



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTÔNIO FERNANDO SILVA DOS SANTOS

**A ORALIDADE E A IDENTIDADE
DO EDUCANDO: UMA REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM VERBAL
E O SEU USO PEDAGÓGICO**

Salvador
2009

ANTÔNIO FERNANDO SILVA DOS SANTOS

**A ORALIDADE E A IDENTIDADE
DO EDUCANDO: UMA REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM VERBAL
E O SEU USO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Iara Rosa Farias.

Salvador
2009

UFBA/ Faculdade de Educação Biblioteca Anísio Teixeira

S237 Santos, Antônio Fernando Silva dos.

A oralidade e a identidade do educando : uma reflexão sobre a linguagem verbal e o seu uso pedagógico / Antônio Fernando Silva dos Santos. – 2009. 120 f.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Rosa Farias.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

1. Língua Portuguesa (ensino fundamental) – Português falado. 2. Oralidade. 3. Língua materna – Estudo e ensino. 4. Língua portuguesa – Variação. 5. Identidade. I. Farias, Iara Rosa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.622 – 22. ed.

ANTÔNIO FERNANDO SILVA DOS SANTOS

A ORALIDADE E A IDENTIDADE DO EDUCANDO: UMA
REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM VERBAL E O SEU USO
PEDAGÓGICO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 20 de novembro de 2009.

Banca Examinadora

Iara Rosa Farias – Orientadora _____
Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP)

Norma da Silva Lopes _____
Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Bahia

Mary de Andrade Arapiraca _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

A

Felipe Elois e Maria Barros, pela coragem de mudar e pela presença eterna em minha vida.
Cláudia Lima, Carolina Lima e Felipe (neto), pelas constantes lições de amor e esperança.

AGRADECIMENTOS

Desde quando se iniciou o meu contato com o mundo escolarizado, aos quatro anos de idade, na Gamboa do Morro de São Paulo, tenho recebido a contribuição (imensurável) de diversos professores, que, de uma forma decisiva, influenciaram a minha identidade profissional e pessoal.

Num momento como este, de fechamento de um círculo (e, conseqüente, começo de outro), numa casa de educação de tantas dimensões e sentidos, que é a Faced/Ufba, gostaria de trazer os meus mais profundos agradecimentos a todos aqueles professores (meus professores e colegas professores) que, de forma direta ou indireta, são co-responsáveis pela edificação deste trabalho.

Como é impossível para mim lembrar de todos os nomes, nesses quarenta anos de vida escolar, vou tirando da memória representantes de cada período, como uma forma de agradecer aos demais do mesmo período.

Da Educação Infantil (antigo curso pré-primário), lá da Gamboa do Morro, eu mantenho viva, dentro do meu coração, a lembrança do carinho, da dedicação e da meiguice da professora Léia; bem como, da fé (nos seus alunos) e do entusiasmo do professor Júlio (*in memoriam*).

Do ensino fundamental, professora Maria do Céu (cujo nome já nos diz tudo) e professora Ariedna: racional e profundamente inventiva.

Do ensino médio, estão mais presentes na minha memória: professora Norma Lopes, a quem agradeço uma pedagogia do diálogo, do bom senso e da liberdade (sem que isso significasse abandono do rigor metódico); professor Aníbal e professor Navarro de Brito.

Da graduação em Letras Vernáculas (ILUFBA), não poderia esquecer Antônia Herrera (que deixou em mim marcas de um trabalho múltiplo de dedicação, acolhimento e de um profundo senso crítico e estético), Jorge de Souza Araújo (a quem agradeço as tardes de leitura e de análise dos Sermões do Pe. Antônio Vieira e a amizade dentro e fora dos muros do Instituto de Letras), Doralice Alcoforado (com quem pude aprofundar um pouco mais a discussão da obra do nosso ilustríssimo Monteiro Lobato), Elizabeth Teixeira e Rosa Virgínia.

Aqui, Faced/Ufba, gostaria de, em primeiro lugar, agradecer o empenho, os elogios, empréstimos (“livros a mão cheia”), críticas, toques; enfim, todo esforço que foi feito por minha

Orientadora, professora Iara Rosa Farias, para que este trabalho chegasse ao seu final com a melhor qualidade possível.

E, sempre que leio esta dissertação, percebo em cada parte dela, a contribuição dos diversos professores com os quais tive contato durante todo esse processo de investigação: Roberto Sidnei, Robert Verheine, Vera Fartes, Dinéia Sobral, Dora Leal, Miguel Bordas e Celi Taffarel.

Gostaria de acrescentar ainda: professora Lícia Beltrão, Mary Arapiraca, Paulo Gurgel (que consegue tão bem aliar refinamento intelectual, sagacidade e leveza) e José Albertino.

Sendo que a tríade Dinéia Sobral, Lícia Beltrão e Mary Arapiraca são as referências maiores do grupo de pesquisa GELING; grupo este que significou o meu primeiro contato com esta instituição e cujos trabalhos, discussões etc., foram muito úteis para pudesse ampliar o meu repertório de informações, principalmente, daquela área fronteiriça entre a Educação e a Linguagem.

A todos os professores aqui citados, a todos (citados ou não) cuja trajetória cruzaram, em algum momento, a minha, meu **MUITO OBRIGADO**.

P.S.: um agradecimento mais que especial para todos os professores do colégio estadual Cidade de Curitiba, com os quais tenho orgulho de conviver desde março de 2003.

Queres que te diga o que penso, [...], penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem.

José Saramago, 2002

SANTOS, Antônio Fernando Silva dos. **A oralidade e a identidade do educando**: uma reflexão sobre a linguagem verbal e seu uso pedagógico. 115 f. il. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a identidade cultural do educando nas atividades orais da escola do Ensino Fundamental. Busca-se, através de um processo analítico e crítico de reflexão, verificar os motivos que levaram (e ainda levam) a uma subutilização da oralidade em sala de aula, fato este que afeta negativamente o ensino da língua materna. A pesquisa revelou, ainda, que tanto no campo científico (dos estudos linguísticos) quanto no campo legal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) existem subsídios mais do que suficientes para a defesa de uma pedagogia linguística que considere a oralidade como princípio e fim; sem que se esqueça a relevância do aprendizado da escrita numa perspectiva de ampliação do capital cultural do educando. A fala dos indivíduos não é mera transmissão de informação, mas uma forma de constituição da subjetividade, da cognição, uma forma de ação. As diferentes formas de discurso existem tanto para melhorar a eficácia comunicativa, quanto para marcar a identidade. É assim que trabalhar com variação linguística é o mesmo que trabalhar com identidade, e vice-versa.

Palavras-chave: Oralidade. Ensino. Língua materna. Variação. Identidade.

SANTOS, Antônio Fernando Silva dos. **The orality and the cultural identity of the student: a thinking about the language and the your in school.** 115 f. il. 2009. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ABSTRACT

This research tackle about the cultural identity of the student in oral activities of the elementary school. The aim is to, through an analytical-critical thinking process, check the reasons which led (and lead yet) to under-use of orality in the classroom, a fact that has negatively affects on the mother-tongue teaching. The survey also revealed that both in science (the study of languages) and in the legal field (Law of Directives and Bases of Education) subsidies are more than enough to defend a language pedagogy that considers orality as the beginning and end ; without forget the importance of learning to write with a view to expanding the cultural capital of the student. The speech of individuals is not merely transmitting information, but a form of subjectivity, of cognition, a form of action. The different forms of speech are both to improve the communicative efficacy, and to mark the identity. That way, work with linguistic variation is the same as working with identity, and vice versa.

Keywords: Orality. Education. Mother-Tongue. Variation. Identity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E MUDANÇA	16
2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: ESCOLA MERITOCRÁTICA E REPRODUÇÃO	17
2.2 A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS TEORIAS DE REPRODUÇÃO	24
2.3 EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E PLURALISMO	33
3. LINGUAGEM, VARIAÇÃO E PODER	47
3.1 INTERACIONISMO SOCIAL, VARIAÇÃO E IDENTIDADE	49
3.2 ESCRITA E ORALIDADE: SUPERANDO A VISÃO DICOTÔMICA	72
3.3 NORMA PADRÃO, TRADIÇÃO E PODER	82
4. ENSINO, CONSERVAÇÃO E ORALIDADE	91
4.1 PRESCRIÇÃO, ESCRITA E EXCLUSÃO	92
4.2 REFLEXÃO, ORALIDADE E IDENTIDADE	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado, intitulada *A oralidade e a identidade do educando: uma reflexão sobre a linguagem verbal e o seu uso pedagógico*, é o resultado de estudos e reflexões realizados a partir do processo de pesquisa, iniciado em 2007.1, nesta unidade de ensino (FACED/UFBA), e traz como tema *a identidade cultural do educando nas atividades orais da escola do Ensino Fundamental*.

A história desta pesquisa tem vários começos; um deles diz respeito a uma reflexão nossa sobre o primeiro capítulo (*Não há docência sem discência*) do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2000), mais especificamente sobre o último subitem deste capítulo, quando o autor/educador em questão nos diz: *Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural*. Procuramos, então, pensar esta ideia a partir da nossa prática como professor de língua portuguesa, na rede pública estadual de ensino: de que forma um professor de língua materna pode potencializar o seu trabalho para que o mesmo seja um modo eficaz de reconhecer e assumir a identidade cultural do educando? Será que outros profissionais já trabalham nesse sentido (do respeito à identidade)? O que diz a atual legislação de educação do nosso país a esse respeito? Como relacionar linguagem e identidade?

Diversos passos depois, ao aprofundarmos ainda mais na nossa investigação, chegamos a uma das maiores discussões (contradições) do ensino da língua materna no Brasil hoje: impor uma norma linguística única em meio à multiplicidade dialetal. Assim:

A Linguística, a partir do século XX, [...] abriu o caminho para instaurar o paradoxo [...]. Paradoxo que é constante nas línguas de grande difusão, como é o caso do português, mas que existe em qualquer língua histórica: a necessidade **social** de unificação, padronização, em face da realidade heterogênea. A heterogeneidade dialetal pode ser mais ou menos intensa e extensa, mas existe em qualquer língua, já que podemos dar por demonstrado que não há língua historicamente homogênea; [...] (SILVA, R., 2005, p.11)

Fez-se necessário, então, buscar os antecedentes desta celeuma instalada nos meios acadêmicos, que remonta à chamada *democratização da escola pública* e o seu conseqüente *fracasso escolar*.

Vimos que o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, bem como a educação pública como um todo, vem sofrendo, em nosso país, a partir da década de 70 do século passado, uma série de críticas e questionamentos diversos, na tentativa de responder a questão do chamado “fracasso escolar”, sendo este traduzido como a perda, ocorrida ano após ano, na qualidade do ensino público de nosso país, até chegarmos à calamitosa situação atual.

No âmbito do ensino da língua portuguesa, especificamente, uma das principais críticas que se fez à escola é o fato desta não ter conseguido fazer com que os seus discentes tenham adquirido um domínio, pelo menos aceitável, da leitura e da escrita. Essas críticas, se mostram, por um lado, a preocupação de determinados setores da sociedade com a crescente e contínua queda na qualidade da educação; por outro, traduz uma ideia de ensino da língua materna centrada, exclusivamente, na escrita (como se esta fosse a única forma de utilização do recurso da linguagem humana).

Outras críticas foram direcionadas ao ensino tradicional da língua portuguesa e influenciaram fortemente o texto da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira); são elas: a indiferença da escola em relação à realidade e aos interesses dos alunos; o uso do texto como pretexto para ensinar valores morais, bem como para o tratamento de questões gramaticais; a valorização excessiva da gramática normativa com a *desconsideração das formas de oralidade e variedades* que se afastam da variedade padrão; o excessivo tom escolarizante das atividades de produção de texto e leitura (*texto sem contexto*); etc. Às quais poderíamos acrescentar ainda: a defasagem entre o currículo da escola e o mundo globalizado em que vivemos hoje, com suas novas tecnologias da comunicação, dando maior relevo e complexidade ao uso da linguagem verbal.

