



# Nuances da diversidade na escola: problematizando bullying e preconceito

*Nuances of diversity at school: problematizing bullying and prejudice*

Antonilma Santos Almeida Castro\*

Universidade do Estado da Bahia  
Salvador, Bahia, Brasil

**Resumo:** Este texto traz reflexões a respeito da diversidade na escola, destacando as variadas formas de registro do preconceito linguístico e *bullying*, vistas como práticas de violência presentes no contexto escolar. No decorrer do texto, são problematizados os termos: inovação, preconceito linguístico, tabus, violência e *bullying*, na direção de se compreender como tais temas reverberam no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no ambiente escolar. É feito ainda o registro das relações entre o preconceito de forma geral, o preconceito linguístico e as práticas de *bullying* sofridas por alunos da escola básica, que se constituem ações de violência escolar. A base teórica que sustenta esta escrita centraliza a compreensão da língua com prática social, que se materializa nas interações humanas. Assim foi chamada para o diálogo a Sociolinguística, campo de estudo social da língua, a qual refuta o determinismo dos usos linguísticos e considera que os padrões sociais condicionam tais usos. Das incursões realizadas, destacam-se: a escola precisa ter melhor definido o desenho de usos linguísticos que priorize o refletir sobre a heterogeneidade linguística presente nas interações sociais, bem como as intencionalidades subjacentes aos usos; a força do preconceito que recai de igual forma sobre os que apresentam diferenças linguísticas, de crença, etnia, orientação sexual e demais nuances da diversidade na escola, via práticas de *bullying* e outras formas de violência.

**Palavras-chave:** Diversidade. Inovação. Preconceito linguístico. *Bullying*. Violência escolar.

**Abstract:** This text brings reflections about diversity at school, highlighting the various forms of recording linguistic prejudice and *bullying*, seen as practices of violence present in the school context. Throughout the text, the terms: innovation, linguistic prejudice, taboos, violence and *bullying* are problematized, in order to understand how such themes reverberate in the teaching-learning process of the Portuguese language in the school environment. It also records the relationship between prejudice in general, linguistic prejudice and *bullying* practices suffered by elementary school students, which constitute actions of school violence. The theoretical basis that supports this writing centralizes the understanding of language with social practice, which materializes in human interactions. So Sociolinguistics was called for dialogue, a field of social study of the language, which refutes the determinism of linguistic uses and considers that social standards condition such uses. Of the incursions made, the following stand out: the school needs to have a better definition of the design of linguistic uses that prioritize reflecting on the linguistic heterogeneity present in social interactions, as well as the intentions underlying the uses; the strength of prejudice that falls equally on those who have linguistic differences, beliefs, ethnicity, sexual orientation and other nuances of diversity at school, with *bullying* practices and other forms of violence.

**Keywords:** Diversity. Innovation. Linguistic prejudice. *Bullying*. School violence.

---

\* Doutora em educação e professora da UNEB e da UEFS. E-mail: [antonilma.almeida@bol.com.br](mailto:antonilma.almeida@bol.com.br).

## 1 NAS PALAVRAS INICIAIS, INOVAÇÃO: UMA PROVOCAÇÃO LEGÍTIMA

Este texto resulta de participação no IX Encontro de Sociolinguística realizado no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia-UFBA, o qual problematizou o tema Sociolinguística: *quebrando tabus e inovando na escola*. Resulta, mais precisamente, de debates vivenciados em mesa redonda no citado Encontro, que teve como título “Diversidade e ensino de língua portuguesa: questões sobre *bullying* e ortografia”, momento no qual se registrou a relevância do Encontro como espaço aberto ao debate sobre preconceitos e tabus linguísticos, bem como sobre a busca por formas de inovar o ensino da língua materna, a partir das contribuições da Sociolinguística, questões tão importantes para os professores e pesquisadores de Língua Portuguesa.

Tabu e inovação, inclusive, são duas palavras relacionadas ao tema central, palavras que inquietaram e que, semanticamente, trazem a antítese, já que tabu está para permanência/preservação e inovação para mudança/dispersão.

Por essa razão, nesse primeiro momento desta escrita, far-se-á a provocação sugerida pela antítese, focalizando o entendimento do termo inovação no contexto do processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, para, em seguida, movimentar a escrita, centralizando nuances da diversidade na escola, a fim de refletir sobre as relações intrínsecas entre o preconceito linguístico e o *bullying*, como formas de violência escolar.

A palavra inovação inspirou a reflexão sobre um desenho de escola desejável, nas palavras de Baptista (2007, p. 92), trazida também por Silva, (2017, p.07) que propõe repensar a compreensão de escola como edifício, espaço físico fixo, e concebê-la com tenda, espaço flexível e mutável, mas resistente às intempéries e aos invasores. Isso porque

[...] as tendas são mais leves e suas paredes de tecido permitem a passagem da luz e do vento; podem ser desarmadas e transportadas para locais distantes, acompanhando o per(curso) dos interessados; montam-se de maneiras variadas, permitindo a negociação que transforma os modelos de ação, os locais escolhidos e os tempos destinados. Vale lembrar que a tenda pode ser um objeto complexo, apesar da simplicidade de seu desenho físico: as hastes devem ser flexíveis, mas resistentes, o tecido deve suportar as intempéries, sendo leve durante o transporte; a base deve ser macia, mas não podem deixar que passem a umidade e possíveis “invasores” (BAPTISTA, 2007, p. 92).

Refletir sobre o desenho de escola proposto por Baptista (2007), implica considerar que inovação não se limita à dimensão física. Pois é na escola, principal instituição formal, que se tem a oportunidade de construir conhecimentos diversos, compreendendo que todo conhecimento construído é flexível.

