

GT 06 – Educação Popular**POR UMA EDUCAÇÃO POPULAR: ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM
FOCO¹**Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler (PPGED-UEPA)²Délcia Pereira Pombo (PPGED-UEPA)³

Grupo de Trabalho - Educação Popular

Agência Financiadora: CAPES

1 INTRODUÇÃO

A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação. É uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas. É uma roseira que, quanto mais a gente vai podando, flores mais bonitas vai dando (BAGNO, 2013, p. 142). É por este pensamento que se reconhece a problemática de que tratar do ensino de língua materna é tratar de um tema político que envolve sujeitos que há anos são ignorados pelo sistema, uma sociedade heterogênea que necessita de uma educação voltado aos direitos humanos, que reconheça a igualdade na diferença e a diferença na igualdade.

¹ Trabalho desenvolvido durante a realização da disciplina Tópicos Especiais em Fundamentos da Educação em Direitos Humanos ministrada pela Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ferrão Candau na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

² Bolsista CAPES, mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA)/ PPGED, linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientadora: Dr.^a Josebel Akel Fares. Grupo de Pesquisa: CUMA. É professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Breu Branco - Pará (SEMEC). Email: zalinedocarmo@yahoo.com.br

³ Bolsista CAPES, mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA)/ PPGED, linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientadora: Dr.^a Josebel Akel Fares. Grupo de Pesquisa: CUMA. É professora da SEDUC-Pará e SEMEC Concórdia do Pará. Email: delciauab@gmail.com

Permanece forte a idéia de que os direitos humanos são um construído jurídico-histórico que é almejado por todos, mas não necessariamente respeitado e protegido. Por exemplo, enquanto o ensino de língua estiver voltado ao exclusivo ensino de norma padrão, um dos direitos do homem estará sendo desrespeitado, porque se somos sujeitos de direito, iguais em direito e responsabilidades, o ensino também deverá atender ao sujeito “diferente” para que haja inclusão social, o direito a educação de qualidade, que prepare o educando para vida em sociedade e para o trabalho, como diz a LDB 9394/96. É em vista disto que o ensino de língua materna também deverá ser pensado para esse sujeito “diferente” na expressão linguística, mas igual no direito de ser respeitado e receber educação de qualidade.

Ao discutir sobre o assunto, este trabalho procura pensar o ensino de língua materna no âmbito da educação em direitos humanos, refletindo sobre a relação entre a garantia do direito a igualdade e a afirmação do respeito às diferenças linguísticas. Para tanto, está dividido em quatro itens: *Introdução; Uma reflexão sobre a educação em direitos humanos; reflexão sobre ensino de língua materna e preconceito linguístico; e algumas considerações sobre o ensino de língua materna na perspectiva da educação em direitos humanos.*

Este diálogo só é possível devido à abordagem metodológica da educação popular, fundamentada no referencial metodológico freiriano, como uma concepção de educação realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo dos sujeitos. Por meio desta metodologia pensamos na participação ativa e consciente, na formulação e nas políticas estruturantes de ensino-aprendizagem da língua materna para efetivação dos direitos humanos, ou seja, na capacitação de educadores e educadoras de língua materna numa perspectiva multiplicadora.

Pensa-se numa educação que possa encaminhar os exercícios e possibilidades da leitura e escrita de língua materna para os direitos humanos de forma espontânea, reflexiva e sistemática com o uso de técnicas apropriadas na busca de se obter melhor rendimento educativo. Como metodologia, a educação popular contribui para evidenciar os protagonistas dos direitos humanos na perspectiva da sistematização, da reorganização de seus conteúdos bem como de sua reelaboração, encaminhando novas sínteses entre o conhecimento científico e os conhecimentos resultantes das práticas coletivas das classes trabalhadoras.

Mas que fique claro, enquanto metodologia usa-se os pensamentos de Paulo Freire, mas preferimos usar o termo *educação em direitos humanos* para que este não seja visto como subordinado de alguma forma a outra corrente de pensamento tão singular como a *Educação Popular*. Lembrando que são os autores abaixo que dialogam, Freire fica como a interpretação

para quem compreende a *Educação popular na perspectiva de direitos humanos*. Aqui preferimos usar como chave de discussão os autores Bagno (2013); Sacavino (2009); Candau e Sacavino (2008); Bobbio (2004), embora não seja aqui observada uma diferença teórica tão grande, já que neles o sujeito, cidadão é posto em evidencia e sua voz é ouvida.

