



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

Violência escolar, variação linguística e Direitos Humanos: a responsabilidade institucional e a efetivação do princípio fundamental da dignidade do aluno como pessoa humana

Antonio Flávio Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
flavioccaa@hotmail.com

Bianca Livia Silva de Souza
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
biancalivia97@hotmail.com

Karla Lidiane dos Santos
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
karla.lidiane.uepb@gmail.com

Maria José Pontes dos Santos
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
mariapontes20161998@gmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa, discutimos o preconceito linguístico da escola concernente à variedade linguística do aluno, sobretudo enfocando nesse preconceito como uma forma de violência que fere o princípio da dignidade da pessoa humana do/a/s alun/o/a/s. Para verificar isso, foram mobilizados o item 1 do artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Inciso III, do Artigo 1º da Constituição Federal de 1988 e o artigo 210 dessa carta constitucional. Ademais, foram pensadas ideias oriundas das seguintes bases teóricas: Bagno (2007), Bittar (2009), Campuzano (2008), Canclini (2013), Candau (2007, 2011) Freire (2020), Rojo (2008, 2009, 2012), Street (2014), dentre outras bibliografias pertinentes. A escolha desses elementos jurídicos e teóricos justifica-se em razão de, neles eles, refratarem-se pontos de vista que fundamentam a discussão de direitos fundamentais, de como esses direitos devem ser garantidos pelo Estado e de como a escola deve pensar o ensino de língua materna levando em consideração o respeito à constituição linguístico-identitária do aluno. Metodologicamente, a pesquisa é de caráter bibliográfico. Como resultado, constatamos que a violência escolar diz respeito ao modo de tratamento preconceituoso que a instituição demonstra no processo de ensino da língua portuguesa, e que essa violência afeta a dignidade da pessoa humana do aluno, quando desconsidera a variedade linguística e os traços históricos, ideológicos, axiológicos, culturais, econômicos, dentre outros.

Palavras-chave: Violência Escolar; Direitos Humanos; Variação linguística.



School violence, linguistic variation and human rights: the institutional responsibility and the effectuation of the fundamental principle of the students' dignity as a human person

ABSTRACT

In this research, we discuss the theme of school's institutional prejudice in relation to the student's usual and daily linguistic variety, especially focusing on discourse about the linguistic prejudice as a way of scholastic violence that affects the fundamental principle of human dignity of the students. Therefore, were mobilized the normative institutes concerning to item 1 of article 2 of the Universal Declaration of Human Rights, the item three of article 1º of the 1988 Federal Constitution and article 210 of the same constitutional charter. In addition, we discussed ideas from following theoretical bases: Bittar (2009), Campuzano (2008), Canclini (2013), Candau (2007, 2011), Freire (2020), Rojo (2009, 2013, 2012) Street (2014), among other pertinent bibliographies. The choice of these juridical and theoretical terms was done in reason of they could refracted points of view that base fundamental rights, the guaranties of them by the State, and the way the school should establish the mother language teaching focusing on the respect of the student's linguistic-identity. Methodologically, the work is grounded on the technics of the bibliographic research. As a result, we realized that school violence is related to the prejudiced treatment mode that the institution demonstrates at teaching's process of Portuguese Language; and that this violence affects the dignity of the human person when disregards the linguistic variety and the historical, ideological, axiological, cultural, economical features, and others.

Keywords: School Violence; Human Rights; Linguistic Variation.

Considerações Iniciais

Neste trabalho, discutimos a temática do preconceito institucional da escola em relação à variedade linguística costumeira e cotidiana do aluno, sobretudo, tendo como foco discorrer a respeito do preconceito linguístico como uma forma de violência escolástica que fere o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana do/a/s alun/o/a/s. Com efeito, a fim de refletir sobre os direitos e as liberdades como garantias universais que instituem a dignidade da pessoa humana, bem como seus referentes que se refratam nos conteúdos valorativos, culturais e regionais, que orientam os conteúdos mínimos do currículo, foram mobilizados os institutos normativos concernentes ao item 1 do artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, o Inciso III, do Artigo 1º da Constituição Federal de 1988 e o artigo 210 dessa carta constitucional..

