-as da comunidade e da cultura de origem; de outro, “pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade”.

Ambas as possibilidades delineiam os processos identitários como efêmeros e transitórios, resultado de uma sociedade inserida na pós-modernidade que reclama mudanças e instantaneidades na contramão de uma visão perene e essencialista.

A pesquisa revelou que as reduções representativas às quais os sujeitos são condicionados no espaço escolar evidenciam uma visão errônea do atual conceito de identidade. Dessa abreviação em que os sujeitos são alcunhados com nomenclaturas que os designam como rurais ou urbanos ou mesmo como bons ou maus falantes da língua materna, permite-nos associar os constructos identitários à fixação de estereótipos e ao preconceito.

Os preconceitos são perpetuados de geração para geração, pois modelos de comportamento são difundidos por crenças arraigadas no imaginário popular através de discursos inquisitórios que convencem e conduzem à discriminação.

Pereira (2002) atribui o poder que a estereotipia ainda tem na atual sociedade a quatro fatores: o consenso, a homogeneidade, a distintividade e os fatores descritivos e avaliativos.

O consenso permite que os estereótipos, ainda que sejam construídos individualmente, adquiram conformidade na sociedade. Os sujeitos-pesquisados demonstraram preconceitos explícitos que associam os registros linguísticos às identidades de origem e social dos falantes. Imputar, pois, sobre os membros do grupo características linguísticas fixas e inegociáveis é um dos fatores que fomentam a estereotipia e conduzem ao preconceito. Na direção oposta da consensualidade, Pereira (2002) menciona a distintividade como outro recurso utilizado pela estereotipia para demarcar os sujeitos que fazem parte do *in group* daqueles que se localizam, nesse princípio, em situação desfavorável, no *out group*.

Essas terminologias – *in group* e *out group* – são utilizadas por Corona e Nagel (1978) para indicar os membros do próprio grupo respectiva e antagonicamente àqueles que se encontram, no imaginário popular e por razões diversas, excluídos do círculo de referências.

Nesse sentido, tanto a suposta homogeneidade normativa da língua como a segregação dos grupos pelos registros linguísticos que utilizam associados à descrição e avaliação dos sujeitos são fatores motivadores da estereotipia.

³ A conotação do termo “minoria” expresso, aqui, não tem cunho quantitativo e/ou estatístico. Diz respeito à subordinação socioeconômica, política ou cultural em relação a outros grupos que não são, necessariamente, maioria, mas assumem uma posição dominante na sociedade.

É nesse viés que os alunos marcados pela heterogeneidade linguística e social veem suas identidades serem reduzidas a um único sintagma nominal que geralmente censura mais do que enaltece a depender das construções orais verbalizadas no espaço da sala de aula.

Bagno (2007, p. 142) esclarece que, no Brasil, é comum os termos não serem relacionados a nenhum falante como também estar quase sempre associado às identidades sociais e regionais do sujeito, há, pois aqueles registros que “aparecem na fala de *todos os brasileiros*, independentemente de sua origem social, regional etc.; e aqueles que aparecem principalmente na fala dos brasileiros de origem social humilde, de pouca ou nenhuma escolaridade, de antecedentes rurais etc.”.

Registros linguísticos que não são considerados comuns a todos os falantes por aqueles que se colocam na posição de avaliador servem de apoio para sustentar seus pareceres estereotípicos na sala de aula.

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

A escola, pois, com um ensino de língua materna retrógrado que Lopes (2013, p. 30) denomina de “colonial” colabora para que essas práticas tornem-se insurgentes, como num círculo vicioso em que as instituições de ensino formam alunos à sua moda e concepção e estes deflagram esses saberes com atitudes que primeiro rotulam, depois segregam.

Lopes (2013, p. 30) numa tentativa de explicar as nuances da língua portuguesa e das diversidades, no século XXI, afirma que

não é mais possível continuar a usar um referencial teórico e suas ferramentas analíticas que explicavam a linguagem, o português e seus usos, típico da modernidade colonial em um mundo pós-colonial, fortemente impactado pelos processos da globalização. [...] Tal superdiversidade é identificada nos processos de migração contínua que afetam várias nações do mundo nos quais as fronteiras passaram a ser porosas, afetando a vida local, assim como nos cruzamentos de fronteiras cibernéticas.

Dessa forma, não mais se concebe numa “sociedade líquido-moderna⁴” a ideia de homogeneidade cultural, “o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” BAUMAN (2005, p. 18).

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

⁴ Expressão utilizada por Bauman (2005) para demonstrar o período atual no qual os contornos identitários são maleáveis e instáveis.