No que se refere à apropriação dos saberes linguísticos, foco deste IX Encontro, é preciso compreender que os conhecimentos linguísticos devem pressupor língua como prática social que materializa as interações humanas. Nesse desenho de escola proposto, necessário se faz resistir a um ensino da língua que tem afeição aos modelos culturais que propagam a homogeneidade. Assim, os processos de ensino-aprendizagem sobre os conhecimentos linguísticos devem sempre partir do entendimento de que língua é diversidade na unidade, é diferença - não na perspectiva da exclusão, mas da completude.

Nesse sentido, a palavra inovação realmente inquieta, quando se pensa em inovação no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Isso porque exige perguntar: “o que, de fato, é inovar na prática? Por que é trazida para o contexto escolar? Com que sentido? Como o discurso de inovação chega à escola quando se trata do processo ensino-aprendizagem?”, (SILVA, 2017, p. 42) nesse caso, de língua portuguesa?

Sobre inovação, ainda seguindo o pensar de Silva (2017, p. 42), entende-se que não

é viável reproduzir um discurso pronto, reforçando a ideia que cabe ao professor e somente a ele, a responsabilidade de inovar. Faz-se necessário também pensar em delegar a responsabilidade de inovar, de preferência aos órgãos de controle que impõem nas formações as mudanças, as possíveis inovações, como se mudança de prática ocorresse de forma linear, como uma reprodução entre o que se discute nas formações e a materialização na sala de aula. É, no mínimo, romântico, para não dizer inocente e politicamente irresponsável pensar em inovação de forma tão mecânica (SILVA, 2017, p. 42).

Silva (2017, p. 42), alerta para a necessidade de se tratar tal conceito com a devida lucidez, entendendo que “a inovação não é um pó mágico que pode ser aplicado para resolver todos os problemas relacionados ao ensino”. Coaduna-se com esse pensar também quando se refere ao ensino de uma língua que envolve tantas culturas diferentes.

Ao rés do chão desse pensar, é preciso apresentar um olhar crítico acerca da palavra inovação relacionada ao ensino da língua, sendo necessário perguntar: a quem interessa a inovação? Por quem deve ser proposta ou implementada e a quem poderá beneficiar a inovação do ensino da língua portuguesa na escola? (SILVA, 2017, p. 23). Como a escola vem problematizando questões relativas ao uso da língua nos seus mais variados registros? Como é compreendida a diferença representada pelo uso dos registros linguísticos que fogem ao padrão? Relaciona-se o impacto dessa diferença a outras diferenças, tais como: o uso do vestuário por diferentes etnias, as formas de usar o cabelo, a orientação sexual ou as marcas do corpo adoecido?

Frente a tais interrogantes, entende ser preciso encarar a inovação de forma crítica, tendo a compreensão de que será preciso enfrentar um cenário de fundo com práticas até então instituídas, práticas que, muitas vezes, promovem a exclusão, a exemplo do que ocorreu no Estado de São Paulo, onde se proibiu a adoção do livro *Por uma Vida Melhor*<sup>1</sup> pelas escolas paulistanas, porque trazia alguns usos linguísticos que fugiam do padrão estabelecido pela “norma culta”, a exemplo de “nós pega o peixe” e “os livro”.

Nesse sentido, é preciso buscar a inovação, entendendo-a como um movimento complexo, não só sob o ponto de vista conceitual, visto que são inúmeras as percepções acerca do tema, mas também da complexidade que ela traz para materialização (Silva, 2017, p. 42-43), em especial no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

Silva (2017, p. 51), trazendo a voz de Fino (2008, p. 3), diz que a inovação é “uma ruptura cultural, epistemológica, que vai à contramão das culturas escolares tradicionais,

<sup>1</sup> AGUIAR, C. A. et alii. Por uma vida melhor. Coleção “Viver, Aprender”. Volume 2/Multidisciplinar. São Paulo: Editora Global, 2011. O livro foi publicado pelo Ministério da Educação, mas após ser adotado pelas escolas foi retirado de circulação.

as quais facilmente contrariam as estruturas historicamente disseminadas na escola”. Nesse sentido, “a inovação implica pensar em diferentes ambientes e, conseqüentemente, outras formas de aprendizagem. Aprendizagens cada vez mais interativas, coparticipadas, compartilhadas, mediadas” (SILVA, 2017, p. 50).

Ao se examinar cuidadosamente o conceito de inovação no contexto escolar, mais precisamente no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, deve-se atentar para o respeito à diferença, seja ela linguística, étnica, social, etária ou outras, implica entender como foram e ainda são vivenciados os modelos educacionais inseridos nos ambientes educativos, que marcaram e ainda marcam a forma como os saberes são construídos.

Para Magalhães e Stoer (2013, p. 29), faz-se necessário

[...] potenciar a reflexividade de todos os profissionais que, no campo educativo, pretendem desenvolver concepções e práticas que promovam a igualdade de sucesso e simultaneamente, a justiça social. Aqueles e aquelas que surgem como ‘diferentes’ aos olhos dos grupos e culturas majoritários são-no em função dos processos, ao mesmo tempo sociais e cognitivos, que transformam o ‘normal’ (majoritário) em normativo. A própria identificação da ‘diferença’ enquanto tal tem, à partida, a suposição de que existe um padrão fixo em relação ao qual ela é referida.