Assim, em primeiro lugar, cabe considerar que, em se tratando da valoração jurídica contida na norma da DUDH, o ponto de vista legal estabelece os direitos e a liberdade que



o sujeito tem no tocante ao tratamento igualitário, que deve ser dispensado sem levar em conta a espécie, o sexo/gênero, a raça, a cor, a opinião política, as origens nacional, social, de nascimento e, especialmente no olhar da nossa pesquisa, a língua. Em segundo, é preciso dar importância ao princípio da dignidade da pessoa humana, contido, explicitamente, no texto constitucional do artigo primeiro, que, por sua vez, institui um conjunto de apreciações valorativo-constitucionais, cuja finalidade é estabelecer a harmonia e o equilíbrio na relação Estado-indivíduos e indivíduos-indivíduos. Por fim, como pode ser previsto no artigo 210 da CF, cabem ressaltar os elementos valorativo-sociais, culturais, nacionais e regionais, que devem estar fixados e centralizados nos conteúdos mínimos do ensino fundamental.

É pensando nesse cruzamento de valores tratadistas e constitucionais que chegamos ao ponto essencial desta pesquisa, que é a verificação do preconceito linguístico da instituição escolar como uma violência que afeta, implícita e explicitamente, a dignidade do aluno como pessoa humana. Dessa maneira, partimos do princípio de que esse modo de discriminação pode/parece ser o ponto de partida para, portanto, haver a promoção do desinteresse do aluno quanto ao ensino da língua portuguesa, bem como para originar a elevada taxa de evasão escolar. Sendo assim, além das questões que envolvem a falta de políticas educacionais para suprir essa demanda, podemos pressupor que esse tratamento institucional parece servir como motivação para formar a consciência, no aluno, de que este não tem prestígio social, haja vista sua formação linguística que remete a um lugar social de desprestígio.

O estudo desta temática cumpre o objetivo de investigar a violência do preconceito linguístico que se constitui no âmbito escolar, bem como o modo de afetação dessa violência em relação à dignidade do aluno como pessoa humana. Para tanto, formulamos as seguintes perguntas: (1) o que, de fato, é a violência do preconceito linguístico por parte da instituição escolar? (2) Como essa violência afeta a dignidade do aluno como pessoa humana? (3) Qual a responsabilidade do Estado para minorar essa forma de violência e preconceito? Portanto, para fundamentar esta pesquisa, legalmente, foram apresentados os seguintes institutos: artigo 2 da DUDH, o Inciso III, do artigo 1º da CF e o artigo 210 também da CF. Ademais, foram discutidas ideias oriundas das seguintes bases teóricas: Bagno (2007), Bittar (2009), Campuzano (2008), Canclini (2013), Candau (2007, 2011) Freire (2020), Rojo (2008, 2009, 2012), Street (2014), dentre outras bibliografias pertinentes.

Em se tratando do elo entre os mecanismos legais e o suporte teórico, é importante salientar que essa relação se pauta no entendimento de que o Estado oferece um conjunto de garantias para que o sujeito-aluno possa gozar de prerrogativas democráticas



estabelecidas em um conjunto jurídico composto por elementos tratadísticos, constitucionais e legais. Ademais, baseado nessas garantias, esse mesmo Estado tem a responsabilidade de fomentar um sistema educacional capaz de perceber, considerar e tratar o indivíduo a partir de sua constituição subjetiva, considerando as apreciações valorativas de suas origens, sua classe econômica, sua cultura, sua história, sua ideologia, sua região e, sobretudo, o exercer de sua subjetividade em forma de linguagens usadas para sua atuação na sociedade.

Dessa maneira, cabe considerar que, pensando nessa conjuntura, a escola deve ter o papel de promover um processo educacional no qual o aluno seja tratado a partir de sua dignidade de pessoa humana. Razão pela qual, essa instituição estatal deve ter o compromisso de proporcionar um tratamento justo e adequado no que concerne ao respeito ao seu modo de falar e à sua cultura. Para tanto, ao promover o ensino de língua materna, não deveria focar apenas na modalidade da formalidade escolástica que, por sua vez, realiza um grande processo de exclusão social. No entanto, podia suportar e implementara viabilização de um ensino de língua materna consolidado na ideia de que a língua manifesta linguagens plurais em suas diversas variedades. É partir desse ponto de vista que pensamos na ideia desse estudo. Especialmente, em, de modo inconcludente, realizar uma discussão que sirva para a reflexão de como os alunos são tratados pela escola em virtude da sua identidade linguística.

Metodologicamente, este trabalho se embasa nas técnicas da pesquisa bibliográfica, visto que, como defende Gil (2010), a investigação é feita com base em conceitos estabelecidos, sobretudo, em nossa concepção, no aparato legal já mencionado, bem como naqueles conceitos apresentados por autores que discutem os direitos humanos e sua relação com a educação; a diversidade cultural como uma construção híbrida; os letramentos sociais; e o modo como a escola trata a variedade linguística de prestígio em face das múltiplas linguagens adquiridas pelos alunos antes do processo escolar. A importância desse tipo de pesquisa se faz, em nosso caso particular, devido ao fato de nos permitir verificar o fenômeno estudado em relação com o diálogo de autores que são compreendidos como autoridades no assunto ou como comentaristas que ampliam os pontos de vista das discussões originárias.