Por isto, fica enquanto reflexão que numa perspectiva da educação em direitos humanos, o ensino de língua materna deverá tomá-la como LINGUA VIVA para que seja efetivado um trabalho de construção de uma sociedade linguisticamente democrática e assim, iniciar o enfrentamento ao grande desafio posto pelo atual quadro de exclusão social e educacional em nosso país, tendo como horizonte o entendimento de que a luta pela melhoria na qualidade da educação é uma questão de direitos humanos.

2 UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Uma longa discussão perpassa o tema da educação em direitos humanos, mas para efeito deste trabalho, considero o segundo enfoque dado por Sacavino *et al* (2012):

O segundo enfoque [sobre a educação em direitos humanos] parte de uma visão dialética e global, em que os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: igualitário, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. Afirma que os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais, muitas vezes fortemente mediatizados pela grande mídia e pelas estratégias de *marketing*. Coloca no centro de suas preocupações a inter-relação entre os direitos civis, políticos e sociais e incorpora a construção de novos direitos relacionados às questões derivadas do avanço tecnológico, da globalização, do multiculturalismo e da problemática ambiental. Acentua a importância dos direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais para a própria viabilização dos direitos civis e políticos. Do ponto de vista pedagógico, defende a existência de diferentes possibilidades metodológicas e privilegia a interdisciplinaridade, enfatizando a estratégia de temas geradores capazes de desestabilizar a concepção global do currículo (SACAVINO *et al*, 2012, p. 14).

Este enfoque da educação em direitos humanos segue o que diz o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) que concebe esta como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. Tem caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos.

Construir uma cultura dos direitos humanos constitui outro desafio, segundo Sacavino (2009). A sociedade brasileira está profundamente marcada pelo autoritarismo e pela lógica do apadrinhamento e do privilégio. “Criar condições que permitam afetar as mentalidades e favorecer processos para o desenvolvimento de uma cultura permeada pelos direitos humanos é ainda um grande desafio” (SACAVINO, 2009, p. 240). A educação torna-se um elemento chave para a construção de sujeitos que se reconheçam de direito e expressem essa cultura em comportamentos e ações cotidianas.

Segundo Norberto Bobbio (2004), os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas ao modo do jusnaturalismo⁴, são um dado construído jurídico historicamente, um artefato humano fruto da política, requer a razão para pensar, projetar e ir transformando este artefato em função das necessidades da convivência coletiva e mesmo a nossa Era é considerado por ele como a *Era do direito*. Por isso que a educação, enquanto construção, é uma grande forma de fazer valer o direito do cidadão, não o cidadão deste ou daquele estado, mas um cidadão do mundo, que se auto-reconhece e é reconhecido como sujeito de direito, capaz de dizer como o fez Boaventura de Souza Santos (1996) “temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizam; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

É no viés da oitava idéia-força que Candau e Sacavino (2008) sugerem que estaremos respaldados no campo do ensino de língua materna, pois um desafio a ser superado nos direitos humanos é “articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças”, pois surgiu nos últimos anos a necessidade de incorporar a questão das diferenças culturais nos processos educativos, pois a cultura dominante nos processos educativos ainda é extremamente homogeneizadora e monocultural.

Articular os direitos de igualdade com direitos da diferença é uma questão fundamental no momento presente. Atualmente não podemos falar de igualdade sem incluir as questões relativas à diversidade, nem podemos falar de diferença dissociada da afirmação da igualdade, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceitos e discriminação (CANDAU; SACAVINO, 2008)

⁴ *Jusnaturalismo* “que supunha ter colocado certos direitos (mas nem sempre os mesmo) acima da possibilidade de qualquer refutação, derivando-os diretamente da natureza do homem. Mas a natureza do homem revelou-se muito frágil como fundamento absoluto de direitos irresistíveis.” (BOBBIO, 2004, p. 16). Isto é, o direito não é um dado da natureza, pois a noção de “natureza” é tão equivocada que não nos oferece um critério para diferenciar o jurídico do não jurídico, daí a crítica de Bobbio ao jusnaturalismo.

Lembrando que os outros desafios comentados por Candau; Sacavino (2008) de *articular ações de sensibilização e de formação, construir ambientes que respeitem e promovam os direitos humanos e introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores* são importantes para refletir sobre o tema do preconceito linguístico no ensino de língua materna numa perspectiva da educação em direitos humanos.