Para estes autores as práticas essa reflexividade frente as práticas que centralizam a percepção da diferença estão diretamente associadas aos modelos educacionais que se fazem presentes nos contextos educativos, os quais, implicitamente, permitem compreender e identificar o lugar e epistemológico e sociológico que marca tais práticas. Magalhães e Stoer (2013, p. 37), esclarecem que não existe modelo ‘correto’, mas é preciso que os profissionais se permitam aferir e refletir as intenções e os discursos que sustentam as práticas que realizam. Dentro dos quatro modelos educacionais existentes, de forma sintética, estes, podem ser assim compreendidos: modelo etnocêntrico, modelo da tolerância, modelo da generosidade, modelo relacional.

No modelo Etnocêntrico, a diferença é julgada a partir dos cânones estabelecidos como normais e a normalidade se torna normativa. Leva-se em consideração o estado de desenvolvimento cognitivo, social e cultural. No modelo da Tolerância, o outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima e, assim, a ser tolerada. No modelo da Generosidade, o outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção cognitiva e cultural do ocidente e dos seus interesses dominantes. Por fim, no modelo Relacional, o outro é diferente, mas nós também somos. A diferença reside na relação entre os diferentes.

Não se pode negar que o modelo prevalente nas escolas é o etnocêntrico, o qual faz o papel de julgar os usos linguísticos e demais escolhas, a partir de uma normalidade imposta por certos grupos sociais considerados legítimos. Tais grupos, presos a juízo de valor, estabelecem regras, infrações e limites aos considerados ilegítimos. Da mesma forma que não se pode deixar de evidenciar que o modelo relacional ainda está bem distante dos paradigmas presentes nas unidades escolares e porque não dizer, que está bem longe das “regras” de convivência social.

Nessa direção, entende-se que é bastante viável em um encontro como este, provocar a discussão sobre a inovação no ensino de língua portuguesa, já que a Sociolinguística é

o campo amplo de estudos sociais sobre a língua que oferece inúmeras possibilidades de investigação que podem extrapolar os limites da Teoria da Variação, Etnografia da Comunicação, Etnolinguística e Sociologia da linguagem, já que, de maneira geral, investiga as atitudes e usos diversos sobre a língua feitos por diferentes sujeitos em diferentes contextos sócio históricos ou em situações específicas (BULHÕES, 2011, p. 41).

A Sociolinguística compreende que a língua tem natureza interativa, característica que possibilita materializar as ações dos sujeitos. Por isso, as pesquisas partem da noção de que a língua, como prática social, via escrita e outras linguagens, possibilita articulação, construção e confronto dos valores sociais (BULHÕES, 2011, p. 44). Também porque esse campo de estudo social da língua, pode questionar o preconceito linguístico expresso em “falar errado” no contexto da escola e, fora dela, compreendendo que os “usos linguísticos não só identificam o perfil do falante de uma língua, mas também motivam a avaliação - positiva ou negativa – desses falantes, em função da inserção na estrutura social (CARVALHO, 2011, p. 16). Essa identificação acontece por meio da noção de Comunidade de fala, a qual “[...] consiste um grupo de pessoas que compartilha um dado conjunto de normas da língua a despeito de diferenças em sua fala. O que sustenta essa definição é a noção de isomorfismo de atitudes em relação à língua manifestada por falantes de diferentes classes sociais” (BULHÕES, 2011, p. 42).

Bulhões (2011, p. 41) destaca que, pela Sociolinguística, é possível compreender que a língua revela a complexidade das relações sociais por meio das práticas discursivas articuladas pelas linguagens, as quais representam diferentes padrões de comportamento linguístico mantido pelos sujeitos que são diferentes, que constroem e fazem uso de saberes diferentes.

Esse ramo da Linguística pode contribuir sobremaneira para pautar o ato de educar, concebendo o cidadão do mundo, dotado de uma consciência crítica, sujeito e autônomo, participe dos processos educativos, processos de libertação dos limites impostos pelas classes sociais. Esse campo de estudo pode efetivar a inovação no ensino da Língua Portuguesa, porque possibilita quebrar, eliminar preconceitos e tabus na e da escola.

Silva (2017, p. 51) toma de empréstimo o dizer de Leite; Genro; Braga (2011, p. 25-26) e explica que a inovação

[...] vem para alterar uma certeza, produzir dúvidas, gerar inquietação, para ajudar a pensar diferente o modo considerado normal, para ativar outras zonas do cérebro que não aquelas do caminho neural preferencial. “A inovação está para desestabilizar o pensar reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a ansiedade pelo saber mais, pelo entender o que não se entende.

A palavra inovação foi compreendida dessa forma e, por isso, foi colocada no título e se constituiu, de forma legítima, como um dos temas que centralizaram os

discursos produzidos no IX Encontro de Sociolinguística, tornando-se eixo discursivo de excelência. Entende-se que a inovação deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Importa lembrar que no chão da escola, esse entendimento necessita sempre ser repensado, inovado, compreendendo que “a inovação não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade, sentido crítico e autocrítico” (FINO, 2008, p. 02).

## **2 HOMOGENEIDADE OU DIVERSIDADE LINGUÍSTICA? QUE DESENHO DE USO LINGUÍSTICO SE QUER DENTRO DA ESCOLA?**

Feita a reflexão sobre o termo inovação, direcionado ao processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, traz-se para o foco da discussão questões relacionadas aos preconceitos e tabus frente ao uso da língua a partir dos estudos e pesquisas realizados pela Sociolinguística, considerando que esta tem como objeto de estudo a diversidade linguística, a qual é percebida pela presença da identidade social dos interlocutores e as condições da situação comunicativa. (MONTEIRO, 2000, p.15). Tais princípios evidenciam a estreita relação entre língua e sociedade.