Percebemos que a crítica feita à subutilização (ou desconsideração) da oralidade na escola tradicional foi bastante pertinente, pois, como nós, muitos outros perceberam que um trabalho mais consistente com a modalidade oral é o caminho natural a ser seguido quando se pensa em ampliar e/ou ressignificar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Sem sombras de dúvidas, a oralidade representa um importante espaço de expansão qualitativa do trabalho linguístico-pedagógico, na medida em que permite uma melhor apropriação do objeto em estudo (a expressão verbal humana).

Além disso, estamos muito mais submetidos à linguagem oral do que a qualquer outra forma de linguagem; tanto que quase não a percebemos e é esta particularidade (*não ser*

percebida) que a torna tão estrategicamente relevante para o convívio humano, pois, todo jogo de posicionamentos sociais, de defesa de interesses próprios ou alheios, de convencimentos diversos, enfim, toda forma de ação sobre o outro, ocorre (parcialmente ou totalmente) pela via da oralidade, apesar de que, nem todos percebem isto. Através do seu domínio, pode-se ampliar a compreensão do funcionamento social como um todo, como também, melhorar a capacidade de diálogo entre os diversos grupos existentes.

Sem falar no plano individual: sabendo-se que o estudante das classes desprivilegiadas é tradicionalmente silenciado na escola, percebe-se que um trabalho mais intenso, direcionado e, ao mesmo tempo, mais diversificado com a oralidade, propiciaria a esse estudante situações diversas de fala onde o mesmo teria a possibilidade concreta de ser escutado. Dessa forma, o universo escolar seria enriquecido por elementos (expressões, vocabulário, sentidos, formas outras de percepção do universo circundante, valores etc.) do mundo dos educandos ao mesmo tempo em que estes estariam em contato com os elementos da cultura escolar, num movimento dialético onde ambos (escola e estudante) seriam constantemente acrescidos e ao mesmo tempo considerados. E desse encontro de universos socioculturais diferenciados, permitir ao estudante um alargamento crítico do olhar, descobrindo outros mundos e se descobrindo, principalmente, como elemento de mudança no seio social.

Mas será que todas essas críticas tiveram eco na sociedade? Enfim, houve ou não mudanças no nosso sistema educativo no sentido de se superar o chamado *fracasso escolar*? E mais: será que realmente existem fundamentos legais e científicos que subsidiem uma guinada do ensino de língua portuguesa rumo à oralidade? (Obviamente, sem deixar de lado a modalidade escrita, devido ao seu papel estratégico para as sociedades ocidentais, mas devido também ao fato desta significar, independente de qualquer outra coisa, mais um instrumento de ampliação da capacidade humana de comunicação.)

Não restam dúvidas de que muitas mudanças surgiram, nos últimos trinta anos (1979/2009), no contexto educativo de nosso país: uma nova legislação (lei 9394/96) com pontos de avanços e outros de manutenção; novas propostas pedagógicas foram disseminadas (principalmente a partir do Construtivismo); tentativas de melhoria e atualização (inclusão da diversidade de temas e das variantes linguísticas) do material pedagógico utilizado em sala de aula; uso de novos recursos tecnológicos como ferramenta didática; etc. Some-se a tudo isso, contraditoriamente, um aumento considerável do contingente de estudantes que ingressaram

no sistema educacional, principalmente, no ensino fundamental, nos últimos dez anos; sem que houvesse (mais uma vez) nenhuma mudança num sistema de educação já bastante comprometido, ou seja, aumento do quantitativo, sem nenhum investimento para manter ou melhorar o qualitativo já existente. Nesse sentido, quanto mais crianças na escola, pior é a escola. Além da ausência de ações efetivas para que a aludida *valorização do profissional da educação escolar* (Inciso VII, 3º artigo, da lei 9394/96) realmente ocorresse. Em suma: houve avanços e retrocessos.

Do ponto de vista do trabalho com a linguagem, a atual legislação de educação do nosso país traz inúmeras propostas para a superação das práticas tradicionais de ensino, inclusive, no que concerne ao trabalho com a oralidade, quando enfatiza (os Parâmetros Curriculares Nacionais) a absoluta necessidade de um tratamento da língua materna que a considere do ponto de vista da sua diversidade. Trazendo também (a *nova legislação*) o reconhecimento dos aprendentes, não como seres idealizados, abstratos, mas seres humanos concretos, atores sociais e históricos, cada um com sua especificidade, suas expectativas, seu jeito próprio de ser e de agir, fora e dentro do sistema educacional; nesse sentido, segundo os PCN, a escola é:

[...] um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade – ou as identidades, seria melhor dizer – é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser (PCN – Pluralidade Cultural, 1998, p.123).

Por outro lado, no campo dos estudos científicos da linguagem, diversas são as teorias existentes (desde o início da década de 60) voltadas para a análise criteriosa e sistemática da expressão oral e que reservam a esta um papel de destaque para o entendimento/aprofundamento do processo comunicativo como um todo. Esses estudos da linguagem a partir de sua fonte primeira, a fala, permitiram um avanço bastante significativo na percepção do fenômeno linguístico; é assim que a mesma passou a ser colocada também como estruturalmente heterogênea, veículo de informações, forma de ação sobre o outro, marca de identidade.

Por conta disso, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem da língua materna deveria ocorrer, através do uso equilibrado das duas modalidades linguísticas: a *fala* (real, concreta, heterogênea, subjetiva) e a *escrita* (ampliação da capacidade comunicativa, representação visível e mais durável da linguagem verbal). Historicamente, no entanto, houve uma supervalorização da escrita que a levou a monopolizar o trabalho linguageiro na escola: ou se considerava a escrita estritamente, ou então, juntamente com ela, formas padronizadas de se falar elaboradas a partir da mesma (da escrita). Nesse sentido, não havia espaço obviamente para a pluralidade de vozes presentes nas salas de aula; só restavam aos educandos duas opções, ou eles (ou elas) utilizavam a norma padrão tradicional (nos momentos em que fossem autorizados), ou ficava-se em completo silêncio. Ou seja, a forma como o ensino da língua materna se fixou na escola (fortemente focado na escrita) sempre significou uma via sutil de exclusão, de apagamento das diversas vozes sociais existentes na escola, preparando o educando para a submissão, a passividade e/ou o silêncio.

A partir do que foi exposto, outros questionamentos foram colocados, tais como: por um lado, temos uma legislação cujas diretrizes propõem há mais de uma década um trabalho com a língua portuguesa que considere a oralidade dos educandos, seu universo sociocultural, sua história de vida, sua visão de mundo etc. Por outro lado, há uma quantidade elevada de teorias linguísticas que a cada dia dão um suporte maior a essa perspectiva apresentada pela legislação. Qual é o reflexo de tudo isso no interior das salas de aula do nosso país hoje? Será que a oralidade já ocupa um espaço adequado nas nossas escolas? Mas, principalmente, *as atividades orais voltadas para o ensino-aprendizagem da língua materna no ensino fundamental consideram a identidade cultural dos educandos?*

Para podermos responder a essas questões, a primeira reflexão que fizemos foi no sentido de identificar como as recentes informações da teoria da linguagem poderiam ajudar a direcionar o trabalho de ensino-aprendizagem da língua materna. Logo descobrimos que a expressão oral do estudante, sua forma própria de falar, de expressar o mundo, é um dos componentes basilares da sua identidade cultural. A partir daí, não é difícil perceber que linguagem (o modo de falar do estudante) e identidade estão fortemente implicados.

Através de um processo sistemático de leitura e análise das obras de referência, fomos extraíndo os dados, separando-os, buscando similitudes, diferenças e através de um processo

de reflexão, que é ao mesmo tempo analítico e crítico, pouco a pouco, fomos tendo uma percepção mais nítida, mais lúcida, do nosso objeto de pesquisa: as atividades orais da escola do ensino fundamental.

Para podermos atingir os nossos objetivos específicos e assim chegar à concretização do *objetivo geral* – Verificar se as características culturais dos educandos (sua forma própria de falar, sua história de vida etc.) são consideradas nas atividades orais de ensino-aprendizagem da língua materna do Ensino Fundamental – definimos algumas questões centrais (as quais esperamos ter esclarecido) que nortearam toda a investigação; foram elas: 1- Quais são as implicações (ou contribuições) da atual teoria da linguagem para o ensino da língua materna? 2- A oralidade já ocupa um espaço adequado nas salas de aula? 3- As atividades elaboradas pelo professor de língua portuguesa, principalmente no que tange à linguagem oral, consideram a cultura do aluno? 4- A identidade do aprendente é fator relevante a ser considerado no trabalho com a linguagem no ensino fundamental?

E assim, superando o imobilismo imposto ao profissional da educação hoje, refletindo e propondo reflexões críticas e contextualizadas sobre a utilização da linguagem oral nas salas de aula do ensino fundamental, é que pretendemos dar a nossa contribuição para a edificação de uma pedagogia lingüística que não fique enclausurada nos limites das grades curriculares, mas que se expanda para além (inclusive) do enfoque disciplinar, disseminando-se em toda a escola, ajudando esta (escola) a se converter numa importante agência para a formação de sujeitos sociais autônomos, éticos e transformadores.

2. SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E MUDANÇA

Um mundo cada vez mais multifacetado, dinâmico, desigual, se impõe diante de nós. Somos diariamente desafiados e induzidos a buscar alternativas viáveis para nossa existência neste planeta. Nossos sentidos são testados e a busca de soluções parece-nos uma tônica constante para a superação dos obstáculos construídos por esse paradoxo chamado ser humano.

Nessa árdua tarefa que é viver hoje, em pleno século XXI, na parte ocidental do globo, a educação (principalmente a escolarizada) é uma importante aliada para nos ajudar, nos guiar, na busca incessante por nós mesmos, na busca para nos situar, nos localizar, diante de tantas complexidades que se anunciam.

Presa a amarras (sociais, históricas e culturais), a escola, esse importante celeiro de humanização, parece hesitante entre uma melhoria de qualidade para atender à lógica da atual ordem industrial capitalista (guiada pelo capital financeiro) ou para satisfazer a demandas históricas de construção de uma sociedade mais plural, menos exclusiva, em busca das utopias de felicidade, fartura e liberdade para todos, ainda *nessa vida*¹.

Dessa forma, abordar a educação escolarizada, como qualquer outra abordagem teórica, significa um olhar (outros há), uma perspectiva, uma forma específica de desvelamento de um objeto que se traduz, para nós, num locus onde ocorre uma ação pedagógica que tem como objeto um saber sistematizado. A partir daí, numa razão de existência histórica, num conjunto de normas, procedimentos, interrelacionamentos e conflitos. Mas também, numa dinâmica de mútua influência entre ela (a educação) e o conjunto da sociedade ao qual a mesma está inserida. É sempre uma abordagem de múltiplas possibilidades futuras e condicionamentos históricos. O presente deve ser de mudanças.

2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: ESCOLA MERITOCRÁTICA E REPRODUÇÃO

Na Idade Média ocidental, a Igreja Católica desempenhou um papel essencial no que diz respeito à educação, além de representar um poder central que servia de apoio a um poder político fragmentado. Assumindo a função de intermediários entre Deus e os homens, os religiosos difundiam dogmas que direcionavam a vida das pessoas dos diversos estratos sociais. Como braço religioso de manutenção da estrutura de poder da época, a igreja foi também responsável pela educação sistematizada da aristocracia (nobres detentores de terras ou do poder político). De acordo com Fremantle (1970, p.22): “Durante muito tempo nunca houve outra fonte de educação, além da eclesiástica.”

¹ Muitas religiões têm prometido felicidade para todos, mas (a maioria) só após a morte.