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

4 NÓS SOMOS O QUE FALAMOS?

Invariavelmente, ouvimos ditos populares que associam as nossas identidades ao que comemos (“Você é o que você come!”), às companhias e às amizades (“Diga com quem tu andas que eu direi quem tu és!”), no entanto, essa pesquisa indica que muitos dos registros orais expressos, também, são associados às nossas identidades sociais, de origem etc.

As turmas do IF Baiano Guanambi são constituídas por alunos eminentemente das cidades e comunidades circunvizinhas, onde observamos que há uma premente diversidade não somente identitária, mas, por consequência, linguística.

Para tanto, em momentos diferenciados, os alunos das quatro turmas da referida instituição foram reunidos e motivados a tratar dos seus processos identitários e como eles se erguem no contexto da sala de aula associados aos gêneros discursivos orais e à fixação estereotípica. Adotaremos, na sequência, nomes aleatórios para resguardar e não comprometer os relatos feitos pelos jovens.

O curta-metragem exibido permitiu que os adolescentes refletissem sobre quem são e quais papéis são requeridos por eles nas circunstâncias comunicativas em que são inscritos no espaço escolar.

O aluno Manoel tem 17 anos e os dados fornecidos no questionário socioeconômico, ao serem mensurados e cotejados com os dos demais colegas, já o destaca dentre os outros. Residente na sede da cidade de Guanambi, afirma que os pais atuam profissionalmente em atividades eminentemente urbanas e que estudou todo o Ensino Fundamental em escola da rede privada de ensino; tais elementos fazem de Manoel um aluno não semelhante aos demais que compõem a turma.

Manoel se destaca pela forma persuasiva com a qual se expressa e, dentre os colegas, é sempre referenciado como um sujeito estudioso. Ao assistir ao filme, Manoel não se hesita e utiliza dos seus conhecimentos sobre as práticas sociais da língua e afirma que naquele ambiente “ninguém fala errado, as pessoas falam diferente”. No entanto, na sequência, Manoel desdobra-se em concepções estereotípicas sobre o uso dos gêneros discursivos orais. A metodologia adotada na pesquisa foi favorável neste momento, os sujeitos são impelidos a responder espontaneamente recorrendo minimamente às memórias com “discursos prontos” ou “politicamente corretos”.

Manoel acrescenta que um dos fatores que influenciam o uso de registros linguísticos de (des)prestígio urbano é a condição social e afirma que: “quem é pobre, fala mais errado”. O discente reconhece que é um bom aluno e, pois, não “fala errado”. Nessa perspectiva é possível perceber que Manoel, embora apresente vários fatores convergentes com os demais colegas, esquiva-se da caracterização mencionada, i.e., o sujeito, diante dos demais e utilizando do princípio da alteridade, reconhece o outro como diferente e não vê em si as adjetivações “pobre” nem “aquele que fala ‘errado’”.

Pereira (2002) menciona que um dos princípios da estereotipia é a homogeneização. Os avaliadores sempre recorrem a propriedades similares imputado-as a um grupo extenso de pessoas, sem considerar as circunstâncias individuais e sociais que as diferenciam.

Manoel, ao se eximir de toda a complexidade que ele atribui à pobreza e a seus falantes, recorre não somente a si, mas ao outro. Bakhtin (1997), pautado no princípio do dialogismo, explica que o sujeito não se reconhece nem existe sem o outro, o ser humano é inconcluso, sua existência depende da interação com o outro e com o mundo exterior, até mesmo para reconhecer-se a partir do que não é.

O acabamento do eu vem de fora, é o outro que nos completa, pois só ele, pela posição que ocupa – exotopia – pode ver o que não vemos pelo excedente da visão. Porém o lugar de onde vejo o outro e de onde ele me vê não é fixo, não é qualquer lugar. É sempre um lugar social, valorado, que significa. BAKHTIN *apud* OLIVEIRA (2006, p.38)

O discurso de Manoel também é construído a partir do princípio da exotopia, ou seja, ela carrega em si muito mais do que a concepção individual do sujeito, mas, acima de tudo, a concepção que os meios de comunicação divulgam e é solidificada no imaginário das pessoas, ainda que estas sejam os próprios docentes.

Para cotejar as opiniões dos alunos com a dos seus professores, os docentes foram convidados a responder a um questionário virtual e, posteriormente, também participar de um grupo focal. Na entrevista digitalizada, 23 professores deram seus pareceres e 14 participaram das discussões insurgidas durante o segundo momento da pesquisa.

Na entrevista escrita, 48% dos professores, ao serem questionados sobre a postura adotada frente às manifestações linguísticas orais desprestigiadas, afirmaram que corrige o aluno prontamente. Esse numerário foi confirmado durante o grupo focal com os professores que, ao serem questionados sobre o mesmo assunto, afirmaram, inicialmente, que corrige para a promoção e desenvolvimento do aluno ou que não corrigem em nenhum momento. No entanto, a metodologia adotada possibilita ao pesquisador coletar dados a partir da espontaneidade e naturalidade dos sujeitos pesquisados. Isso permitiu que os professores ora se contivessem mais, ora expressassem o que realmente pensam e como se comportam diante de determinadas circunstâncias discursivas.