Nesse sentido, deve-se ressaltar a necessidade de se debater cotidianamente na escola que concepção se tem da língua, do seu uso e da sua adequação aos diferentes espaços sociais. Considera-se relevante questionar a ideia de que a escola precisa priorizar somente a gramática normativa, por ser esta a tradução de um desejo único e uniforme da língua, um código do bem falar e escrever. Mesmo com os avanços relativos ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, ainda é necessário questionar o entendimento de que esta gramática “registra o uso idiomático da modalidade- padrão, registrando como o falante deve dizer isso e repelir aquilo para atender aos usos e seleções de uma pessoa culta” (BRITO 2002, p. 147). O autor ressalta que pensar assim é compreender que “essa pessoa culta é transformada em modelo de cultura, de moral e de respeitabilidade: ela é autoridade de onde emana a verdade!” (BRITO 2002, p. 147).

Pertinente destacar que tal compreensão sustenta-se no modelo educacional etnocêntrico, o qual defende a imposição de um pensar único sobre o uso da língua, no sentido de que o uso linguístico que fuja, que seja diferente do que foi estabelecido, fere a determinação dos cânones, fere a normalidade daqueles que se consideram dominadores do saber.

Nessa direção, o desafio de compreender a diferença, seja ela étnica, social, cultural ou linguística, requer uma cisão epistemológica e crítica pautada nas relações construídas entre a sociedade e a história. Sobremaneira, deve-se refletir a diversidade, considerando não a autossuficiência desta ou daquela classe social, mas a consciência da incompletude dos sujeitos, seja no que se refere às manifestações culturais, às crenças, às etnias, aos conhecimentos, à ética, aos padrões sociais definidos, seja referente aos usos linguísticos.

Aqui configura-se a necessidade de se compreender os conceitos relativos à homogeneidade, diversidade, preconceito e tabu linguístico. No que se refere à

homogeneidade linguística, cabem alguns questionamentos feitos por Brito (2000, p.146), com os quais se concorda: em se tratando de língua enquanto organismo vivo, é possível pensar em quadros linguísticos-culturais como sendo definidos, únicos? É possível supor as mesmas regras linguísticas para povos distintos? Em se tratando de um país com imensa amplitude geográfica e cultural, formado por diferentes etnias, como é o Brasil, é possível estabelecer as mesmas regras linguísticas? É possível impor a força de uma classe social e de um modelo étnico-cultural, exigindo os mesmos modos de ser e agir, ao usar a língua? Tais reflexões trazem a noção de que impor a homogeneidade linguística é impor “um modelo de língua, de educação e sociedade que se sustenta numa visão autoritária e discriminatória da existência e reproduzir o preconceito” (BRITO, 2002, p. 153).

Ainda sobre a homogeneidade da língua, Matoso Câmara (1977, p. 123) diz que

[...] em essência o purismo consiste em imaginar uma língua como uma espécie de água cristalina e pura, que não deve ser contaminada. Perde-se a noção de que ela é meio de comunicação social por excelência, ou, para mantermos o símile, a água de uma turbina em incessante atividade e mais ou menos turva pela própria necessidade da sua função (CÂMARA JR. 1977, p. 123).

Ao se pensar em purismo linguístico dentro e fora da escola, deixa-se de compreender a língua como prática social. Note-se que, como produção social, a língua não é neutra, modifica-se de grupo a grupo e se mantém a partir das relações de poder construídas. Imperativo considerar ainda que a língua reflete os comportamentos sociais que variam a depender do tempo e do espaço.

Examinando essa especificidade da língua, um aspecto que merece destaque quando se trata de questionar valores sociais referentes aos usos da língua é o “fenômeno conhecido como tabu, que se relaciona com os comportamentos proibidos ou vistos como imorais ou impróprios. Para aqueles que usam tabus, quebrar as regras pode ter uma conotação de força ou liberdade, que eles sentem como desejáveis (MONTEIRO, 2000, p.19). O tabu linguístico reflete crenças e valores que circulam socialmente. Por meio do tabu, a sociedade repele comportamento que concebe como inaceitável aos membros de uma comunidade linguística, sendo substituído, geralmente por eufemismo, usado para dizer de outra forma algo que causaria desconforto social.

Entretanto, o aspecto mais importante nessa discussão é o fenômeno da variação linguística, criada por meio da pressão social para expressar formas alternativas, diferentes possibilidades de se fazer usos dos registros linguísticos. “Representam duas ou mais formas alternativas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto” (CAMACHO, 2001, p.56). No entanto, o fenômeno da variação esbarra nas consequências de uso, ou seja, “algumas formas de expressão podem estigmatizar socialmente seus falantes, enquanto outras podem valorizá-las socialmente. (CAMACHO, 2001, p. 67).

Como já dito, a variação ligada à classe de prestígio, ou seja, a legitimada, torna-se aquela que valoriza os usuários, da mesma forma que a variação usada pelas classes que são, socialmente, consideradas como de prestígio inferior é valorizada. Assim, contrária à compreensão da importância da variação, existe o fator limitante para o uso da variação, isto é, o preconceito linguístico, caracterizado como aquele que considera como equívoco

e inadequação qualquer uso que gere conflito frente aos padrões linguísticos impostos pela classe social de prestígio. O que mais inquieta é o fato de que muitas vezes o preconceito linguístico não está diretamente ligado à base da língua, mas às questões sociais e tantas outras.