Com a chegada da Idade Moderna e o processo de ascensão burguesa, a democratização da educação (antes monopolizada pelo clero que a direcionava exclusivamente a segmentos da elite) passa a se tornar bandeira de luta dos movimentos revolucionários. Surge então o sonho de uma *escola pública gratuita e de qualidade para todos*. Ou seja, a perspectiva do livre acesso à educação sistematizada surge associada a um contexto de profundas transformações e com o claro objetivo de diminuir as gritantes desigualdades sociais existentes. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p.10):

Já a Revolução Francesa de 1789 postulava a abertura de escolas públicas com o fim de levar as letras até o povo, de modo a promover uma maior igualdade social.

No entanto, logo a burguesia emergente percebeu na educação mais um instrumento de dominação social, uma via de auto promoção cultural, uma forma de ascender ao status antes ocupado pela aristocracia. Desse modo, tratou, de criar mecanismos com o objetivo de impedir que a educação de massa contribuísse para o surgimento de uma classe trabalhadora criadora, pensante, informada, transformadora, enfim, realmente educada. Como nos informa Aguiar e Bordini (1988, p.10):

A escola pública, todavia, embora nascendo com esse propósito de equalização, cedo revelou-se mais um aparelho de dominação das classes populares, traindo o seu objetivo inicial. [...] As classes trabalhadoras menos favorecidas já de início não entraram nesse projeto de promoção cultural, determinando a existência de amplos segmentos de analfabetos.

Assim, o sistema educacional existente nos diversos países que foram se formando na modernidade foi sendo reestruturado à época no sentido de atender aos interesses da elite emergente (a burguesia) e seu novo sistema de produção (o capitalismo) baseado na economia de mercado, no trabalho assalariado e no acúmulo de capital. De acordo com Saviani (2007, p.159):

[...] os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. [...].
A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo.

Na educação concebida e concedida pela burguesia sempre esteve embutida uma divisão social dos indivíduos. Ou seja, a divisão da sociedade em uma grande massa trabalhadora (que vai servir de mão de obra barata para as fábricas, a agricultura, etc.) e uma

elite (proprietária dos meios de produção) já está definida (e defendida) no próprio trabalho escolar, e este, segundo Saviani (2007, p.159), ajudou a dividir os homens em dois campos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Ao reproduzir a mão de obra necessária para atuar no mundo do trabalho, a escola reproduz também os valores necessários à manutenção dos grupos que mantém a hegemonia² numa dada sociedade. Em outras palavras, a educação tem representado historicamente a manutenção, a defesa, os interesses, dos grupos dominantes. Do ponto de vista do trabalho com a linguagem, por exemplo, o peso social tem sido determinante na escolha da variedade lingüística que irá ser utilizada pela escola no seu trabalho de padronização; considerando-se como língua (ou como correto falar) apenas a forma como as elites se expressam. E assim, caso mude o grupo no poder, muda-se o referencial lingüístico: o que era *erro* pode virar *acerto*; o que era esteticamente *feio* passa a ser *belo*, se assim for conveniente a quem chegou ao poder. Foi assim que, na França, logo após a Revolução:

[...] as classes sociais dominantes – a nobreza e o alto clero, essencialmente latifundiárias – foram derrubadas, e no lugar delas se instalou a burguesia. Essa mudança de classe social no poder fez as relações entre a sociedade e a língua francesa sofrerem uma transformação radical. A fala dos burgueses, que era desprezada pelos aristocratas do antigo regime, passou a gozar de prestígio e a servir de modelo para todas as demais camadas da sociedade. Aliás, de maneira sistemática, os governos revolucionários impuseram este “novo francês” como língua oficial de toda a França, desestimulando e até reprimindo o uso das muitas outras línguas e variedades empregadas nas diferentes regiões do país por comunidades numerosas. [...] em menos de cinquenta anos, o francês de Paris se impôs como “a língua”, tornando todas as demais extremamente minoritárias, verdadeiros fósseis de eras passadas, reduzidas ao status depreciativo de “dialeto”, “jargão” ou “patoá” (BAGNO, 2005, p.32-33)

A produção e divulgação de novos conhecimentos, novas formas de ver e de expressar o universo circundante, sempre foram fortemente marcados pela lógica das elites, em detrimento da felicidade, do bem-estar, da maioria. O processo histórico de exploração do homem pelo homem encontrou no sistema educacional um dos principais espaços de amplificação “sutil” dessa exploração, na medida em que a escola sempre foi considerada

² Estamos considerando aqui *hegemonia* no sentido em que esta palavra é utilizada na Pedagogia Crítica, que é uma luta na qual o poderoso ganha o consentimento dos oprimidos, que inconscientemente participam de sua opressão, de acordo com McLaren (1997, p.206).

uma instituição neutra, a serviço do bem estar comunitário, veiculando um saber objetivo. Na verdade sempre desenvolveu uma dinâmica reprodutivista, conservadora, em sintonia com os poderes sociais hegemônicos. Como nos afirma Althusser (s/d. *apud* LUCKESI, 1990, p.44):

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida; isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante, para os operários, e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante, para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar, 'pela palavra', a dominação da classe dominante.

Como parte integrante da sociedade, a escola acaba sendo condicionada por fatores (interesses) econômicos, sociais e políticos vigentes nesta mesma sociedade. No entanto, até meados do século XX, predominava, em várias partes do mundo, uma visão de extremo otimismo em relação ao papel da escola dentro do contexto social como um todo. Nos meios científicos e, principalmente, no senso comum, pensava-se que o problema da ampliação do *capital cultural*³, da conscientização, do empoderamento, tão necessários à massa trabalhadora, poderiam se resolver, simplesmente, com o acesso a um sistema de ensino público e gratuito. E que, assim sendo, haveria, em princípio, igualdade de oportunidade para todos, com os indivíduos competindo em um sistema educacional democrático, meritocrático (justo) e neutro, o que abriria uma série de expectativas e possibilidades de mobilidade na vida social, via escola. Enfim, que o funcionamento em si desta instituição, levaria, através do conhecimento, ao progresso econômico e social, à democracia e à distribuição justa das riquezas produzidas (perspectiva funcionalista da educação).

A idéia de que a escola é uma instituição justa, pois faz seu julgamento, sua seleção, sua avaliação, a partir do mérito, do dom individual dos seus membros, tem sido contestada através da obra de diversos pensadores da educação, tais como: Antonio Gramsci, Celestin Freinet, Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Claude Passeron, C. Baudelot, R. Establet, Henri Giroux, Peter McLaren e Michael Apple. E, assim, ao contrário do que se imaginou durante muito tempo, trata-se de uma instituição conservadora, reprodutora do status quo dominante, hierarquizada, rígida (com todos os lugares sempre bem definidos); enfim, mais um espaço (além de outros como: a Igreja, o Exército, etc.) de legitimação e manutenção das contradições existentes no seio social. Nunca (a escola) foi um espaço neutro

³ Termo retirado da obra do sociologista francês Pierre Bourdieu, e refere-se à formação cultural geral do indivíduo, conhecimento, disposição e habilidades que são passados de geração em geração. Representa maneiras de falar, atuar e socializar-se, assim como práticas de linguagem, valores e estilos de vestuário e comportamento.

e democrático (fundamentado na autonomia individual). Ainda, de acordo com Althusser (s/d. *apud* LUCKESI, 1990, p.48):

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema, [...]. Mas são raros e quantos (a maioria) não têm sequer vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer; [...]. Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', quanto a Igreja era 'natural', indispensável, para os nossos antepassados de há séculos.

No Brasil, a educação escolarizada sempre fora associada à posição social dos indivíduos, favorecendo uma pequena elite que sempre via a escola como um instrumento a ser utilizado para ajudar a conservar/manter seus privilégios. A luta pela necessidade histórica de educação para todos só veio a ganhar visibilidade em nosso país a partir do movimento escolanovista, na década de 30 do século XX. No entanto, o efetivo acesso das massas populares à escola, que ocorreu em diversos países (principalmente europeus) a partir da década de 60, só veio acontecer no Brasil na década de 70, em pleno regime militar (que se instalou no país a partir do golpe de 31 de março de 1964).

Esse processo de massificação do ensino (chamado *democratização da escola pública*) adotou um modelo tecnicista de educação, com o objetivo, entre outros, de formar mão de obra para o processo de industrialização que ocorria no país naquele momento. Algumas ações foram tomadas (cortes contínuos de verbas para a educação pública, total falta de autonomia das escolas, diminuição significativa dos salários, eliminação de concurso público para funcionários da educação, etc.), no entanto, na condução desse processo de expansão do acesso à escola pública, que dificultaram consideravelmente a possibilidade de termos um sistema de organização escolar pelo menos razoável após a chamada *democratização*. Tudo isso culminou com o que alguns estudiosos da educação vem chamando há muito tempo de *fracasso escolar*.

Devido à forma como foi feita a abertura da escola pública, sem os cuidados e as ações imprescindíveis a um processo dessa natureza (aumento considerável do quantitativo e mudança no perfil dos educandos), ela trouxe como consequência uma perda considerável da qualidade do ensino oferecido, uma queda contínua (década após década) dos resultados encontrados. Em relação ao *novo público* das escolas tem-se: o encontro com um sistema escolar autoritário e elitista (moldado para uma elite tradicionalmente escolarizada) e o *baixo*

rendimento de uma parcela expressiva dos educandos, provocando índices significativos de evasão e/ou repetência. Conforme Nogueira, C. e Nogueira, M. (2006, p.1-2):

[...] a partir do final dos anos 50, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. [...] A partir deles, tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros).

O caráter de justiça do sistema educacional (supostamente baseado na ideologia do dom, com a noção moralmente carregada de mérito pessoal) nunca levou em consideração as diferenças individuais relativas, principalmente, à identidade cultural dos educandos, que entre outras coisas, é extremamente marcada (a identidade cultural) pelas características do núcleo familiar. Como bem nos esclarece Bourdieu (1998, p. 41-2):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Os valores dos grupos sociais dominantes são dissimuladamente apresentados como cultura universal e a ação educativa acaba exercendo, em relação às camadas dominadas, aquilo que os teóricos da Reprodução chamam de *violência simbólica* que vai significar: distanciamento, perda ou desvalorização da cultura familiar, inculcação (sem as condições necessárias a uma boa recepção) de uma cultura exógena e o reconhecimento (por parte da camada dominada) da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Nas palavras de Costa (1986, p.75), a violência simbólica seria:

[...] toda imposição de enunciados sobre o real que leva a criança a adotar como referencial **exclusivo** (grifo nosso) de sua orientação no mundo a interpretação fornecida pelo detentor do saber.

O indivíduo cronifica a posição de dependência e perde ou amputa a capacidade de criar seu próprio elenco de significados.

Ou ainda, segundo Soares (1989, p.54):

[...] a escola exerce um poder de *violência simbólica*, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura – aí incluída a linguagem – das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítimas* [...].

Como se pode defender que a escola é uma instituição neutra, disseminando um conhecimento racional e objetivo, que não está a serviço de grupos, se ela (a escola) foi toda estruturada para o perfil, para os interesses, para a cultura, desses ditos grupos?

Os indivíduos que chegam à escola vêm de lugares sociais e culturais diferentes; quanto mais alta é a posição social ocupada pelo educando, mais próximo ele se encontra dos conteúdos, dos códigos, dos valores escolares; conseqüentemente melhor será seu desempenho. Em outras palavras, os estudantes não são seres ideais que competem na escola em situação de igualdade, são sujeitos socialmente constituídos e com uma bagagem social e cultural que vai ter valor diferenciado, marcando significativamente a sua trajetória na instituição escolar. De acordo com Nogueira, C. e Nogueira, M. (2006, p.5):

As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e **o domínio maior ou menor da língua culta** (grifo nosso), trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador.