3 UMA REFLEXÃO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

O ensino de língua materna pautado no preconceito linguístico não reconhece a língua viva que *foi, é e sempre será* uma construção social, histórica e política. Sempre em transformação, a língua passa por fenômenos que explicam sua maneira de ser nos diferentes tempos. O fenômeno do rotacismo, por exemplo, é um dos que explicam a formação da *norma padrão da língua* muito criticado por quem acredita que o ensino de língua materna deveria ser “ensinar português”, para não dizer “ensinar gramática normativa”. Observe os exemplos no quadro 01 retirado do livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* de Marcos Bagno, livro que já vendeu mais de 240.000 exemplares e está em 2013 com sua 55ª edição.

NORMA PADRÃO	ETIMOLOGIA	ORIGEM
branco	> Blank	Germânico
brando	> Blandu	Latim
cravo	> Clavu	Latim
dobro	> Duplu	Latim

Explica Bagno (2013) que o rotacismo, a transformação de L em R nos encontros consonantais, continua vivo e atuante na formação da língua portuguesa como nos casos acima, e também na língua espontânea atualmente falada por camadas estigmatizadas que em vez de *Cláudia, chiclete, placa, bloco e planta* dizem *Cráudia, chicrete, praça, broco e pranta*, formas não aceitas dentro da escola. Este é o mesmo fenômeno fonético que explica a formação da norma padrão, por isso Bagno nos possibilita a interrogação: Estas novas formas ditas de forma espontânea pelas camadas menos favorecidas poderão ser a norma padrão do futuro (ou “a norma certa de amanhã”)?

É certo que há o preconceito lingüístico sobre palavras escritas e/ou faladas que se julgam “erradas”. Isso pode ser decorrente não de uma questão lingüística, mas social, política e histórica. Afinal, a criação da escola no Brasil não era para atender filhos de operários nem tão pouco a camada popular, mas filhos de elites, de grandes fazendeiros, empresários que tinham condições financeiras de manter seus pupilos nas escolas e um *reforço* em casa. Pessoas que tinham acesso à norma padrão da língua, porque eram cobrados pela sociedade para “falar bem o português”, seu meio social exigia esta forma. Mas em 1960, quando a escola se viu obrigada a incluir filhos de operários, classe pobre da sociedade, a equipe escolar não se via pronta para o desafio que estava sendo colocada.

Variedades lingüísticas de toda parte estavam sendo postas em sala de língua portuguesa, esta só sabia ensinar gramática normativa, sem compreender ou aceitar a língua do dia a dia, das favelas, das zonas rurais, do interior do Brasil, da parte esquecida pelos governantes. Não faltavam só comida, bebida, saneamento básico, saúde, moradia digna e tudo que as classes ricas tinham, faltava educação de qualidade que atendesse essa nova classe social em ascensão, essa nova parte da língua que por muito tempo ficou as margens da sociedade.

Hoje a política oficial de governo reconhece através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) a variedade lingüística trazida à escola por meio das camadas desprestigiadas da sociedade, mas não funciona como prevenção, promoção e recuperação da língua esquecida do povo, porque não tem valor de lei. É um parâmetro que toda escola deve seguir, mas não *pune* aqueles que desrespeitam a diferença lingüística, nem acompanham se o que dizem os PCNs estão, de fato, sendo cumpridos em sala de aula.

Muito se tem evoluído no ensino de língua materna, mas comparado aos preconceitos sofridos por aqueles que devem deixar “sua língua” em casa, nada foi efetivado. Decretou-se e sancionou-se a lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 que define os crimes resultantes de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, entre outros motivos, a lei foi criada como forma de prevenção e proteção contra as graves agressões decorrentes do preconceito que levava além da agressão verbal, agressão física e até a morte. Só depois de o país reconhecer o perigo da discriminação racial é que se fez a lei. Mas será necessário, alguém ser duramente ofendido e morrer num tronco para a lei do preconceito lingüístico ser construída?

Não existe, porém, absolutamente nada que se pareça com uma *política lingüística* oficial, planejada, explícita, teoricamente bem fundamentada, que se ocupe, por exemplo, dos *direitos lingüísticos* dos falantes de línguas minoritárias (mais de duzentas no Brasil inteiro!), que defenda e valorize a diversidade lingüística do português brasileiro, que lute pelo reconhecimento e pela legitimação (inclusive no âmbito educacional) das características especificamente brasileiras de falar a língua majoritária, características presentes no nosso modo de falar o português há séculos, mas até hoje veementemente combatidas pelos defensores de um ideal de “língua pura” antiquado, conservador e assumidamente reacionário. No entanto, desde 1996 circula pelo mundo, sob patrocínio da Unesco, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, proclamada naquele ano na cidade de Barcelona (Espanha). Todo país que se pretenda genuinamente democrático tem que estabelecer uma política lingüística racional e transparente, voltada para o bem de todos os cidadãos. (BAGNO, 2013, p. 24-25)