Coadunando essa reflexão, importante trazer a voz de Carvalho (2011, p.19), quando ressalta: “[...] a avaliação negativa de certos grupos sociais (sobretudo daqueles marginalizados social e/ou historicamente) geralmente não se limita a questões linguísticas, remetem também a aspectos cognitivos, comportamentais, entre outros”. A autora traz como exemplo o preconceito linguístico sofrido pelo povo nordestino, por causa dos traços identificadores, “os chamados estereótipos, variantes claramente marcadas com valor social[...]”. Destaca ainda extensão do preconceito e exemplifica essa associação com as questões sociais, quando relembra o momento da eleição da Presidenta Dilma Rousseff, com votação predominante do povo do Nordeste, no qual foi postado nas redes sociais (Twitter) um comentário que dizia: “Nordestino não é gente. Faça um favor a São Paulo, mate um nordestino afogado”.

Essa mesma compreensão é apresentada por Antunes (2003), quando explica que as regras (im) postas vinculam-se majoritariamente aos códigos sociais, sem relação com a base linguística. Para autora

decidir simplistamente sobre o que é de prestígio, ou deixa de ser, mesmo tomando como referência a fala das pessoas consideradas escolarizadas e letradas; o que não significa dizer que a questão da norma-padrão ou da norma prestigiada-deve ser tratada com maior cautela, sem os simplismos das percepções ingênuas pouco consistentes e preconceituosas (ANTUNES, 2003, p. 96).

Na direção desse pensar, trazendo a discussão para o contexto educacional, não se pode impor na escola um conjunto de regras que representam circunstâncias formais de atuação, principalmente quando estas reforçam a legitimidade de uma classe social de prestígio. Tal atitude representaria coerção, invisibilizando as marcas de outras classes, os outros usos possíveis da língua

Assim, necessário se faz afastar posições preconceituosas na escola, devendo-se priorizar um desenho linguístico que ponha em evidência os usos sociais da língua. Tal desenho deve considerar as diferentes condições de uso da língua, a favor de uma aplicabilidade efetiva, favorecendo a interação social, a fim de que o aluno possa reconhecer quais são as regularidades e irregularidades presentes nos usos linguísticos que ele próprio escolhe, para as produções textuais escritas e orais.

A escola precisa priorizar a problematização do uso da língua e seu funcionamento efetivo. Para tanto, deve trabalhar a diversidade linguística, por meio da pluralidade de textos que circulam nas diferentes instâncias sociais. É necessário ensinar aos alunos a questionar as regras e suas especificidades nos registros informais e formais, em relação aos usos direcionados à escrita e à fala.

Isso significa dizer que, na escola, o estudo da língua escrita deve seguir na direção de compreendê-la como prática social que não se firma na neutralidade. Ao contrário, a escrita é carregada de intencionalidades, explícitas e implícitas, ou seja, há muito a ser dito,



no dito, no não dito e até no silenciamento. Bulhões (2011, p. 50) ressalta que a ideia de neutralização na escrita é fruto “das ideologias, que se traduzem na reprodução de padrões culturais e de poder de grupos específicos, reforçadas pelo sistema educacional e demais instâncias oficiais”.

Na mesma direção, o estudo da língua falada, na escola, precisa ser incentivado não na perspectiva de classificar o certo ou errado, pois “ao se uniformizar o perfil dos falantes, desconsidera-se relação entre língua, variação e identidade” (CARVALHO, 2011, p. 22), mas como possibilidade de reconhecer se há ou não as (in) adequações e, sobretudo, de compreender que, no ato da interação verbal, “as normas estigmatizadas também têm seu valor, são contextualmente funcionais, não são aleatórias, nem significam falta de inteligência de quem as usa (ANTUNES, 2003, p. 98).

Nesse sentido, o desenho dos usos linguísticos precisa se direcionar para o movimento da transgressão, isto é, de que é possível “infringir”, “burlar” as regras, quando se tem intencionalidade de mobilizar efeitos discursivos para alcance da construção de sentidos em situações específicas, entendendo que “há contextos em que o certo pode estar na transgressão” (ANTUNES, 2003, p. 98). Assim, a diversidade precisa se fazer presente no desenho do uso linguístico dentro da escola.

### **3 A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE PRECONCEITO LINGUÍSTICO E BULLYING: NUANCES DA DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Neste texto, constam alguns dados da pesquisa<sup>2</sup> que está sendo realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), junto à Universidade de São Paulo (USP) e outras Instituições de Ensino Superior (IES), nacionais e internacionais, sobre o *bullying* e o preconceito como formas de violência escolar. Nesta reflexão os dados parciais servem de cenário para se compreender como se manifesta e se concretiza a ferrenha relação entre o preconceito linguístico e as práticas de *bullying* no contexto escolar. As escolas estaduais se constituem em *locus* da pesquisa, sendo duas escolas na cidade de Salvador e duas na cidade de Feira de Santana.

Os dados ilustrados na fase inicial da referida pesquisa mostraram que a maioria dos alunos na escola<sup>3</sup> era preta e parda. Ainda assim, os estudantes que sofriam *bullying* eram justamente os que assumiam as marcas de sua ancestralidade, a exemplo do cabelo crespo e do estilo *Blackpower*, o que revela o racismo estrutural. Esses alunos eram cotidianamente rechaçados, recebendo denominações pejorativas, em tom de “apelidos” ou “brincadeiras”, mas que na verdade representavam formas de violência escolar.

Também vivenciavam essa realidade os alunos que assumiam interesse de se relacionar com pessoa do mesmo sexo e se vestiam de forma diferente do padrão social.