A diferença entre a cultura do aluno das classes populares e a cultura da escola, que se constituiria num obstáculo à aquisição do conhecimento escolar pelo educando, é mascarada e vista na escola como deficiência acadêmica e/ou cognitiva. Em suma: não há justiça quando se trata desiguais de forma igual. Ao tratar formalmente de maneira igual quem é diferente, a escola já está, dissimuladamente, privilegiando quem, por sua herança familiar, já é privilegiado. Na percepção de Bourdieu (1998, p.53):

Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A partir dessa perspectiva trazida pelos teóricos da Reprodução, fica difícil pensarmos na escola apenas como uma instituição neutra, transmitindo um conhecimento racional, apolítico e objetivo.

2.2 A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS TEORIAS DE REPRODUÇÃO⁴

A partir do que foi visto até agora sobre as formas de se conceber, de analisar, a escolarização, podemos pensar em dois momentos distintos: um de extremo otimismo, onde ela, pela simples razão de existir, é vista como responsável pelos destinos sociais, capaz de promover o progresso e o bem estar de todos. Desse modo, os indivíduos devem adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade, através do desenvolvimento da cultura individual. Embora passe uma ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições dos educandos. O que se pretende mesmo é tornar o sujeito do aprendizado instrumento para a manutenção de valores e estruturas que possibilitem a perpetuação de ilhas de poder e controle social; é a manutenção/conservação da sociedade, integrando (adaptando) os indivíduos em determinadas posições do tecido social. Assim, de acordo com Luckesi (1990, p. 38):

Em vez de receber as interferências da sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas. **Este é um modo ingênuo de compreender a relação entre educação e sociedade** (grifo nosso).

Num outro momento, o sistema escolar é focalizado sob a ótica dos seus determinantes sociais, políticos e econômicos que impõem à escola a função de constituir as condições ideológicas necessárias para a manutenção e reprodução das relações capitalistas de produção. A escola é vista como um *aparelho ideológico do estado*, criando uma força de trabalho que se conformará passivamente com tudo aquilo que é imposto pelo capitalismo e por suas instituições. Neste cenário, há uma visão crítica da educação na medida em que parte para a análise dos seus fundamentos, dos seus determinantes; mas é também uma visão reprodutivista, que nada modifica. Como afirma Nogueira, C. e Nogueira, M. (2006, p. 13):

Prevalece na obra de Bourdieu a percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola é, basicamente, inevitável. As diferenças culturais e escolares entre as classes seriam relativas e, portanto, dificilmente poderiam ser transpostas.

Nesse caso, o papel da instituição escolar é apenas reproduzir seus próprios condicionantes. No entanto, do ponto de vista da evolução social, no sentido de identificar e resolver os principais problemas produzidos pela sociedade, no sentido de uma busca de

⁴ Para além das teorias de reprodução é o subtítulo do livro *Teoria Crítica e Resistência em Educação* (ver Referências).

felicidade coletiva, é uma perspectiva inviável, pois que imobilizadora, imutável, pessimista, na medida em que coloca a escola sempre a serviço da reprodução dos interesses dos grupos hegemônicos da sociedade. Assim, se, de um lado representa uma forte contribuição para os estudos teóricos educacionais, pois ajuda a melhor entender o *fracasso* escolar dos setores menos favorecidos da população; por outro, inviabiliza, engessa, imobiliza, a escola enquanto possibilidade de atuação no seio social, para juntamente com outras organizações produzir as mudanças que se façam necessárias para tornar realidade um mundo efetivamente menos desigual.

Nenhum dos dois olhares lançados sobre a educação nos parágrafos anteriores questionam a configuração (a estruturação) da sociedade. A esse respeito, afirma Luckesi (1990, p.49):

Uma reconhece que a educação é a instância que corrige desvios do modelo social; outra reconhece que a educação reproduz o modelo social. Em ambos os casos, a organização da sociedade é tida como “natural” e a-histórica. As formas de visão é que diferem: otimismo de um lado, pessimismo de outro.

A análise macrossocial concebida pelos teóricos da Reprodução, *apesar de suas limitações*, é de inegável contribuição para que se tenha uma percepção mais realista, mais profunda, mais crítica do processo educativo como um todo; para que a análise das desigualdades escolares não se limite às *diferenças naturais* entre os indivíduos.

Por outro prisma, tomando-se como um dos pontos principais de partida a própria teoria da Reprodução⁵, principalmente nos trabalhos de Bourdieu, surgem os chamados *teóricos críticos da educação*; um grupo de pesquisadores (entre os quais destacam-se: Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple) que vêm fornecendo, através do desenvolvimento de novas categorias de investigação e de metodologias, uma teoria de análise da escolarização que tem sido denominada de *Teoria Crítica da Educação*. E, a partir de Macedo (2007, p.70), pode-se perceber que:

[...] a teoria crítica, nascida das tensões modernas, ainda constitui uma potência significativa para explicitar e instrumentalizar o pensamento politicamente responsável diante da presente configuração social, política, econômica e educacional [...]

⁵ Além da Teoria da Reprodução, os teóricos críticos tem buscado fundamentação (e inspiração) na teoria crítica da Escola de Frankfurt e na pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Outro ponto de fundamental relevância para a estruturação da teoria crítica da educação é a teoria crítica produzida pela Escola de Frankfurt. A esse respeito, afirma Giroux (1986, p.18):

Dentro do legado de teóricos críticos como Adorno, Horkheimer e Marcuse há uma tentativa continuada de desenvolver uma teoria e um modo de crítica que tem por objetivo tanto revelar, como romper, as estruturas de dominação existentes. [...] A história, a psicologia e a teoria social se cruzam em uma tentativa de resgatar o sujeito humano da lógica da administração capitalista.

Ou, de acordo com McLaren (1997, p.191):

A teoria educacional crítica tem uma dívida profunda com seus progenitores europeus. Vários teóricos educacionais críticos – Henry Giroux, por exemplo – continuam a buscar inspiração no trabalho da Escola de Frankfurt de teoria crítica, [...]. Os membros deste grupo, que escreveram trabalhos brilhantes e eticamente esclarecedores de análise freudo-marxista, incluíram personalidades tais como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Erich Fromm e Herbert Marcuse.

Essa teoria educacional (*Crítica*) procura examinar as escolas tanto nos seus contextos históricos, quanto como parte integrante do tecido social e político. Os teóricos críticos da educação não negam o papel ativo, o poder de mobilização, de influência, que a educação pode ter na sociedade; nem se recusam a reconhecer os limites desse papel impostos pelos condicionantes, que são históricos e sociais. E vão mais longe, propondo para a educação uma dinâmica transformadora cuja ação deve começar a partir dos seus próprios condicionantes políticos, históricos e sociais. Sem essa visão, fica difícil superar a percepção a-crítica dos teóricos tradicionais, ou o pessimismo paralisante dos pensadores da Reprodução. Segundo Giroux (1986, p.17-18):

Os tradicionalistas falharam porque eles se recusaram a reconhecer como problemáticas as relações entre as escolas, a sociedade mais ampla, e as questões de poder, dominação e liberação. Não há lugar no discurso deles para as categorias fundamentais da práxis: categorias como subjetividade, mediação, classe, luta e emancipação.

A Teoria Crítica propõe uma compreensão que implica na percepção da educação como mediadora de um projeto de transformação da sociedade. Para Saviani (1987 *apud* Luckesi, 1990, p.49):

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrentes das teorias-crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Nas palavras de McLaren (1997, p.191-192):

A pedagogia crítica apresenta uma variedade de contralógicas importantes à análise positivista, não-histórica e despolitizada utilizada por críticos liberais e conservadores da escolarização [...] os teóricos críticos têm produzido trabalhos baseados na economia política da escolarização, no Estado e na educação, na representação de textos e na construção da subjetividade do estudante. [...] Ela fornece direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação **que ainda ousam acreditar** (grifo nosso).

Um dos princípios fundantes da Teoria Crítica da Educação é a consideração da escolarização como fenômeno eminentemente político e cultural. O processo educativo, como todo gesto semântico, é profundamente político. Não há como se considerar apolítica uma atividade humana que lida com a maneira como os seres se distribuem na sociedade, tanto no mundo do trabalho, quanto em outras instâncias da vida. A despolitização da atividade educativa atende fundamentalmente a interesses de intensificação da alienação já imposta aos indivíduos pela própria dinâmica social⁶. Segundo Nidelcoff (1986, p.7):

Crescer, portanto, significa ir se localizando com lucidez; no tempo e nas circunstâncias em que se vive, para chegar a ser verdadeiramente homem, isto é: indivíduo capaz de criar e transformar a realidade, em comunhão com seus semelhantes.

De acordo com isto, a função da escola seria então:

- dar INSTRUMENTOS às crianças: para a ANÁLISE DA REALIDADE de EXPRESSÃO.
- iniciá-las na experiência da REFLEXÃO e da AÇÃO EM GRUPO.

Ainda de acordo com Nidelcoff (1986, p.6):

O papel do professor é ajudar as crianças a:

- VER e COMPREENDER a realidade.
- EXPRESSAR a realidade, EXPRESSAR-SE.
- DESCOBRIR e ASSUMIR a responsabilidade de ser elemento de mudança na realidade.

É, principalmente, nesse sentido que reside o caráter político da escola: permitir aos estudantes ir alargando os seus horizontes no sentido da compreensão das contradições sociais; na medida em que permite, também, aos mesmos (estudantes) ir se assumindo enquanto partícipe dos processos de transformação.

⁶ Com uma carga horária de trabalho excessiva; massificação do lazer e do entretenimento (o momento de lazer do trabalhador acaba sendo um momento de consumo e fuga da realidade); religiosidade etc.; não sobra à grande maioria das pessoas tempo para a reflexão mais efetiva, mais consistente e funda, da realidade.

Por outro lado, o processo educativo como fenômeno cultural implica numa compreensão mais funda do espaço escolar especificamente. De um lado, um conjunto de normas que buscam padronizar a ação dos sujeitos; de outro, uma complexa trama de relações que envolvem esses mesmos sujeitos. Nas palavras de Dayrell (2001, p.136):

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Não se trata simplesmente (a escola) de um depósito de informações, nem de um processo neutro de disseminação de determinados conteúdos referenciais. Trata-se principalmente de sujeitos em interação, construindo uma trama específica que determina, que caracteriza, cada espaço escolar. O que nem sempre significa a existência de relações perfeitamente harmônicas; muito pelo contrário, a busca pela afirmação de determinadas formas de percepção da realidade, o confronto de ideias e posicionamentos diversos, levam constantemente a conflitos que refletem o jogo de interesses dentro do espaço escolar. Como afirma McLaren (1997, p.192):

Avanços recentes na sociologia do conhecimento, antropologia cultural e simbólica, marxismo cultural e semiótica levaram estes teóricos a verem as escolas não somente como locais de instrução, mas também como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais frequentemente colidem em uma luta incessante por poder.

Ao unir conhecimento e poder, a escolarização tem um papel extremamente relevante a desempenhar e é esse papel que deve ser utilizado, segundo os teóricos críticos, no desenvolvimento de uma cidadania crítica e ativa. Consideram que a idéia tradicional da instrução e aprendizado da sala de aula como um processo neutro deve ser sumariamente abandonada e em todo processo educativo devem ser considerados os aspectos relacionados ao poder, à política, à história e ao contexto sociocultural ao qual a ação educativa se refere. As escolas devem ser vistas enquanto espaço de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que apresentam diferentes graus de poder. Assim:

Uma Teoria Cultural da Educação vê a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural (SILVA, T., 1993, p.122)

Por outro lado, a partir da perspectiva de que a instituição escolar trabalha principalmente para reproduzir os valores e privilégios das elites existentes, os teóricos críticos tentam desenvolver o que chamam de *surrealismo pedagógico*: tornar o estranho, familiar e o familiar, estranho. De acordo com McLaren (1997, p.196):

Eles almejam “relativizar” as escolas como agências que essencialmente legitimam relações e práticas sociais existentes, tornando-as normais e naturais, desmembrando e reorganizando as regras e os códigos artificiais que compõem a realidade da sala de aula.