Dito isso, é importante asseverar que este artigo, além desta introdução, está organizado em 5 seções, a saber: (1) uma seção referente à relação entre direitos humanos e educação, na qual foram discutidas noções básicas dessa relação; (2) outra seção que trata da diversidade cultural, na particularidade das culturas híbridas e das culturas de referência; (3) uma que discute os letramentos sociais; (4) a que trata da relação entre a variação



linguística, os letramentos sociais e a cidadania; (5) e a última que trata das considerações finais, na qual apresentamos os resultados, a confirmação do objetivo e as possíveis respostas das perguntas de pesquisa.

Direitos Humanos e Educação

Ao tratarmos da temática Direitos humanos e Educação, é preciso considerar e avaliar as condições do sistema educacional brasileiro, baseando-se nas leis que preservam os direitos de todo cidadão, como o acesso gratuito à educação, à saúde e à segurança. Todos os seres possuem direitos, independentemente, de cor, crença, opção sexual, condição social e econômica. Dessa forma, todos merecem e devem ter acesso aos benefícios supracitados, como está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948, Art. 1).

A partir desse exposto, podemos afirmar que a preservação das condições de sobrevivência e de execução da cidadania pela sociedade deve ser mantida acima de quaisquer possíveis diferenças entre os indivíduos. E assim, como disse Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). É na escola que construímos nossa visão de trabalho coletivo e respeito. Portanto, torna-se parte necessária desse ambiente fornecer estímulos de igualdade, que precisam ser, constantemente, ensinados e vivenciados pelos alunos.

Com base nas garantias fundamentais da Constituição Federal de 1988, a educação constitui uma garantia inviolável aos seres humanos. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, podemos analisar o cenário cotidiano atual, tomando como premissa as condições práticas estabelecidas aos estudantes. Para tanto, podemos levantar a hipótese de que, quando consideramos a inviolabilidade desses direitos, percebemos que há uma falha na execução dessas diretrizes escritas nos estatutos.

Para ilustrar isso, tomemos como referência o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, Seção I - Da Educação – que expressa o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Como podemos presumir no artigo supracitado, é dever do Estado e da família a



construção de um indivíduo com habilidades para executar um pensamento racional, crítico e fraterno. Entretanto, ainda é possível enxergar o descompromisso ou a descentralização desse estatuto tão importante para a edificação de uma sociedade instruída a viver de acordo com a evolução constante. Essa falta de prioridade ou, até mesmo, de recursos necessários para a execução de uma educação eficiente é entendida como violação ao direito mencionado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Já no que está expresso no artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA doravante): “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1990, Art. 86).

Mediante esse instituto legal, a escola tem a possibilidade de formar uma comunidade estudantil alfaletada e taxada mais esperançosas de crescimento nos níveis de escolaridade. Para tanto, cria um melhor espaço de participação social, por meio de uma conscientização ativa da sociedade, sobretudo levando em conta o estímulo, o ingresso e a permanência escolar. Assim, é preciso que todas as ações necessárias sejam solicitadas por escrito pelas organizações, bem como sejam executadas com respeito e competência. Na prática, essas ações são conduzidas de forma mediana ou inferior à necessidade da comunidade. Desse modo, como sugere o ECA, é importante que todos unam forças para não permitir o esquecimento da importância da educação para o país.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no primeiro trimestre de 2020, os números de desemprego entre jovens de 18 a 24 anos foi de 27,1%, ainda maior que a taxa no mesmo período do ano anterior. Esses números nos levam a entender dois fatores, a saber: (1) a descredibilidade profissional em relação aos iniciantes, visto que as empresas focam em quem já possui experiência no mercado de trabalho; e (2) a fragilidade curricular, tema que ressoa com a nossa abordagem.