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é, sem dúvida, um passo importante para o reconhecimento da variedade lingüística, pois tem como princípio a igualdade dos direitos de todas as comunidades lingüísticas, além disso possui uma secção destinada ao *ensino* de línguas (Secção II) que diz: “1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão lingüística e cultural da comunidade lingüística do território onde é ministrado; 2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade lingüística do território onde é ministrado” (Art. 23º). Haveria alguma relação entre os PCNs no Brasil, criados em 1998 e esta declaração de 1996? Provavelmente sim. O Brasil deve ter elaborado os PCNs na tentativa de atender esta Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, porque de fato eles reconhecem a variação lingüística e o ensino de língua materna voltada à expressão lingüística e cultural da comunidade de falantes.

Ainda no Brasil, o poder público tem se posicionado, em outros documentos, iniciativas e pronunciamentos, a respeito da(s) língua(s) realizada(s) no território nacional, como as línguas indígenas e reconhecido a diferença na língua portuguesa, através dos dialetos falados pelas diversas regiões do país. São alguns exemplos, entre outros, o art. 13 da Constituição Federal, que reafirma o *status* do português como a língua oficial da República; a instituição legal do Inventário Nacional da Diversidade Linguística⁵ e projetos de documentação de línguas indígenas. Além do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística que também discute políticas lingüísticas de proporções variadas.

⁵ BRASIL. Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010: “Art. 1º - Fica instituído Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Pode-se dizer que a política linguística no Brasil é um emaranhado de instâncias, objetivos, ações e omissões, com diferentes graus de intencionalidade em relação a sua (re) elaboração e implementação. Em que pesam todas as observações suscitadas pelo Projeto de Lei nº 1676/99 (de autoria do Deputado Aldo Rebelo), este sendo duramente criticado pela ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), a ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) e a ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística) que mostram a fragilidade do Projeto e da grande polêmica que gira em torno da língua.

Essa discussão perpassa a concepção de língua. Esta como fenômeno social, viva e mutável, não como uma estrutura que preexiste à sociedade e aos indivíduos e é representada por elementos linguísticos isolados. Em outras palavras, o que está em foco, é a língua produzida em um contexto social real – a comunidade, a sala de aula, a escola – espaços onde sujeitos concretos interagem como participantes de uma dinâmica comunicativa. Mas esta concepção se opõe aquela que se tem ensinado tradicionalmente nas escolas, porque isola a língua do sujeito que a fala ao ensinar gramática normativa sem um contexto adequado. Já dizia Bagno (2013):

“Enquanto a *língua* é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a *gramática normativa* é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renova quando vier a próxima cheia.” (BAGNO, 2013, p. 20)

Quando esta discussão está em mente o mito do que é “certo e errado” fica completamente fora, pois já se tem a diferenciação de que a gramática normativa só é uma parte da língua, não o todo. E ensinar língua materna é dar acesso aos alunos de conhecerem, compreender e saber lidar com a heterogeneidade linguística. Ensinar o padrão se justificaria pelo fato dele ter valores que não podem ser negados – em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos que todos os falantes devem se apoderar para se integrar de pleno direito na produção/ condução/ transformação da sociedade de que fazem parte.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como dizia Bagno (2013), o preconceito linguístico é mais um dos muitos preconceitos e formas de discriminação que existem na nossa sociedade, fortemente hierarquizada e campeã de desigualdade socioeconômica e, portanto, educacional. O ensino de língua materna voltado ao código linguístico, excluindo o sujeito que fala e sente sua língua, não deixa de constituir-se como atentado aos direitos do cidadão. Tratar do ensino de língua materna numa perspectiva da educação em direitos humanos é possibilitar aos alunos e professores o acesso ao conhecimento sobre a variedade lingüística.

A variação lingüística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir e condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quando a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existesse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre o falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados.

Portanto, numa perspectiva da educação em direitos humanos, o ensino de língua materna deverá tomá-la como LINGUA VIVA para que seja efetivado um trabalho de construção de uma sociedade linguisticamente democrática, pois “tratar da língua é tratar de um tema político”, já que também é tratar de seres humanos (BAGNO, 2013, p. 19).

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 55ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SOUZA, B. S. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: < www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/05/2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/05/2014.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos no Brasil: idéias-força e perspectiva de futuro. In CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana (org.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

SACAVINO, Susana *et al.* **Educação em Direitos Humanos e Bullying: oficinas para enfrentamento e prevenção**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova América e Studio Gráfico, 2012.

_____. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, Rj: Novamérica, 2009.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: <http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=14>. Acesso em: 04/11/2013.