O que pretende, em verdade, os teóricos críticos da educação é uma pedagogia comprometida com formas de aprendizado e ação empreendidas em solidariedade com as parcelas mais marginalizadas da população. A ideia central é conferir ao indivíduo poder de transformação social. Para tanto, precisam superar um conjunto de práticas educacionais cuja lógica resultante tem reforçado na sociedade maior uma dinâmica de acúmulo de capital (por determinados grupos) e a reprodução das forças de trabalho. Dessa forma:

A educação existente é criticada como sendo distorcida, o currículo como atravessado por uma visão ideológica da sociedade e da realidade, a pedagogia como reforçando aspectos reprodutores da estrutura social; tudo isto supõe a possibilidade teórica de uma educação, um currículo e uma pedagogia que não apresentem essas distorções, que estejam ao lado de uma visão libertadora, democrática, justa e igualitária do homem e da sociedade. [...] Uma das tarefas da teorização crítica tem consistido precisamente em olhar por detrás da ideologia para ver o papel real da escola como instituição e aquilo que se passa em seu interior (SILVA, T., 1993, p.126).

Como o ensino vem tradicionalmente sendo desenvolvido, acaba por se limitar a ajudar os estudantes a adquirirem níveis mais altos de habilidades cognitivas (quando conseguem isso). O que eles devem fazer com essas novas habilidades é pouco, ou quase nada, problematizado. O sucesso escolar acaba sendo encorajado com o fim único de se obter êxito no mundo árduo e competitivo do trabalho. Um mundo em que não há espaço para todos; impulsionando as pessoas a seguirem uma única lógica: “Se o capitalismo reserva lugares para poucos, vou tratar de me preparar para tomar o emprego do meu vizinho, [...]” (SADER, 2006, p.8).

Ao tentar melhor entender o papel da instituição escolar numa sociedade dividida por grupos sociais com interesses antagônicos, os teóricos críticos acabam se defrontando com a questão do *conhecimento*. Este é percebido como um constructo social, produto do acordo, ou

consenso, entre indivíduos que vivem relações particulares (de raça, classe e gênero, por exemplo). Defendem a idéia de que o mundo, como nós o percebemos, é uma construção simbólica de nossas mentes que ocorre (a construção) na interação social (e envolve o contexto da situação e todas as suas especificidades: interesses, lugar, momento,...). Assim, o *conhecimento* não pode ser considerado em si mesmo, de forma ideal; ele encerra sempre um significado social, no qual está sempre embutido o interesse de grupos. De acordo com McLaren (1997, p.202-203):

Certos tipos de conhecimento legitimam certos interesses de gênero, classe e raça. Este conhecimento serve aos interesses de quem? Quem é excluído como resultado? Quem é marginalizado?

Vamos colocar isto sob a forma das seguintes questões: qual é a relação entre classe social e o conhecimento ensinado na escola? Por que nós valorizamos o conhecimento científico sobre o conhecimento informal? [...] Como o conhecimento escolar reforça estereótipos sobre mulheres, minorias e pessoas desprivilegiadas?

A pedagogia crítica questiona como e por que o conhecimento é construído como é; e como e por que algumas construções sobre a realidade são legitimadas e celebradas pelos grupos dominantes, enquanto outras, ou são ignoradas ou desqualificadas. Não se pode tomar o *conhecimento objetivo* como verdade absoluta. É preciso pensar também qual é o modelo de escola que queremos e qual a verdade (o que queremos alcançar com esse tipo de escola) desse modelo? Uma escola transformadora precisa de um conhecimento que transforme. Não um conhecimento amorfo, *neutro*, *objetivo*, ligado às forças de permanência na escola.

Para o desenvolvimento de um trabalho crítico com o conhecimento, é fundamental discutir com os alunos, antes de qualquer coisa, *por que este conhecimento está sendo ensinado?*, organizando objetivos *macro* e *micro*. De McLaren (1997, p.201) temos as seguintes definições:

Os macroobjetivos são planejados para permitir que os estudantes façam conexões entre os métodos, conteúdo, e estrutura de um curso e seu significado dentro da ampla realidade social. [...] podem, então, tornar explícito o *currículo oculto* e desenvolver uma consciência política crítica.

Os microobjetivos representam o conteúdo do curso e são caracterizados pela sua estreiteza de propósito e seu curso de investigação ligado ao conteúdo.

A discussão em torno da relação entre o micro e o macroobjetivo deve possibilitar aos estudantes, segundo os teóricos críticos, perceber as possíveis conexões entre os objetivos do curso e as normas, valores e relacionamentos estruturais da sociedade como um todo.

Perceber também como o conteúdo é construído e validado socialmente. Segundo McLaren (1997, p.202):

O conhecimento adquirido na escola – ou em qualquer outro lugar – nunca é neutro ou objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa. O conhecimento é uma construção social profundamente enraizada em um nexo de relações de poder. [...] algumas formas de conhecimento têm mais poder e legitimidade⁷ do que outras.

Outro conceito muito recorrente na pedagogia crítica é o de cultura. Ocorre sempre para se referir a um conjunto de práticas, ideologias e valores que os diferentes grupos humanos se utilizam para dar sentido ao mundo circundante. De acordo com McLaren (1997, p.204) o termo cultura significa: “modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida”. Esse conceito geralmente é problematizado, estabelecendo-se sempre um elo entre ele e as relações de poder dentro de uma dada sociedade.

Cada cultura implica numa determinada visão de mundo, ou uma multiplicidade delas, já que toda sociedade é formada por grupos distintos (do ponto de vista social e cultural). Sendo que estes mantêm entre si determinadas relações de poder e são a partir destas que o caráter de verdade se instaura. Ou seja, cada relação tem a sua própria verdade.

É de Foucault que vem a noção de verdade herdada e disseminada pelos teóricos críticos. Assim:

A verdade é uma coisa deste mundo: é produzida somente em virtude de múltiplas formas de impedimento. E induz efeitos regulares de poder. Cada sociedade tem seu regime da verdade, sua “política geral” da verdade; ou seja, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e circunstâncias que a possibilitam distinguir afirmações verdadeiras e falsas, (...); o status daqueles que são responsáveis por dizer o que passa por verdadeiro (FOUCAULT, 1972 *apud* MCLAREN, 1997, p.214).

Ele tira a verdade da esfera do absoluto; tratando-a não como *relativa*, mas como *relacional*⁸. A esse respeito, afirma McLaren (1997, p.215):

⁷ Se pensarmos em termos de linguagem, um exemplo significativo seria o uso da *norma culta* X o uso das outras formas de realização da língua numa dada sociedade.

⁸ O autor faz uma distinção entre RELACIONAL e RELATIVA. A verdade não é relativa no sentido de que “verdades” proclamadas por vários indivíduos e sociedades são todas iguais nos seus efeitos; mas é *relacional*, porque afirmações consideradas “verdadeiras” são dependentes da história, contexto cultural e relações de poder operativas em uma dada sociedade, disciplina, instituição, etc.

Na visão de Foucault, a verdade (verdade educacional, verdade científica, verdade religiosa, verdade legal ou outra qualquer) **não deve ser entendida como um conjunto de “leis descobertas” que existem fora das relações de poder/conhecimento** (grifo nosso) e que, de alguma forma, correspondem ao “real”. Não podemos “conhecer” a verdade exceto através de seus “efeitos”.

Assim, se a verdade é relacional e não absoluta, que critérios devemos utilizar para orientar as nossas ações? A partir de McLaren (1997, p.215) tem-se que:

Os educadores críticos argumentam que a práxis (ações informadas) deve ser guiada por *phronesis* (a disposição para agir verdadeira e corretamente). Isto significa, em termos críticos, que ações e conhecimento devem ser dirigidos à eliminação da dor, opressão e desigualdades e à promoção da justiça e da liberdade.

Segundo Grossberg (1987 *apud* McLaren, 1997, p.215):

A verdade de uma teoria somente pode ser definida por sua capacidade de intervir, de fornecer-nos uma capacidade diferente e talvez melhor de afrontar as relações que constituem seu contexto. Se nem a história nem textos falam sua própria verdade, **a verdade tem que ser conquistada** (grifo nosso); e é, conseqüentemente, inseparável de relações de poder.

Para os educadores críticos o caráter de verdade do conhecimento não é o mais importante; o que importa realmente é o efeito produzido pela utilização de determinado conhecimento, para que este finalmente serve, se é ou não um instrumento de exploração e opressão. Sobre isso McLaren (1997, p.215) levanta as seguintes questões como exemplo:

Será que os textos que usamos em aula promovem visões estereotipadas que reforcem atitudes racistas, sexistas e patriarcais? Como tratamos o conhecimento que estudantes da classe trabalhadora trazem às discussões em aula e trabalhos escolares? Será que nós, inadvertidamente, desvalorizamos tal conhecimento e, desta forma, desconfirmamos as vozes destes estudantes?

Muito próximo dessas questões relacionadas à maneira como o conhecimento é tradicionalmente percebido e como ele deveria ser realmente compreendido numa perspectiva crítica, está outro conceito muito recorrente na teoria educacional crítica: *o currículo oculto*.

A ação da escola, por mais que se pretenda, não se limita única e exclusivamente a uma transmissão específica de determinados conteúdos. Como espaço de encontro, de socialização, que é, acaba por atingir, conscientemente ou não, os indivíduos de maneiras diversificadas, através de ações que se sucedem de formas padronizadas.

A transmissão dos códigos, valores e conteúdos escolares (ou sociais) não ocorrem somente através de manifestações verbais (apesar desta ser a principal via de transmissão), mas, a partir de rituais, gestos, regras, regulamentos, normas, comportamentos etc. (constituindo uma outra parte do currículo, nem sempre perceptível, nem sempre explicitada, denominada *currículo oculto*), que acabam por levar até o educando muito mais que apenas conteúdos referenciais. O currículo tradicional (com sua esfera oculta) vai moldando os estudantes, fazendo, segundo McLaren (1977, p.216):

a introdução a uma forma particular de vida; ele (o currículo tradicional) serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, classes ou gêneros.

O acesso a novas informações é uma das primeiras etapas rumo a qualquer processo de mudança. Precisamos estar conscientes da complexidade dos fatos que envolvem o processo de educação escolarizada. Somente com lucidez (dada pela busca de informações) e o fortalecimento do senso crítico, poderemos estar em condições de agir objetivamente no sentido de contribuir significativamente para a edificação de um outro sistema educacional. E quais seriam então as principais características desse sistema a ser construído?

2.3 EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E PLURALISMO

Segundo a Teoria Crítica da escolarização, o conhecimento deveria ser utilizado no sentido de criar as condições propícias para que os estudantes adquiram autonomia (autodeterminação) na escola e na sociedade mais ampla. Desenvolver uma percepção do outro como ser autônomo, com direito de viver sua singularidade, suas idiossincrasias; capaz de perceber-se enquanto essência humana que é, elaborando e trilhando caminhos próprios que lhe levarão inelutavelmente a outra diversidade, a outro ser humano, numa cadeia de encontros em que deve estar sempre presente a consciência da incompletude, e ao mesmo tempo, da complementariedade, que cada ser representa, para a tessitura de um mundo mais harmônico.

Em se tratando de escola, que lida com saber (e seres humanos), autonomia deve significar, antes de mais nada, respeito aos saberes trazidos pelos educandos, respeito à verdade do outro, diálogo acolhedor e crítico. De Dayrell (2001, p.140):

Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

Ou, ainda, segundo Freire (2000, p.33-34):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...)

Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

O espaço escolar precisa ser, antes de mais nada, uma espécie de ponte, uma via de acesso, o elo que ajuda na preparação/construção do encontro entre os diversos grupos que compõem a sociedade. Para tanto, faz-se necessário uma escola que consiga *chegar* ao(s) universo(s) do sujeito aprendente e a partir dele – desse(s) universo(s) – iniciar um diálogo profícuo, intenso, crítico, com a cultura tradicional da escola, um diálogo intercultural, que numa dimensão maior significa o mesmo diálogo que deve existir entre os diferentes grupos sociais, pautado no respeito, na pluralidade de opiniões, na percepção crítica e criativa do mundo, no direito de todos de existir condignamente. Segundo Candau (2002, p.27):

Pensar hoje o processo de escolarização em geral e a própria noção de currículo, em particular, pressupõe a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo que desejamos promover entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem num mesmo espaço social de dimensões cada vez mais globais.

Esse encontro entre o universo cultural da escola e o do sujeito aprendente não significa que a escola vai se descaracterizar, abrindo mão de sua função pedagógica, do conhecimento sistematicamente acumulado; significa que ela é capaz de dialogar com o diferente, respeitando-o em sua diferença; capaz de modificar e modificar-se, superando a rigidez e o absolutismo. Por outro lado, iniciar um diálogo a partir do universo sociocultural do aluno, não significa enclausurar, limitar o estudante ao próprio universo; pelo contrário,

deve ter um sentido de expansão, ter como meta maior a ampliação do *capital cultural* deste educando.

Para a escola ocupar um lugar de intermediação cultural (e não de imposição cultural), precisa estar inserido no trabalho educativo um determinado olhar cultural. Um olhar que vá além das concepções etnocêntricas do discurso único, um olhar não hierarquizante, mas relativista onde cada cultura deve ser entendida a partir de sua peculiaridade histórica e de sua lógica interna própria. Nesse sentido, afirma Gadotti (1998, p.278):

[...] E não há como estabelecer hierarquias entre as culturas. Seria estúpido dizer que a cultura francesa é superior à cultura africana. [...]
A cultura elaborada não representa necessariamente algo superior para as necessidades vitais de todos os indivíduos. Depende do contexto histórico em que eles vivem. Pode até destruir sua identidade por uma espécie de esquecimento ou rejeição da cultura primeira. Ela pode representar a alienação pura, o “discurso do outro”, na expressão de Cornelius Castoriadis (1982), que, hospedado dentro de mim, acaba falando por mim.

E, assim, para que uma cultura em particular seja avaliada, deve-se utilizar critérios de avaliação fornecidos por essa mesma cultura. Nesse sentido, esclarece Santos, J. (2008, p.16):

[...] Só se pode propriamente respeitar a diversidade cultural se se entender a inserção dessas culturas particulares na história mundial. [...] **Não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto** (grifo nosso), não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a outras.

Qualquer que seja a análise cultural considerada, ela não pode perder de vista a relação que se estabelece entre cultura e a distribuição do poder. De acordo com Santos, J. (2008, p.80):

O que não podemos fazer é discutir sobre cultura ignorando as relações de poder dentro de uma sociedade ou entre sociedades. Notem bem: o estudo da cultura não se reduz a isso, mas esta é uma realidade que sempre se impõe. Assim é porque as próprias preocupações com cultura nasceram associadas às relações de poder. E também porque, como dimensão do processo social, a cultura registra as tendências e conflitos da história contemporânea e suas transformações sociais e políticas.

Por outro lado, ao pensarmos em termos de uma heterogeneidade cultural e, nesse sentido, nas possíveis relações intergrupais, percebemos que alguns autores já fazem distinção entre educação *multicultural* e *pluricultural*; porém, adotamos, para efeitos deste trabalho, as expressões em questão como equivalentes (sinônimas). Ou seja, estamos utilizando tanto o

prefixo “MULTI” quanto o prefixo “PLURI” para dar conta da variedade, pluralidade, diversidade, multiplicidade humana, cultural, etc. Para dizer que os universos humanos nunca são homogêneos.

Nessa perspectiva de uma educação cultural, ou pluricultural, deve fazer parte do currículo escolar, todas as culturas (popular, erudita, científica, de massa, etc.), todos os saberes (sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, conhecimento artístico, estético, axiológico, etc.); alguns destes em maior, outros em menor profundidade, mas todos importam, entre outras coisas, como elementos constituintes da natureza humana; enquanto elementos necessários para ser e para melhor entender o homem (ou mulher). Esse raciocínio só faz sentido, no entanto, numa escola que tem como compromisso maior buscar construir um mundo gentificado; numa escola que se expande para conter (cabem) a complexidade (a riqueza) que o elemento humano em toda a sua multiplicidade exige.

Para uma reflexão maior a cerca da necessidade da escola incorporar outros saberes (o sensível, por exemplo), além do chamado *saber objetivo* (ou saber sistematizado), temos a seguinte afirmação de SAWAIA (1998, p.105):

Os sentimentos são orientadores da vida cotidiana, eles guiam os contatos humanos. Em outras palavras, as relações sociais não são apenas cognitivas ou sociais, elas têm carga afetiva, [...] os sentimentos [...] são representações sociais [...]. A discriminação está sempre acompanhada de profunda antipatia entre as raças, ódio pela alteridade, juntamente com amor e simpatia pelo igual. Portanto, **na base do processo de construção social da realidade estão sentimentos** (grifo nosso).

Não se trata de subestimar, desvalorizar ou descartar o *saber sistematizado* (saber escolar), mas de considerar que existem outros saberes, outras percepções, outras singularidades, outros sentidos. Trata-se de superar um discurso secular, que não deixa lugar para a escuta do novo, da autoconstrução, da percepção do diferente. Trilhar em direção a uma escola que busca resgatar, reconhecer, respeitar, comparar, aprofundar criticamente a heterogeneidade dos saberes dos diferentes grupos que chegam a ela. A esse respeito, esclarece Dayrell (1996 *apud* Candau, 2002, p.27):

Trata-se de perceber a escola como espaço sociocultural, construído no cotidiano das práticas escolares, abrindo dessa forma a possibilidade de se pensar o processo educativo escolar como sendo heterogêneo, fruto da ação recíproca entre sujeito e instituição, e capaz de **reconhecer e incorporar positivamente a diversidade no desenvolvimento dos alunos e alunas** (grifo nosso) como sujeitos socioculturais.

Essa escola precisa, em primeiro lugar, se localizar historicamente, situando-se criticamente no contexto dessa *nova* ordem mundial, movida hegemonicamente por relações mercadológicas, que leva a um ambiente de liberdade do comércio e restrição dos seres humanos, posto que submetidos (um contingente cada vez maior) a condições degradantes de sobrevivência. Ela (a escola) deve perceber e perceber-se nesse todo global, sem perder a percepção da dimensão local. De acordo com Kuenzer (2006):

Não se trata de reproduzir a realidade como ela se apresenta ao homem e tampouco apenas pensar sobre ela, o que está em jogo é a sua transformação a partir da atividade crítico-prática.

Para que se possa agir de forma consciente/eficiente sobre determinada realidade no sentido de modificá-la, faz-se necessário, em primeiro lugar, entender as minúcias dessa realidade, sua lógica interna, seus fundamentos e determinações. Por exemplo, como pensar na modificação estrutural de uma determinada sociedade sem levar em consideração a intensidade dos laços desta com o processo de globalização em curso nas últimas décadas? Se essa sociedade considerada localiza-se num país central (que dita as regras do *jogo*) ou na periferia (se submete às regras do *jogo* ou se isola) do globo? E mais, em que exatamente consiste esse processo chamado de globalização? Esta é um fato, uma ideologia ou uma utopia? A quem ela interessa ou quem dela mais se beneficia? Como a mesma foi historicamente se forjando?

Como a escola ajudará no necessário processo de transformação social se for uma instituição que não percebe que vivemos um tempo marcado historicamente, de comunicação instantânea, tecnológico, com máquinas que apresentam uma capacidade de acúmulo de informação muito superior que a dos seres humanos e, assim sendo, uma instituição que não percebe que acumular e repassar informação não pode continuar a ser a função primordial do sistema educacional?

Esse momento da contemporaneidade, das tecnologias de ponta, do encurtamento das distâncias, da interconexão mundial, que obriga um novo papel da escola e dos cidadãos, deve obrigar também a esta mesma escola perceber os seus condicionamentos passados e atuais, captar o movimento que levou ao estágio atual de expansão do capitalismo, ou seja, levou à globalização; que esta é o resultado de uma gradual transformação que vem ocorrendo há séculos e que foi acelerada após o final da Segunda Guerra Mundial.

A globalização tem significado o reforço da hegemonia burguesa e a tentativa de universalização dos seus valores; com tecnologia de ponta, luxo, conforto e liberdade para um grupo cada vez mais reduzido de pessoas; e precariedade no atendimento à saúde, baixa qualidade da educação, violência e desemprego para um contingente cada vez maior de pessoas no planeta, inclusive nos chamados países *centrais*. A esse respeito, afirma Bourdieu (1996, p.45):

Nos Estados Unidos, assiste-se a um desdobramento do Estado que mantém as garantias sociais, mas para os privilegiados, suficientemente cacifados para que possam dar segurança, garantias; de outro, um Estado repressor, policialesco, para o povo.

Ou, ainda, segundo Candau (2002, p.14):

No entanto, este processo de globalização das práticas econômicas, ainda que atualmente represente uma postura hegemônica e de certa forma irreversível, vem recebendo muitas críticas a partir das recentes crises no mercado financeiro internacional e do crescimento visível dos níveis de pobreza e exclusão em todos os países.

No entanto, o discurso oficial da globalização tem chegado às pessoas com tal sutileza, que parece algo inteiramente necessário e natural, ou quase natural; mas é, na verdade, um constructo histórico, que intensifica cegamente o consumo dos recursos naturais ainda disponíveis, concentra mais renda/poder e, acima de tudo, exclui uma parcela significativa da população ativa. Conforme explicita De Passos (2002, p.9):

[...] deixar os agentes econômicos livres na busca da maximização da sua prosperidade significa progressiva e alarmante concentração de riqueza, progressiva e impiedosa exclusão de muitos do acesso aos bens necessários à satisfação de necessidades básicas da condição humana.

O agravamento das condições de sobrevivência, com o aumento da violência (inclusive de Estado), concentração de renda, desemprego e o elevadíssimo tráfico de drogas, surge no bojo da mesma *globalização* que traz tecnologia de ponta e expansão do consumo, aproximando fronteiras nacionais, mas separando os indivíduos, remodelando suas subjetividades, exaurindo os seus esforços, comprometendo a teia social.

Numa dimensão maior, (a globalização) implica num amplo repertório de mudanças a partir das estruturas e processos centrais das sociedades, principalmente a partir da esfera econômica (financeira) e da esfera cultural.

Em primeiro lugar, na esfera econômica, está, principalmente, a altíssima capacidade de circulação de moeda em escala planetária, fato que costuma ser chamado de globalização monetária ou globalização financeira. Nas palavras de Chesnais (1996, p.239):

A esfera financeira representa o posto avançado do movimento de mundialização do capital, onde as operações atingem o mais alto grau de mobilidade, (...) A capacidade intrínseca do capital monetário de delinear um movimento de valorização “autônomo”, com características muito específicas, foi alçada pela globalização financeira a um grau sem precedentes na história do capitalismo.

Em segundo lugar, está a chamada globalização cultural, que foi iniciada com a revolução tecnológica (especialmente da microeletrônica), que possibilitou um trânsito global de informação/comunicação e remodelou o modo de produção (e circulação) dos bens imateriais - ou simbólicos – como também dos bens materiais.

Os bens imateriais, obra da natureza histórica e simbólica das ações do homem sobre o universo, leva-nos à reflexão sobre o caráter cultural dessas mesmas ações. O ser humano não age de forma solta, isolada, mas, na relação, na interação, com outros homens, a partir de determinadas necessidades. Essas interações expressam sempre algum significado. E o universo de expressão dos diversos significados humanos, a cultura, como um dos principais pilares dos novos jogos de interesses dentro da contemporaneidade é perceptível a partir dos mecanismos do atual processo de globalização, que revolucionou a cultura, na medida em que modificou a forma de produção, pela criação de uma infinidade de novos meios, novos conhecimentos, idéias; mas também, pela capacidade (e velocidade) de circulação desses dados sobre o planeta.