---

<sup>2</sup> Pesquisa em andamento, sob o Título do Projeto: *Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade*, pertencente à linha de pesquisa: Cidadania, violência e direitos humanos. Coordenada no Departamento de Psicologia da USP, pelo prof. Dr. José Leon Crochick e no Departamento de Educação, no GEPEE/UEFS, pela Profa. Dra. Lucimere Rodrigues de Souza.

<sup>3</sup> Os dados aqui apresentados foram produzidos em uma escola de Feira de Santana.

Tais estudantes eram chamados “afeminados”, quando do sexo masculino, ou “masculinizados”, quando mulheres. Para Crochick e Crochick (2017, p. 22), na “distinção entre ‘brincadeiras’ e ‘violência’, deve-se lembrar que piadas contra pessoas com deficiência, imigrantes, negros podem ser expressões do preconceito sutil, que é uma das formas de a violência se manifestar”. Pertinente ressaltar que, no ambiente da escola, o *bullying* não é prática<sup>4</sup> recente (CROCHICK e CROCHICK, 2017, p. 21), e ultimamente tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas.

O *bullying* escolar (...) ainda que com algumas distinções, define –se como a agressão corporal, simbólica, sexual-que um aluno, ou grupo de alunos, exerce, por tempo prolongado, sobre outros, que não conseguem se defender adequadamente para fazer cessar a agressão (CROCHICK e CROCHICK 2017, p. 21).

Convém ainda lembrar que esse comportamento reflete a força de um modelo educacional etnocêntrico, modelo imposto que coloca tudo o que foge à pretensa verdade, ou ao modelo pré-estabelecido, fora da normativa, por supostamente causar estranheza. Magalhães e Stoer (2013, p. 37) explicam que, nessa lógica, a diferença representada pela forma do cabelo ou das roupas é julgada como se estivesse fora dos padrões aceitos, pois de fato já existem modelos estabelecidos, (maioritários) como normais, a normalidade tornou-se normativa. O sujeito passa então a viver à margem dos padrões sociais, a não ser respeitado nas suas singularidades. Substantivo destacar que

O *bullying* escolar pode gerar diversas consequências psíquicas naquele que sofre, desde uma angústia acentuada até o suicídio (...)as consequências desse fenômeno não devem associar a meras brincadeiras ou situações que são facilmente superáveis (...) as vítimas de *bullying* tendem a se tornar deprimidas e com baixa autoestima; quanto aos agressores, confirmam a ideia de jovens que são agressivos com os seus pares, correm um risco maior de mais tarde se envolverem em outros problemas de comportamento, tais como a criminalidade, o abuso de substâncias aditivas ou comportamento agressivo em família (CROCHICK E CROCHICK, 2017, p. 22).

Para os estudiosos dessa temática (Fante,2005; Grossi e Santos,2009; Crochick e Crochick,2017), as práticas de *bullying* escolar se apresentam de forma diferenciada, ou seja, podem acontecer por meio de agressões diretas através de: ações físicas, roubo, destruição de objetos de colegas, ou também pela exploração sexual. Pode ainda se realizar tanto por via direta e verbal com insultos, apelidos, comentários discriminatórios, como via indireta com fofocas, boatos e ameaças.

Nos casos observados e aqui citados, pode-se afirmar que essas práticas se consolidavam por apelidos, comentários tanto proferidos oralmente, quanto na escrita impressa e digital, quando postados nas redes sociais. Quando questionados sobre as práticas realizadas, os alunos afirmavam ser apenas brincadeiras, “sarros”, dizem não

<sup>4</sup> Segundo Crochick e Crochick (2011, p.22) alguns autores julgam como “brincadeiras infantis que deverão ser superadas, ou que as crianças devem resolver por si mesmas, e por serem brincadeiras não acarretam nenhum dano. Às vezes, consideram-no natural e necessário para os meninos”

considerar tal postura como uma ação de violência escolar. Tal percepção era descrita tanto pelos agressores, quanto pelas vítimas, as quais não apresentavam resistência na maioria dos casos. Apenas em um caso, uma aluna evidenciou reação aos comentários discriminatórios relacionados aos cabelos, mostrando não aceitar tal prática, resistindo ao ato de violência praticada pelos colegas. CROCHICK E CROCHICK, 2017, p. 22

Crochick e Crochick (2017, p. 13), tornam inteligível que

a violência é uma preocupação antiga e própria de uma sociedade conflitiva e, mais do que isso contraditória. Os seus membros, que pertencem às classes sociais distintas, têm interesses divergentes, o que os leva frequentemente ao confronto. Mas a violência não ocorre somente pela luta social de classes, tal como descrita por Marx e Engels (1984), ainda que esse fator seja um dos essenciais para que a violência ocorra, de forma mais direta ou sutil (CROCHICK E CROCHICK, 2017, p. 13).

Os atos de violência escolar realizados por meio das práticas de *bullying* referentes aos cabelos e aos comportamentos diferenciados relacionados à questão de gênero, geravam exclusão no momento da realização das atividades em grupo e no momento das atividades de lazer. Esse mecanismo de exclusão se percebeu em relação aos alunos que não se apropriavam do domínio da norma e que não faziam usos dos padrões linguísticos impostos socialmente. Tais estudantes vivenciavam o preconceito linguístico e eram excluídos dentro do contexto escolar, principalmente nas atividades avaliativas.

Os dados obtidos na pesquisa, analisados em paralelo à observância do cotidiano escolar, levam à reflexão de que muitos desses sujeitos sequer percebem a relação entre o não respeito aos diferentes usos da língua e o desrespeito às questões de etnia, gênero, crença, orientação sexual e tantas outras nuances da diversidade humana. Todavia, o certo é que o preconceito linguístico é apenas um dos mecanismos da rebuscada engrenagem do racismo, da homofobia e de tantas outras formas violência, já institucionalizadas no ambiente escolar e fora dele.