Sobre as correções e como elas ocorrem em sala de aula, a professora, aqui, denominada de Cláudia afirma:

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

Nota-se que a professora certifica que não corrige os alunos no início e ao final do seu discurso, muito embora, ao relatar como se comporta diante dessas situações, a docente assume que faz gracejos e utiliza das manifestações linguísticas desprestigiadas para “relaxar”.

Nesse momento, dúvidas quanto à pronúncia de algumas palavras é rechaçada pela professora; e o assunto é tratado com gracejos e chistes. Atitudes como essa e similares desmerecem não somente os traços linguísticos dos sujeitos, mas também as suas identidades, imputando-lhes a condição de invisibilidade e inauditismo. Silva (2012, p. 92-93) interpreta situações em que o discurso é capaz de gerar e conduzir comportamentos fazendo um paralelo com a perspectiva austiniana que coloca a identidade e a diferença como performatividade, i.e., a repreensão e a maneira jocosa à qual a fala é submetida, o professor pode tirar o viço e promover o silenciamento dos sujeitos.

Considerando o poder que o discurso exerce sobre os constructos identitários e linguísticos, os professores foram questionados virtualmente sobre o comportamento dos alunos diante de correções e de atitudes que vão de encontro à pluralidade e ao respeito às diferenças, 35% dos docentes entrevistados afirmaram que o aluno tende a permanecer silente, por aparentar ter receio de se expressar e ser tolhido do próprio ato comunicativo. Silva explica que

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

O discurso dos professores e o dos alunos convergem-se. De um lado, o professor não se dá conta de que sua atitude produz não só o silenciamento, mas desencadeia comportamentos que indicam depressão e exclusão.

No grupo focal, os alunos pareciam ter ciência de como pensam e se comportam seus professores diante dessas situações tão comuns no espaço da sala de aula. Manoel, sempre falante, replica o seu argumento inicial embasado em teorias linguísticas e afirma que “quem fala correto, é mais respeitado”. Manoel mostra-se preocupado com a manutenção da autoimagem. Sobre isso, Pereira alega que

qualquer ameaça à autoimagem pode levar as pessoas a avaliarem aos outros de uma forma negativa porque esta avaliação faz com que o percebido se sinta melhor, podendo concluir, portanto, que a adoção de padrões estereotipados e preconceituosos deve ser entendido como recurso de autoafirmação. PEREIRA (2002, p. 121)

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

Em outra turma, não mais a de Manoel, os relatos caminham pelo mesmo percurso. A aluna denominada aqui de Sara pontua sua percepção sobre as diferenças entre os sujeitos rurais e urbanos e afirma que “há diferenças entre o povo da roça e da cidade, quando eles vão ao banco, a gente percebe isso”.

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas conduzidas a partir das observações em salas de aula e dos depoimentos dos alunos e dos professores indicaram que as práticas pedagógicas ainda se encontram contrárias aos avanços das políticas públicas educacionais que tratam a sala de aula como um ambiente heterogêneo por excelência. Os relatos dos discentes e dos docentes encontram-se na contramão do processo de democratização do acesso à escola, que levou a uma alteração do perfil socioeconômico dos alunos, especialmente da escola pública.

Negligenciar a fala do aluno ou mesmo tratá-la com comicidade desconsidera-se não somente o sujeito, mas os elementos que constituem a sua história, como a família e as identidades que remetem ao lugar de onde o sujeito veio. Concepções linguísticas pautadas no preconceito e na invisibilidade dificultam as relações de interação e impõe limites para que o indivíduo se comunique oralmente.

A estereotipia que vincula local de origem a registros linguísticos (des)prestigiados ainda é comum e difundida pela mídia que não hesita em associar sotaques produzidos em laboratórios teatrais a locais áridos para tornar identidades marcadas pelo descaso do poder público como cômicas aos olhos de um grupo que se encontra na direção dos valores culturais.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Cláudia Adjuto de Araújo de. MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso. DELPHINO, Rosângela Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 165-178.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORONA, Lúcia C. Guimarães. NAGEL, Lízia Helena. **Preconceitos e estereótipos em professores e alunos**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Um ponto de partida: falamos mais do que escrevemos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paixa. **Fala e escrita**. Pernambuco: Autêntica, 2007. p. 31-56.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José. (Org.). **Práticas Identitárias: língua e discurso**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.
- PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: E.P.U., 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73 a 102.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.