Provocou também, a globalização, uma nova forma de relação com a produção cultural já existente, que passou a ser totalmente tutelada pela “lógica do mercado”. Segundo Bourdieu (1996, p. 49-53):

A isso se acrescenta, hoje, a destruição das bases econômicas e sociais das conquistas culturais mais preciosas da humanidade. [...] Ela ratifica e glorifica o reino daquilo que se chama mercados financeiros, [...] O reino do “comércio” e do “comercial” se impõe cada dia mais à literatura, notadamente por meio da concentração dos canais de comunicação, cada vez mais diretamente submetidos às exigências do lucro imediato; à crítica literária e artística, entregue aos acólitos mais oportunistas dos editores [...], e principalmente ao cinema [...]; sem falar das ciências sociais, [...].

Esse repertório de mudanças (individuais ou coletivas, locais ou globais), toda essa nova dinâmica, apesar de sua aparente liberdade/espontaneidade, pela capacidade de poder ocorrer instantaneamente em qualquer ponto do planeta, tem estado prioritariamente a serviço de interesses bem delineados, bem específicos; interesses esses que são definidos e defendidos a partir das nações centrais, que acabam impondo aos países periféricos o rito e o ritmo da globalização, numa espécie de novo colonialismo onde as tecnologias de ponta, o capital especulativo e o conhecimento (sólido sistema educacional) parecem determinar o novo vínculo entre as nações.

Por outro lado, a capacidade de comunicação instantânea, o vigoroso movimento global de informações vindas das partes mais diversas do planeta (do país onde as pessoas se encontram e de fora dele), atinge os indivíduos, provocando uma multiplicidade de referências que vão deslocar a visão que tinham do mundo (e de si mesmo), visão esta que era mantida por conta de antigas referências (a escola, a religião, a família, etc.). Além do enfraquecimento destas, o novo fluxo de dados acrescenta uma infinidade de outras referências, forjando indivíduos não mais confortavelmente instalados em suas crenças tradicionais. O que implica, no aparecimento de um número cada vez maior de identidades⁹, ou seja, um enriquecimento ainda maior da diversidade cultural já existente. Principalmente num país como o Brasil cujo povo constitui-se de populações oriundas de três continentes: África, Europa e América; três diferentes processos civilizatórios, que se encontram, se fundem, se confrontam, originando um dos povos mais miscigenados do planeta. O que nos dá uma ideia da diversidade e pluralidade cultural da população em nosso país, independente dos processos culturais gerados pela *recente* globalização. De acordo com Candau (2002, p.16):

A consciência de múltiplos pertencimentos (de etnia, de gênero, de religião, de estilo de vida, etc.) se acentua na vida cotidiana dos povos, reforçada, sem dúvida, pelos avanços tecnológicos e pela divulgação dos meios de comunicação e de informação.

O processo globalizante tem estimulado o aparecimento de novas identidades. E assim, não deve ser visto, como se pensou inicialmente, somente como um movimento

⁹ Estamos considerando aqui a identidade cultural, que segundo Hall (1997, p.8) seria aqueles aspectos que surgem de nossa 'pertença' a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacional. Ver discussão a esse respeito no item 3.1 do próximo capítulo.

silenciador das diferenças na sociedade, ou seja, uma via de mão única no sentido de produzir uma homogeneização cultural. Muito pelo contrário, percebe-se em muitos países, a inúmeras formas de afirmação da diferença, reforçando cada vez mais o caráter múltiplo, plural, dos agrupamentos humanos.

Dessa forma, todas essas transformações acabam por criar na sociedade um cenário onde novas e velhas questões, novos e velhos desafios, vão surgir em todos os campos, principalmente, no educativo. Qual seria o papel da educação diante de um momento tão complexo para a humanidade? Continuar indiferentemente a produzir mão de obra para um sistema de produção que amplia a exclusão e consome vorazmente os recursos naturais ainda disponíveis e absolutamente necessários à sobrevivência das espécies (inclusive a humana)? Segundo Candau (2002, p.23):

Para uma visão economicista e tecnicista, a escola deve estar fundamentalmente subordinada às exigências do mercado de uma sociedade capitalista, entendida agora não mais apenas nos limites de suas fronteiras nacionais, mas em sua dimensão planetária.

[...] o que está em jogo nessa discussão é a escolha do projeto político e social de sociedade que orienta a construção das utopias pelas quais se luta.

O modelo de sociedade historicamente construído, elitista, pragmático, técnico e que agora se manifesta em *quase* todas as partes do planeta traz um discurso que defende a democracia, a república, a cidadania, etc.; porém essa defesa não passa de marketing, de propaganda política, para ocultar as guerras¹⁰, as imposições, os golpes de estado¹¹. Os valores reais dessa nova sociedade são: a competitividade a qualquer custo, o individualismo (egoísmo), a falta de solidariedade, o pragmatismo, a indiferença, o imediatismo, o esvaziamento ético (o vale-tudo), o amesquinamento dos objetivos. Tudo isso para atender à lógica central do sistema capitalista: o acúmulo.

O projeto educacional em curso em nosso país (o sistema de educação que foi implantado desde o período colonial para atender aos grupos dominantes e que levou ao sucateamento do atual sistema público de educação básica) reforça todos esses valores, ou não consegue encontrar soluções satisfatórias para a superação dos mesmos. Por exemplo, o perfil

¹⁰ Só no século XX foram duas guerras mundiais; sem falar nas regionais, como a guerra dos E.U.A. contra o Iraque; e a guerra da Inglaterra contra a Argentina, pela posse das ilhas Malvinas.

¹¹ Deposição e exílio do presidente eleito democraticamente no Haiti e na Venezuela, sendo que nesta, a tentativa foi fracassada e o presidente Hugo Chaves retornou ao poder.

social e cultural dos indivíduos que chegaram à escola, a partir da década de 70 do século passado (XX), com a chamada “democratização da escola pública”, mudou consideravelmente. A partir de então, o alunado deixou de ser exclusivamente das classes médias urbanas (em função das quais sempre foram organizados os currículos e preparados os materiais didáticos) e passou a ser também filhos de pais iletrados, principalmente advindos das cidades interioranas. Resultado: classe média e baixa, população urbana e rural, centro e periferia, ou seja, intensa mudança do público (provocada por mudanças sociais: surto de industrialização urbana, êxodo rural, etc.) e a escola, a mesma.

É, então, no bojo dessas modificações (do público) que surgiu o fenômeno do *fracasso escolar*, quando uma boa parte dos alunos passou a ser sistematicamente expulsos das salas de aula, pois havia (ou *há?*) um completo descompasso entre o que era ensinado e o universo cultural de quem aprendia (ou *aprende?*), um hiato entre a cultura da escola e a(s) dos educandos. Nesse sentido, afirma Pimenta e Anastasiou (2002, p.45-46):

Na lógica da exclusão, a escola está disponível a todos e os professores nelas estão para ensinar. Se os alunos aprendem ou não, a responsabilidade não é dos professores, de sua didática, de seus métodos, do que ensina, das formas de avaliar e de como se relaciona com os alunos. [...]
Se lembrarmos que à escola pública de século XX afluíram as crianças das camadas sociais até então dela excluídas, essa “naturalização” do ensino e a **valorização do método único** (grifo nosso) de ensinar acabaram por consolidar a didática como uma forma de exclusão social.

Ou seja, no Brasil, o sistema de educação pública tem se constituído historicamente (para a maioria da população) muito mais como um espaço de exclusão social do que propriamente de abertura de oportunidades para uma vida melhor. Os altíssimos índices de evasão e repetência, por exemplo, estão aí para comprovar; sem falar no contingente cada dia maior de analfabetos funcionais que são produzidos anualmente. Assim, anos após anos, a imprensa vem alardeando os pífios resultados obtidos pelos alunos brasileiros, tanto em exames nacionais (ENEM, SAEB, Prova Brasil etc.), quanto internacionais (o PISA, por exemplo).

Fica evidente que o compromisso desse projeto educacional que aí está (há séculos) não é diminuir o processo de exclusão a que está submetida a maioria da população; não é exatamente criar um novo tempo, de respeito às diferenças e de superação dos graves problemas sociais. É uma educação que atende a interesses de manutenção e mascaramento da

situação atual (com todas as suas contradições, todos os seus equívocos). Nesse sentido, afirma Freire (2000, p.111):

[...] É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. [...]

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdade (grifo nosso).

Dessa forma, percebemos que, se quisermos um mundo diferente deste que estamos vivenciando hoje, o novo mundo precisa ser gestado a partir de agora. E a escola é o local mais apropriado para se pensar, discutir, criar este novo mundo. E ela não pode prescindir da elaboração de um projeto político-pedagógico voltado para atender, entre outras coisas, a questão da diversidade cultural e social dos estudantes; que busque desenvolver um novo olhar, que possa dar conta da extensão das diferenças culturais no ambiente escolar e de como estas diferenças podem afetar as relações entre os diversos agentes educacionais. Um projeto multireferencial (que vá além do modelo cultural único), que possa conciliar o fortalecimento dos laços com a cultura comunitária aos interesses e necessidades de melhores condições (de moradia, alimentação, emprego, acesso à saúde, etc.) econômicas e sociais – absorção da cultura oficial – numa perspectiva crítica, porém. A cultura da escola vai entrar no sentido de dialogar com a cultura do educando, provocando uma ampliação do seu capital cultural, permitindo-lhe uma maior inserção social. A escola não vai ensinar ao aluno a cultura que ele – aluno - já domina, fruto de sua interação familiar, comunitária; mas perceber, considerar, respeitar esse universo cultural, e trazer outro universo, outro saber, em dialogia permanente com o saber do educando, tornando este como capaz de olhar em muitas direções, educando-o para a diversidade cultural, para o encontro respeitoso, dialógico e crítico com o outro, com o diferente. Para que ele consiga dialogar e se inserir efetivamente nos diversos aspectos da vida social, e mais, ir além, podendo contribuir para a construção de um novo modelo de sociedade, mais justo, mais fraterno, mais inclusivo.

Para tanto, o projeto político da escola deve ter a percepção de que o ato de educar é, ao mesmo tempo uma ação (pluri)cultural e uma atitude política. E o político deve entrar, principalmente, no sentido de desenvolver uma capacidade de ação em defesa dos interesses da coletividade, buscando superar um dos pilares da atual ordem capitalista: o individualismo; em busca da concepção de vida em rede, em solidariedade coletiva. O que se traduz na constante busca de uma unidade: o bem estar coletivo (uma utopia humana); mas, partindo-se

sempre da diversidade (característica intrínseca dos seres humanos). Ou seja, unidade e diversidade dialeticamente juntos: nem o coletivismo radical que gera o apagamento do indivíduo, do exercício da diferença; nem a fragmentação exarcebada, esquisofrênica, na construção de uma subjetividade que presta contas apenas a si mesma. Como esclarece SAWAIA (1998, p.97):

Ao se encontrarem, tanto as ciências que priorizavam o estudo do indivíduo, como as ciências que privilegiavam o coletivo, entenderam que precisavam romper com as ontologias regionais em busca de um novo paradigma, capaz de superar as dicotomias entre mente e corpo, objetividade e subjetividade, particular e universal, simples e complexo.

Este paradigma, eu vou denominá-lo de paradigma da universalidade, pelo seguinte motivo: etimologicamente, a palavra universal compreende o uno e o múltiplo (*Unis*= um, uno e *diversitas*= diversidade), portanto, traz em si a idéia da unidade na e apenas na diversidade.