Em se tratando disso, o sistema de ensino, em muitos estados e, muitas vezes, defasado, entrega os recém-formados ao meio profissional, sem que tenham uma formação adequada, com currículos vazios e desinteressantes. Algo que não parece estar em harmonia com o Artigo 53º do ECA, Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990, que expressa: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Além do ECA, existe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que defende também, no artigo 2º, o trabalho como sendo um dos principais objetivos dos anos na escola. Como leremos abaixo:



A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Por isso, existe a necessidade de que ocorram melhorias no quadro escolar público, para que cenários desiguais como este, e onde a ação é tão diferente do modelo que deveria ser seguido, sejam reduzidos. O intuito é mostrar que, na prática, muita coisa foge do parâmetro que deveria ser considerado. Portanto, na busca por mais igualdade entre os alunos de escolas, comunidades, cidades e estados diferentes e por uma base comum curricular entre eles, foram criadas normas que definem o objetivo e a melhor conduta para a entrega da educação. Como vemos, a 04ª motivação da Meta 02 do Plano Nacional de Educação (PNE) visa:

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (Brasil, 2014).

Sendo assim, essa motivação visa à proteção e à construção de métodos para influenciar o ingresso e a permanência dos alunos nas escolas. O PNE foi criado para instituir as mudanças e as evoluções necessárias no plano educacional das escolas públicas, isso porque os níveis de evasão e de aproveitamento não eram satisfatórios na época, como ainda não são os esperados. No entanto, a iniciativa válida influenciou e planeja continuar evoluindo até o ano de 2024. Existem outras ferramentas criadas pelo governo, ou não, com o mesmo foco de encontrar meios de desenvolver melhorias para a educação.

Sobre esses meios, discutiremos, nas próximas seções deste artigo, e daremos ênfase à observação do trabalho sugerido e exercido pelas instituições. Apesar de ser bastante eficaz em suas linhas gerais, o ensino público, na prática, conta com inúmeras interferências sociais para ser realizado. Por isso, é preciso que as hipóteses já estabelecidas mantenham-se ativas em nós cidadãos, para que continuemos fiscalizando as instituições que temos, com o intuito de não só evitar o retrocesso, mas também de fazê-las crescer ainda mais.

Diversidade cultural/ culturas híbridas/ culturas de referência

É incontestável que a escola é uma instituição cultural. Partindo dessa visão,



não há possibilidade de um fazer pedagógico desculturalizado, ou seja, sem referências culturais presentes, pois a educação em si está imersa na cultura da humanidade. No entanto, sabe-se que, no âmbito educacional, há uma resistência e dificuldade em lidar com a pluralidade, isso tendo em vista as tensões e os conflitos atravessados por essa diferença cultural.

Torna-se mais viável, portanto, homogeneizar e padronizar a cultura por intermédio da preservação de uma tradição mono cultural. Para Rojo (2012), "em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositalmente ignorada" (ROJO, 2012, p. 15). Quando, na verdade, todos deveriam ter os mesmos direitos e acesso. Conforme Candau (2006, p. 234), é preciso "promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural".

Decerto, faz-se necessário salientar que as regiões do Brasil possuem características culturais diversificadas, como as variações linguísticas, por exemplo, o que torna, muitas vezes, a convivência social marcada por grupos diferentes, preconceituosa e segregada. Ao observar o passado, evidencia-se que, desde a formação da nação brasileira, os indivíduos foram subjulgados a uma alienação e opressão. Houve um culto ao silêncio e à valorização dos moldes europeus como ideais a serem seguidos e reproduzidos, negando, desse modo, a alteridade desse povo.

As marcas da diversidade cultural do país são provenientes do hibridismo étnico-racial, tais quais índios, negros, portugueses, alemães etc., tornam a nossa identidade polimorfa. É sabido que as diferenças estão presentes na história desde sua origem. Entretanto, muitas delas foram e são recusadas por meio dos padrões vigentes, tanto nos contextos sociais como no âmbito escolar. Sobre isso, Valente (1999, p. 20) afirma que "aceitar as diferenças e enriquecer-se com elas continua a ser um problema que hoje ninguém sabe resolver porque supõe o reconhecimento da alteridade [...]".

Desse modo, a educação é vista como peça fundamental para o exercício dos direitos humanos e, para que haja uma eficiência no processo pedagógico, faz-se necessária uma educação que dê espaço a uma tomada de conhecimento e respeito pelas diferenças. Bittar (2009) afirma que:

O direito à diferença é uma ampliação, no interior da cultura do direito, da afirmação de formas de luta por reconhecimento. A ampliação elástica do conceito de direito, para abranger também a ideia de um direito à diferença, consolida a ambição de diferenciação, dentro de sociedades modernas que tendem a produzir homogeneização e padronização. É de modo reativo, portanto, que a luta pela



diferença se inscreve, dialeticamente, ao lado da identidade de uma luta não interrompida por igualdade (BITTAR, 2009, p. 553).