Isto é, o preconceito frente aos usos linguísticos revela, simultaneamente, o desrespeito aos demais matizes da diversidade, sendo tão violento quanto as demais formas de preconceito. Assim, [...] a visão preconceituosa, sectária e autoritária é a mesma que se manifesta frente a outros comportamentos sociais e resulta da mesma dificuldade em respeitar a diversidade (BRITO, 2002, p. 147)

Importante entender que “nem toda diferença é erro perceptível e nem todo erro é um problema. Tudo dependerá dos jogos políticos-ideológicos e dos interesses de classes que demarcam como comportamentos atípicos esta ou aquela forma de usar a língua” (BRITO, 2002 p. 148-149). Exemplos disso são as expressões: “dois ovo”<sup>5</sup>, “três pastel”, “tinha menas gente”, as quais por serem consideradas inadequadas pela norma imposta, servem de gatilho para o *bullying* e o preconceito linguístico.

A mesma reação não se observa, porém, quando algumas expressões, tidas como inadequadas pelo modelo etnocêntrico, tais como: “estrupro”, “assistir o filme”, “comeno”, são usadas por pessoas de classes mais favorecidas. Isto, pois, para os grupos

<sup>5</sup> Exemplos apresentados por Percival Leme Brito

favorecidos economicamente não se aplicam práticas de *bullying* ou discriminação linguística. Concorde-se com Brito (2002, p. 153), quando diz: “a diferença não está no quanto a palavra dita é diferente da forma modelar, está no quanto é identificado ou não como fala dos grupos sociais favorecidos, o quanto está legitimada”.

Esse pensar faz lembrar outro dado da pesquisa aqui já citada. Em uma das escolas, onde está sendo realizado o estudo, aparentemente não se faz *bullying*, nem se apresenta atitude preconceituosa frente a uma aluna com deficiência física, que faz uso de cadeiras de rodas. Nos discursos, é dito explicitamente que se respeita a pessoa com deficiência. Contudo, são registradas nas redes sociais da aluna e do respectivo namorado, jovem que também estuda na escola, mensagens que demonstram rejeição, além de apelidos e críticas ao namoro, em especial ao rapaz, por namorar uma pessoa com deficiência. Podendo-se inferir ainda práticas de machismo e misoginia, haja vista que é o menino quem sofre mais *bullying* e ele não possui “deficiência”. A sociedade não aceita que um rapaz/homem namore uma moça/mulher com deficiência, mas é tolerante quando a situação se inverte por admitir que a mulher é um ser cuidador, talhada para ajudar, enquanto ao homem não é dado esse papel.

Nesse particular, é paradoxal entender que, socialmente, a pessoa pode ter a deficiência, mas não pode namorar alguém diferente, isto é, alguém que não tenha deficiência. É legítimo ter a deficiência, mas, não se legitima socialmente, namorar o diferente, por não apresentar a mesma deficiência. Implicitamente, é dito que os iguais precisam ficar limitados em seus espaços, convivendo apenas com os seus pares. Não se pode dialogar com a diferença, seja ela física ou social, da mesma forma que se recusa a diferença linguística.

Com isso, percebeu-se que o *bullying* e o preconceito linguístico se desenham da mesma forma frente às variadas maneiras da diversidade. “O problema que se anuncia, então, é que a insistência em um discurso normativo e a associação de uma forma linguística (vagamente chamada de norma culta), contribui para a sustentação ideológica de uma concepção de autoridade” (BRITO, 2002, p. 150).

Faz-se necessário, portanto, resistir ao ensino da língua e aos modelos educacionais que pregam a homogeneidade e seguir na busca da inovação, efetivando o modelo relacional. Entretanto, deve-se ter a clareza de que materializar esse modelo educacional de inovação

[...] não ocorre de forma romântica e tranquila, não é como um trocar de roupa ou trocar de máscara, ao contrário, é um movimento de desnude, de colocar em questão ideias, posturas, comportamentos e estar aberta a todos os desafios circundantes, nesse sentido o medo, a insegurança, a desconfiança, o erro, permeia todo o processo (SILVA, 2017, p. 52).

Nessa direção, a partir dos estudos da Sociolinguística, pode-se pensar em uma inovação para o ensino da língua na escola, pautando-se em “um currículo vivido, praticado, que emerge no conflito da sala de aula, conectada com o contexto de que faz parte e dentro da realidade dos sujeitos que a compõe” (SILVA, 2017, p. 53).

Pertinente lembrar que os conflitos linguísticos presentes na sala de aula constituem-se em fontes legítimas para compreender as especificidades da língua,

podendo problematizar o entendimento de que o “preconceito linguístico é associado a um preconceito social e que esses preconceitos são motivados por fatores sócio histórico e econômicos (CARVALHO, 2011, p. 02).

Acredita-se no poder da Sociolinguística neste movimento de inovação no que se refere ao processo de ensino -aprendizagem porque este campo de estudo da língua [...] tem sido uma ampla área de investigação nos últimos anos, com resultados que se refletem não apenas nas descrições das línguas enquanto sistemas, mas também nas decisões políticas e educacionais exigidas pelas inúmeras questões que a diversidade linguística vem suscitando no mundo moderno (MONTEIRO, 2000, p. 09).

Dentre as questões que o estudo da Sociolinguística vem contribuindo com as mudanças de postura no contexto escolar, Monteiro (2000, p. 09) cita a releitura feita ante aos resultados que atestam o “fracasso escolar devido às dificuldades surgidas pelo pluridialealismo, as quais adquirem no Brasil um significado especial, face à situação em que se encontra o ensino das camadas mais baixas da poluição”.