Nesse sentido, a educação, entrelaçada aos direitos humanos, deve ser assimilada como um mecanismo emancipador e responsável pela formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com o social, com toda a história da humanidade; respeitando o direito à diferença, seja com a sua tradição, história, raça, espiritualidade, origem regional, opção sexual etc. Nesse caso, ao negar as diversidades, as culturas estão sendo relegadas ao esquecimento juntamente com toda a história de um povo. Contrapondo essa prática, o respeito a essa gama de culturas é um pressuposto e uma via para a inclusão tanto escolar como social. Sendo assim, é imprescindível, na luta pela efetivação dos direitos humanos, uma educação e um movimento pela causa que sejam capazes de formar cidadãos de forma integrada e não fragmentada e “torná-los aptos a fundamentar uma sociedade constituída, sobretudo, por diferenças” (CAMPUZANO, 2008, p. 9).

Alinhado a esse pensamento, Bauman (1999) traz a visão de que uma sociedade autônoma é composta por pessoas autônomas, que constroem a sua própria identidade, não a recebendo pronta. O autor pontua, ainda, que, para construir essa identidade, precisa-se de uma educação emancipadora, de uma escola democrática que prima pela formação da cultura de liberdade, de uma sociedade, democraticamente, plural, na qual caibam todos e todas.

Partindo dessa visão da necessidade do reconhecimento de uma sociedade plural, por meio do multiculturalismo, espaços são criados para promover diálogos entre o que é diferente. Esse elemento proporciona o encontro entre as culturas, trazendo uma espécie de tolerância para com as diferenças existentes nelas. Através dessas múltiplas dessemelhanças, surge a identidade cultural dos indivíduos e da sociedade, sendo as características particulares de cada uma a propulsora da formação das culturas, diferenciando os integrantes de cada lugar do restante do mundo (CANCLINI, 2013).

Diante de toda essa diversidade sociocultural, há um convencimento de que necessita educar a população primando pela igualdade, pois muitos alunos chegam à escola e não obtêm o direito e o reconhecimento de uma identidade e cultura própria, por serem integrantes de uma minoria dentro da sociedade, acarretando, por esse motivo, a evasão escolar. Segundo Candau (2011):

É necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões (CANDAU, 2011, p. 252).

A partir desse ponto de vista, assumimos que as práticas discriminatórias são



corriqueiras dentro das escolas, por intermédio da falta de compreensão das particularidades e da bagagem cultural do alunado. Para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o papel da escola para combater a discriminação:

[...] no processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional há que se tratar do campo ético, de como se desenvolvem atitudes e valores, no campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças, que se manifestam no cotidiano (BRASIL, 1997, p. 22).

Portanto, a educação, por ser um direito de todos, deve contemplar um ensino em que haja um acolhimento dos alunos, seres possuidores dessa marca da diversidade. A escola, rica e fértil, precisa diversificar as manifestações de culturas e valores, pois, diariamente, nas escolas do Brasil, alunos distinguem-se pela linguagem, raça, dança, música, região, status social, situação econômica etc. Por meio dessas expressões, há uma identificação da origem cultural de cada aluno, destacando que, no universo de cada um, inserem-se manifestações culturais do seu tempo. Sendo assim, defendemos que a escola é (ou deveria ser) um local onde as pessoas precisam aprender a conviver tanto com a sua cultura como com as dos demais, sem que isso resulte em ameaças e discriminações que afetam diretamente nos direitos humanos. Como pontuam Candau e Moreira (2008):

O trabalho com a identidade, nas escolas, talvez ainda não se faça presente, como seria de desejar, em todas as salas de aula. Sua importância talvez não tenha sido de todo reconhecida pelos profissionais da educação, bem como pelas comunidades escolares. (CANDAU e MOREIRA, 2008, p. 62).

O educador tem em suas mãos a ferramenta para ajudar a transformar aquela imagem negativa que o aluno tem de si mesmo, por tanto ser alvo de preconceitos. Mas, para que tudo isso se efetive, as políticas públicas necessitam de propostas inovadoras, para que as práticas educativas contemplem em seus currículos escolares a realidade multicultural de cada estudante. Como propõe Moreira (1994):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de uma seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, que organizam e desorganizam um povo (MOREIRA, 1994, p. 59).

Letramentos sociais

Em pleno século XXI, em um mundo globalizado, percebe-se a necessidade de ampliar o ensino da educação nas escolas, com competências que tornem os alunos cada vez mais preparados para os desafios do meio social. Não é dever da escola, somente,



preparar os alunos para provas e profissões, mas também é seu dever preparar as crianças e adolescentes visando a uma formação que os tornem indivíduos sociais capazes de serem cidadãos democráticos e autônomos.

Para tanto, é preciso pensar (em) uma educação apropriada e destinada para todos e todas no contexto das diversidades culturais. Dessa forma, defendemos a ideia de uma pedagogia que tenha por finalidade a implementação de novos letramentos, sobretudo que valorize, segundo Rojo (2012), “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural com alteridade” (ROJO, 2012, p. 11 – 12).

Nesse sentido, é perceptível, no âmbito escolar, essa intolerância, principalmente quando se analisam os dados de violência gerados por profissionais e por alunos, pelo fato de não admitir as diferenças do outro, seja por preconceito étnico-racial, de gênero, socioeconômico, de geração, de orientação sexual, territorial e, pelo fato de as pessoas apresentarem alguma deficiência. Cabe à escola desenvolver práticas sociais que valorizem essa diversidade cultural, para que os alunos, desde cedo, compreendam o seu papel social, as semelhanças entre os seres humanos e as diferenças existentes em cada um deles. Desse modo, a escolarização é a esperança e os letramentos os meios para a transformação de uma sociedade melhor.

A prática de novos letramentos, na escola, visa incorporar uma interação entre os professores e alunos, buscando saber seus conhecimentos, suas práticas e, assim, tenham informações suficientes para construir uma aprendizagem significativa, em que os conteúdos sejam organizados de forma que façam sentido na vida do alunado. Para tanto, esse letramento deve ser escolar, pois a escola tem que estar preparada para receber alunos de diversas culturas. Como afirma Rojo (2009, p.12) “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica”. Ademais, também deve existir o letramento acadêmico, aquele em que o professor precisa adquirir, em sua formação inicial e continuada, capacidades a mais, além de saber ensinar a ler, escrever e analisar texto.

Uma vez que a aquisição do letramento se dá por um processo não apenas direcionado à aquisição de conteúdo, o educador tem o dever de caracterizar o letramento enquanto prática social. Assim, é de acordo com essa perspectiva que os estudos de letramento se configuraram como “um movimento que, entre outros, fez parte da chamada virada social, a qual marcou uma mudança de foco das pesquisas sobre língua escrita - antes centradas na escritura do indivíduo e sua mente - para a interação e para a prática



social” (GEE 2000 apud KLEIMAN e ASSIS, 2016, p. 30).

Com base nos princípios educativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (éticos, políticos, estéticos), a ação pedagógica, no ensino fundamental, deve ter como foco a alfabetização para o letramento, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Tendo em vista esses conceitos, é necessário admitir que tais práticas são responsáveis pela integração e pela continuidade dos processos de aprendizagem das crianças e devem estar relacionadas com às situações lúdicas e com às experiências vivenciadas na Educação Infantil. Especialmente, considerando os conhecimentos prévios que os alunos já possuem, como suas variedades linguísticas, bem como as novas relações de mundo que podem estabelecer o ato de ler e formular hipóteses sobre os conceitos, refutando e elaborando conclusões que incentivem a criticidade (BRASIL, 2018).

Dessa forma, Brian Street em seu livro intitulado *Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, defende que, o modelo ideológico, configura o letramento como práticas sociais de leituras e escritas, pois acredita que aprender letramento não é apenas adquirir conteúdo, mas aprender como um processo (STREET, 2014). Essa visão de Street reflete muito na realidade educacional brasileira que, muitas vezes, tem se limitado somente em impor conteúdo, em detrimento a preparar o aluno para as diversas práticas sociais com o uso da leitura e escrita. Dessa maneira, esse distanciamento da realidade desmotiva o aluno a olhar a escola como um caminho para a construção de ser ativo nos diversos contextos sociais. Com isso, vemos muitas crianças e adolescentes desviados do verdadeiro objetivo da escola, que é formar alunos-cidadãos críticos, respeitando a diversidade cultural.

Tem-se uma dualidade, quando se pensa em letramentos escolares, sobretudo naqueles que se caracterizam como letramentos dominantes e os que ocasionaram os chamados letramentos locais. Assim, os dominantes, estão associados aos mais padronizados e definidos em termos formais, enquanto os locais dizem respeito aos que se originam da vida cotidiana. Assim, afirma Rojo (2008):

Os Estudos de Letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da Heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também, na contemporaneidade, uma revisão dos letramentos dominantes, em especial dos letramentos escolares, por diversas razões (ROJO, 2008, p. 583).