Essa constatação vem ocorrendo desde o final do século XX e se fortaleceu nas últimas décadas. Isso porque os estudos Sociolinguística referentes às questões que tratam do entendimento da língua como prática social tornaram-se presentes nos documentos oficiais no âmbito educacional, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LP) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup>, os quais têm colaborado, ainda que não na totalidade, para mudanças no âmbito do ensino–aprendizagem da Língua Portuguesa.

Certamente ainda será preciso um caminho longo para que a inovação chegue a todos os espaços educativos, para direcionar os processos de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa e possam expulsar os preconceitos linguísticos, as práticas de *bullying* e as demais formas de violência do espaço escolar e demais ambientes educativos, respeitando nuances da diversidade.

#### 4 PALAVRAS FINAIS

No decorrer deste texto, apresentam-se reflexões sobre uma educação que redimensione as práticas escolares para atender à diversidade, valorizando a diferença, a partir de princípios epistemológicos que reconheçam a complexidade humana. Frente ao que foi exposto, acredita-se na problematização feita a respeito das nuances da diversidade na escola, esclarecendo que o preconceito linguístico, o *bullying* e as diferentes formas de violência escolar geram a exclusão, carecendo de práticas urgentes para a inovação.

Nessa forma de pensar, entende-se ser necessária, no contexto escolar, uma inovação que priorize uma visão de currículo que inclua o currículo formal referente a planos e programas. O currículo em ação, ou seja, o que de fato acontece na escola, bem como o currículo oculto, isto é, as normas, regras, não explicitadas que governam as relações que se estabelecem na escola.

---

<sup>6</sup> Aqui não se anulam as críticas feitas aos programas.

Nesse sentido, tem-se consciência de que as mudanças no sistema de ensino precisam priorizar políticas públicas que invistam no profissional da educação desde a criação de plano de carreira que valorize, por meio de salários justos e jornada e condições de trabalho que possibilitem a esses profissionais ingressarem em formações que fortaleçam aprendizados ligados aos fóruns de discussão que atentem para o respeito à diversidade, a toda e qualquer forma de diferença, para que seja evitada, na escola, a materialização das formas de violência, seja pelo preconceito linguístico, pela práticas de *bullying* escolar.

Tem-se consciência também de que uma das formas de materializar a inovação e a mudança dar-se-á a partir de investimentos em cursos de (auto) formação que enfatizem o entendimento de que a diferença é condição singular do homem, para que assim se evite a criação de estereótipos que marcam aqueles que fogem ao padrão linguístico, étnico, sexual, de crença e outros.

A discussão aqui posta extrapolou a dimensão linguística e seguiu na direção de fazer um diálogo com outro campo do saber, o educacional, compreendendo a necessidade de se efetivar o respeito à diversidade humana nos diversos campos do conhecimento. Nessa direção, procurou-se fazer a reflexividade de como se concebe o 'outro' que usa comportamentos linguísticos diferenciados, procurando reconhecer sobretudo "como analisamos as transformações sociais no campo do trabalho, da cidadania, da identidade, no que diz respeito à questão da inclusão e/exclusão" (MAGALHÃES e STOER, 2013, p.29).

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: editora Parábola Editorial, 2003, p.85-98.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). Inclusão e escolarização. In: BAPTISTA, Carlos Roberto. *Educar e Incluir: introduzindo diálogos*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BULHÕES, Lúcia Pellon de Lima. Pesquisa etnográfica, meio urbano e escritas do cotidiano: possibilidades de estudo. In: CARVALHO, Cristina dos Santos, ROCHA, Flávia Aninger de Barros Parcerro, Lúcia Maria de Jesus (orgs) *Discurso e Cultura: diálogos interdisciplinares*. Salvador: EDUNEB, 2011, p.41-52.

BRITO, Luiz Percival Leme. Língua e Ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.135-153.

CARVALHO, Cristina dos Santos. Língua, Variação e Identidade: uma reflexão Sociolinguística. In: CARVALHO, Cristina dos Santos, ROCHA, Flávia Aninger de Barros Parcerro, Lúcia Maria de Jesus (orgs) *Discurso e Cultura: diálogos interdisciplinares*. Salvador: EDUNEB, 2011, p.15-23.

CROCHICK, Jose Leon e CROCHICK Nicole. Duas formas de Violência escolar. In: CROCHICK, Jose Leon e CROCHICK Nicole. *Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.p 13- 50.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

FINO Carlos Nogueira. *Inovação Pedagógica: Significado e Campo de Investigação*. 2008. Disponível em [www.3.uma.pt/carlosfino/publicacoes](http://www.3.uma.pt/carlosfino/publicacoes) Acessado em 01 abril, 2018.

GROSSI, P. K., & Santos. A. M. (2009). Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 249-2667.

MAGALHÃES, Antônio M. e STOER, A Stephen R. Pensar as diferenças. Contributos para a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). *Educação Inclusiva*. Dos conceitos às práticas de formação. Instituto Piaget. Lisboa: 2011.

MATOSO, CÂMARA JR., Joaquim *Manual de expressão oral e escrita*.4ªed. Petrópolis: vozes 1977.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: *Inovação e pedagogia universitária*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labor*. Petrópolis, RJ: Vozes ,2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Antoneide Santos Almeida. *Aprendizagem significativa, mediação e inovação pedagógica na classe hospitalar: configurações possíveis*. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação-Inovação Pedagógica. Faculdade de Ciências da Educação-Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, 2017.