Dito isso, assumimos que a educação constitui o caminho para que os conflitos de



intolerância sejam resolvidos. Nesse sentido, é possível considerar que a escola é, ou deveria ser, um lugar onde convivem diversas culturas. Com uma pedagogia de novos letramentos, que busque a valorização dessas diversidades em todos os aspectos para estimular o protagonismo estudantil, isto é, com intuito de ensinar a gerenciar as diversas situações de violência, de forma democrática, o que se faz extremamente necessário. Quando a alfabetização, com finalidade de letramentos, estiver sendo protagonizada, pode-se cogitar um processo no qual as crianças sejam inseridas num período da vida em que estão vivendo constantes e importantes mudanças no processo de desenvolvimento que ecoa em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Variação linguística, letramentos sociais e cidadania

Bagno (2007, p. 57) afirma que a variação linguística, em qualquer comunidade, influencia um “conjunto de consequências sociais, culturais, ideológicas”. A tônica desse ponto de vista está atrelada ao fato de que, como postula Volóchinov (2017), a língua concerne à criação da consciência dos sujeitos sociais, visto que, através desta, se instaura o complexo de elementos valorativos que, por essa materialidade semiótica, refletem-se modos de vidas, classes sociais, cultura, história, econômica e tudo o quanto constitui o imaginário coletivo de uma sociedade.

Uma vez que, como propõe Volóchinov (2017), a língua constitui-se como uma estrutura de signos ideológicos, isto é, uma estrutura semiótica que reflete valores da estrutura social, pensar essa língua significa levar em consideração que, através dela, consolidam-se os modos de orientação da realidade dos diversos campos da criação ideológica, bem como constituem-se as possibilidades de vários sistemas linguísticos, sobretudo, flexíveis, visto que compreendem os modos de ser de um povo que se origina e que vivem em determinado campo ideológico. Assim, é a variação e a multiplicidade dessas esferas que, à língua, dá o caráter heterogêneo, pois “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94).

Bagno (2007, p. 35) tece uma crítica à ideia de língua como um produto homogêneo, isto é, um “modelo de língua certa, de bem falar, que [...] constituem uma espécie de tesouro nacional, de patrimônio cultural” de uma sociedade elitista, especialmente de uma classe dominante rica, privilegiada. Para tanto, esse autor chama a atenção para a ideia de heterogeneidade da língua, ou seja, a noção de que, diferente da percepção homogênea, a



língua é “múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2007, p 36). Nesse sentido, o autor conclui que, a partir dessa ideia de heterogeneidade, a língua é concebida como “um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído” (BAGNO, 2007, p 36), visto que “é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p 36).

A partir da ideia de heterogeneidade linguística, defendida pelos autores supracitados, assumimos a ideia de o preconceito linguístico constituir um modo de discriminação dos alunos que, ainda, não exercem domínio sobre a variação de prestígio tão valorizada pela escola, pois, como afirma Lucchesi (2015, p. 20, grifo nosso), o preconceito linguístico constitui “a avaliação negativa da linguagem popular [que] decorre da avaliação negativa de seus falantes”. Dessa maneira, ao defender que esse tipo de preconceito representa uma espécie de violência causada pela escola, asseveramos que é através das marcas linguísticas que se percebem as marcas dos valores sociais dos alunos, razão pela qual, espera-se da instituição escolar uma melhor preparação e uma melhor atuação quanto ao fato de receber esses alunos, aceitando a sua variação linguística de origem, e, ao mesmo tempo, mostrando outras possíveis variações não como superiores ou de mais prestígios, mas como variações paralelas que acontecem em outras esferas sociais diferentes da esfera escolar.

Sendo assim, ao pensar o processo de formação escolar, devemos ter em mente uma questão central, que é a ideia de realizar o processo de ensino de língua portuguesa com a finalidade de formar o discente para a atuação nas diversas esferas sociais, bem como nos diversos campos de trabalho. Portanto, é nesse sentido que o letramento escolar deve ser realizado em razão de integrar o conhecimento linguístico, prévio, do aluno ao conhecimento sistemático da escola, visto que esses se constituem essenciais para uma formação que tenha por finalidade a atuação na vida social. Na verdade, o que se espera da escola é um tratamento pedagógico que seja centralizado nos pilares dos direitos humanos, especialmente por não fomentar a violência do preconceito linguístico e promover uma prática de ensino que não seja compromissada com a ideia de que “na escola e na universidade deve predominar a visão dogmática e discriminatória de que existe uma única forma de falar e escrever, enquanto as demais variedades devem ser vistas como deteriorações produzidas por mentes inferiores” (LUCCHESI, 2015, p. 25).

Em suma, a noção de letramento deve priorizar a ideia de variação linguística no processo de formação do aluno para a sua atuação na vida social, visto que, como defende Bortoni-Ricardo (2014), a escola, através dos professores de língua materna, deve realizar



tarefas que objetivem “desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos de língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 163), bem como “distinguir entre as regras variáveis no repertório dos alunos, as que têm caráter regional das que têm caráter idiossincrático e elaborar estratégias pedagógicas para o trabalho com a variação linguística”(BORTONI-RICARDO, 2014, p. 163).

Considerações Finais

Neste trabalho, discutimos a ideia de o preconceito linguístico ser uma das formas de violência da escola em face da dignidade da pessoa humana do aluno. Assim, ao pensar essa questão, propomo-nos a considerar que essa modalidade de violência fere o princípio da dignidade da pessoa humana, estabelecido no inciso III, do artigo 1º da CF; o item 1 do artigo 2 da DUDH, que institui o respeito à distinção de raça, sexo/gênero, cor e, preferencialmente, da língua como instrumento de formação e participação social; e no caput do artigo 210 da CF, que expressa o respeito aos valores culturais, regionais e nacionais e sua influência nos conteúdos mínimos para o ensino fundamental.

Desse modo, podemos afirmar que cumprimos o objetivo da pesquisa, pois dialogamos com a ideia de que o preconceito linguístico compreende uma das violências contra a dignidade da pessoa humana do aluno, uma vez que isso corrobora a ideia do desrespeito a um conjunto de elementos apreciativo-valorativos, que não está apenas associado a questões linguísticas, mas também à vida do aluno, incluindo sua origem geográfica, sua cultura, sua história de vida, sua classe social, seu status econômico etc.

Ademais, também asseveramos que chegamos a algumas respostas para as perguntas formuladas nas considerações iniciais deste trabalho. Assim, pudemos concluir que: (I) a violência escolar diz respeito ao modo de tratamento preconceituoso que a instituição demonstra no processo de ensino da língua portuguesa, sobretudo atentando para questões concernentes à idealização de uma gramática abstrata e dominante, cuja principal centralidade está na elaboração de regras formais para representar e materializar a linguagem humana; (II) essa violência afeta a dignidade da pessoa humana quando desconsidera não apenas a variedade linguística que o aluno tem como conhecimento prévio, mas também os traços históricos, ideológicos, axiológicos, culturais, econômicos, dentre outros, desse aluno, principalmente fomentar o desrespeito a um complexo de valores essenciais que compreendem a essência identitária do aluno; (III) para minorar essa forma



de violência, a instituição escolar, como representação do Estado, deve pensar em uma formação docente contínua, de modo que crie, nos professores, uma consciência linguística pluralizada, especialmente que considere o ponto de vista da diversidade como elemento basilar para pensar a relação língua-linguagem como instâncias heterogêneas.

Portanto, tendo em vista a relevância deste trabalho, chamamos a atenção, em nossa discussão, para o fato de que o conjunto normativo-valorativo apresentado na CF, na DUDH e em todo aparato legal apresentado, deva servir como instrumento jurídico-didático para amparar a escola em questões que envolvam a formação contínua do professor, a execução do trabalho docente e a fiscalização desse trabalho, não apenas como uma práxis da execução abstrata do mister docente, mas também como um compromisso social que cumpra a finalidade de pensar o ensino de língua para a formação e atuação do sujeito aluno nos diversos campos sociais, bem como nas diversas esferas do mercado de trabalho.

Referências

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

BAUMAN, Zigmunt. **Em Busca da Política**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Reconhecimento e direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a cultura dos direitos humanos. v.104. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **ECA**, Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Lei 8069/1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001-2011/2014-2024



CAMPUZANO, Alfonso de Julios. **Os Desafios da Globalização: Modernidade, Cidadania e Direito Humanos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares**. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. v. 11.(n. 2) Currículo sem Fronteiras, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros Escritos**. – São Paulo: editora UNESP, 2000, p.67.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 19 nov. 2020.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas: A polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e Resignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. São Paulo : Mercado de Letras, 2016.

MARTINAZZO, Celso Jose; SCHMIDT, Aline Schmidt; BURG, Cristiani Isabel. **Identidade e Diversidade Cultural no Currículo Escolar**. Editora Unijuí: 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 19 nov. 2020

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **O Letramento Escolar e os Textos da Divulgação Científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola**. 2008.



STREET, Brian V. **Letramento Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural**: um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 28/11/2020

Aceito em: 16/01/2021