Essa discussão, que se intensificou a partir da década de 60 do século passado, sobre a necessidade de rompimento com o discurso epistemológico tradicional e a busca de um novo paradigma científico tem em Thomas Kuhn um dos principais articuladores. Segundo Kuhn (1977 *apud* Oliva, 1994, p.70): “[...] o cientista bem sucedido deve simultaneamente ostentar as características do tradicionalista e do iconoclasta.” Este pesquisador – Kuhn - desenvolve uma obra que propõe a busca de novas vias de acesso à realidade, de forma que se permita um alargamento das fronteiras do fazer científico. Na visão de Oliva (1994, p.73):

A “Nova Filosofia da Ciência”, da qual Kuhn é um dos mais importantes representantes, pode ser vista como uma espécie de radicalização da crítica candente iniciada por Popper (1986) ao ideal empirista (lógico) de ciência. [...] Com o racionalismo crítico, ficara evidenciado que: 1. as teorias científicas não têm uma inevitável gênese observacional, que podem-se originar de intuições nascidas do ventre da metafísica, do mito etc.; 2. observações só podem ser feitas à luz de teorias; que o que tencionamos registrar, em um campo observacional delimitado, é função de nossas expectativas, de nosso conhecimento anterior etc.

Outro teórico, que muito tem contribuído para o debate a cerca da superação do *paradigma* (científico) *dominante* e a defesa/elaboração de um *paradigma emergente*, é Santos, B. (2003, p.18-19). Segundo este autor:

[...] duzentos e tal anos depois, as nossas perguntas continuam a ser as de Rousseau. Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; [...]. Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica.

Como o saber científico acumulado nos últimos séculos (desde o fim da Idade Média) não dá conta de entender/resolver uma quantidade considerável de problemas que vêm se avolumando na contemporaneidade, como consequência da própria racionalidade científica dominante, busca-se um novo paradigma, na tentativa de favorecer o aparecimento de uma ciência que possa ser verdadeiramente um espaço de produção a serviço do bem-estar coletivo. Esse paradigma que Santos, B. (2003, p.76) chama de *emergente*:

No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, [...].

Em outra importante obra, Santos, B. (1999, p.224) nos adverte:

A ciência moderna constituiu-se contra o senso comum. Esta ruptura, feita fim de si mesma, possibilitou um assombroso desenvolvimento científico. Mas, por outro lado, expropriou a pessoa humana da capacidade de participar, enquanto atividade cívica, no desvendamento do mundo e na construção de regras práticas para viver sabiamente. (...) A primeira condição consiste em promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas.

Faz-se necessário também, uma nova racionalidade educativa. Uma escola pautada na pluralidade cultural (pluralidade de crenças, linguagens, valores, saberes, interesses, etc.) dos educandos, que não pode existir de forma isolada, mas enraizada, contextualizada, articulada local e universalmente, pulsante e crítica; enfim, um espaço de esperança, alegria e luta. Capaz de pensar, organizar e ajudar a construir um mundo onde a realização das necessidades (materiais ou não) dos agrupamentos humanos que a compõem possa ser efetivada; uma educação que, juntamente com o sujeito aprendiz, tenta modificar um mundo estruturado principalmente contra ele (o educando das escolas públicas, que constitui as classes trabalhadoras menos favorecidas no Brasil hoje), levando-o a se situar historicamente, a ser capaz de propor alternativas viáveis para si próprio, para sua localidade, para o mundo. É dessa forma que pode haver uma superação da violência simbólica que a ação pedagógica tradicional pode significar para determinados estratos sociais; só assim, a escola pode vir a envolver o sujeito aprendiz das classes populares e contribuir para a superação da exclusão educacional atualmente existente. Ou seja, um espaço educativo que busca intensamente a superação dos diversos modos de analfabetismo: conceitual, histórico, digital, político, etc. Como afirma Gadotti (1998, p.281):

A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar [...]. Ela é ao mesmo tempo internacionalista, [...] e uma educação comunitária, valorizando as raízes locais da cultura, o cotidiano mais próximo em que a vida de cada um se passa.

Por outro lado, pode-se perguntar: *que perfil de cidadão, esta escola (multicultural) deveria ajudar a formar?* Segundo Candau (2002, p.26):

Um dos grandes trunfos de legitimação da escola tem sido o seu papel de formadora de identidades, sejam estas individuais, sociais e, principalmente, culturais. (...) Que perfil de cidadão a escola deste novo século pode e deve contribuir a formar? (...) Como articular, no interior do espaço pedagógico, as diferentes pluralidades identitárias sem comprometer a função formadora que lhe é específica?

O tipo de cidadão, de escola, de sociedade a formar, numa educação que se pretenda crítica, é sempre o resultado de uma definição coletiva, mutável, feita por indivíduos conscientes do lugar, que historicamente, lhe tem sido reservado pelos interesses relativos à manutenção da atual estrutura social. Não há receitas prontas, mas há ingredientes obrigatórios, a saber: a criticidade, o respeito à diferença, a democracia participativa, o humano como um bem supremo, entre outros. Para que serve uma escola que não leva os seus aprendentes a refletir criticamente acerca da realidade circundante (local e global)? Que não leva o sujeito aprendente a se localizar no tempo (como sujeito histórico) e no espaço (principalmente o lugar social)?

Para uma mudança educacional significativa, para a superação do método único (paradigma monocultural), um outro aspecto a ser observado é o caráter democrático da escola, a existência de canais que venham possibilitar uma participação mais efetiva de todos os setores nas decisões da escola. No entanto, tratar de democracia é uma forma de tratar de cidadania, uma questão extremamente complexa, ainda mais numa sociedade como a nossa, em que direitos fundamentais básicos, consagrados em lei, não são respeitados. Nesse sentido, um primeiro passo para a escola crítica seria o questionamento do próprio conceito de cidadania, problematizando-o, e avançando, trazendo para o debate a chamada cidadania ativa¹², na qual cada cidadão (ou cidadã), portador de direitos e deveres, é também essencialmente criador de direitos que possibilitem novos espaços de participação político-social. Nesse sentido McLaren (2000, p.8) propõe pensar o papel do educador:

¹² Para uma diferenciação entre cidadania ativa e passiva (outorgada pelo Estado) ver Vieira (1998, p.40), de onde foi retirado o conceito acima de cidadania ativa.

Como um educador crítico, estou comprometido em criar novas zonas de possibilidade(sic) em minha sala de aula, novos espaços onde se possa lutar por relações sociais democráticas e onde os estudantes possam aprender a situar-se criticamente em suas próprias identidades [...].

Nesse processo de intercruzamento entre democracia, cultura e educação, faz-se necessário um aprofundamento também no sentido de uma cidadania cultural. Segundo Chauí (1999, p.14-15):

A Cidadania Cultural define o direito à cultura como: 1) direito de produzir ações culturais [...]; 2) direito de fruir os bens culturais, isto é, recusa da exclusão social e política; 3) direito à informação e à comunicação, [...]; portanto, a Cidadania Cultural põe em questão o monopólio da informação e da comunicação pelos mass media e o monopólio da produção e fruição das artes pelas classes dominantes; 4) **direito à diferença, isto é, a exprimir a cultura de formas diferenciadas e sem uma hierarquia entre essas formas** (grifo nosso).

Além da construção (sempre coletiva) do seu projeto político-pedagógico, a escola deve estar articulada a um projeto político maior de transformação social. Não podemos nos esquecer de que ela é formada por indivíduos, seres humanos concretos, com suas especificidades, seus sonhos, suas necessidades imateriais e materiais, seus projetos de vida. É fundamental que tenhamos um modelo de sociedade em que as aspirações da maioria possam ser concretizadas; em que o bem-estar, o conforto, o lazer, a paz, não sejam tão restritos. A escola deve promover essa reflexão, ser um ponto de construção, de convergência, entre diferentes identidades, diferentes projetos individuais e coletivos.

3. LINGUAGEM, VARIAÇÃO E PODER

Dentro de uma concepção crítica de educação, em busca da superação de um modelo escolar historicamente excludente, duas dimensões sempre se colocam: uma de denúncia (do processo de exclusão) e outra de anúncio das possibilidades de caminhos a ser trilhados para que se possa atingir uma educação realmente comprometida com um projeto de emancipação humana. Daí percebe-se que denunciar, anunciar, educar, são palavras intrinsecamente vinculadas à ação comunicativa, a um uso determinado da linguagem. De Freire (1987), por exemplo, tem-se o seguinte: a dialogicidade é a essência mesma da educação como prática da liberdade. Ou seja, não há como abordar questões centrais relacionadas à educação que se

pretende emancipatória, sem considerar o papel estratégico que o diálogo (a linguagem) deve desempenhar nesse processo.

Por outro lado, linguagem é uma palavra altamente polissêmica, podendo transmitir diferentes idéias, tais como: faculdade dos seres humanos que permite a estes se comunicar; o mesmo que língua (conjunto de convenções); qualquer meio de exprimir o que se pensa ou sente; estilo; utilização dos elementos de uma língua como meio de comunicação entre os homens. Mesmo em termos mais específicos, no sentido apenas da linguagem verbal, há uma diversidade de definições dentro dos estudos lingüísticos, a depender do ponto de vista em que se considere esse objeto de estudo.

O que não se pode deixar de observar é que o homem é um ser de linguagem, que sua percepção é linguageira. A começar pela percepção de si mesmo; ou seja, para que o ser humano se perceba como tal, é necessário que haja outros seres (humanos) e do contato, da convivência social, da interação, da troca, nascem as linguagens, que, além de dar sentido ao próprio homem, dão sentido ao universo como um todo. Para Barthes (1979 *apud* Aguiar e Bordini, 1988, p.9):

[...] parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos cujos significados possam existir fora da linguagem: perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só existe quando denominado, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem.

Fonte inesgotável de estudos e reflexões que vêm de áreas diversas do saber, a linguagem humana continua a apresentar questões que têm instigado diversos estudiosos do assunto. De Saussure (1981, p.17), ao distinguir língua de linguagem, tem-se a seguinte afirmação: “Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; [...]”.

Multifacetada e linear, tradicional e mutante, individual e social, lógica e subjetiva, a língua está presente nas mais variadas dimensões humanas, nas diversas atividades desenvolvidas. Assim, do hipertexto ao poema concreto, do bilhete informal diário ao soneto, das descrições técnico-científicas aos cartazes publicitários, da fala cotidiana ao grito delirante, a “linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos [...] não é

uma simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento...” (HJELMSLEV, 1975, p.1).

O desenvolvimento dos estudos lingüísticos tem mostrado o quanto a linguagem é complexa, profunda e amplamente constituidora da vida humana; bem distante de ser apenas algo ideal, homogêneo, neutro. Segundo Orlandi (2001, p.101), “A homogeneidade atribuída à língua é abstração. A língua individual concreta é heterogênea”.

Ao contrário do que se pensou durante muito tempo, tanto no sentido social, quanto individual, a linguagem é rica em possibilidades e interesses os mais diversos, nem sempre confessos, nem sempre totalmente conscientes. Segundo Borba (1991, p.3) “A linguagem serve para controlar os acontecimentos. [...] é poderoso instrumento de manipulação e, por conseguinte, de implantação e conservação de ideologias.” Para Bakhtin (*apud* Barros, 1994, p.8), a palavra é ideológica por natureza, porque é produto e instrumento do jogo das relações sociais e se caracteriza pela pluralência, por apresentar diferentes pontos de vista segundo aqueles que a utilizam.

Pelo caráter arbitrário, convencional, e ao mesmo tempo profundo e fortemente ideológico, da linguagem humana, o trabalho pedagógico com a mesma tanto pode promover uma espécie de empoderamento dos educandos, fortalecendo sua autonomia, sua confiança, seus valores, sua capacidade de intervenção no mundo, quanto servir de instrumento de assimilação, ocultação/manipulação de determinados aspectos da vida social, reforçando/mantendo a concentração de poder de determinados grupos (dentro e fora da escola).

3.1 INTERACIONISMO SOCIAL, VARIAÇÃO E IDENTIDADE

O surgimento da linguagem humana está inextricavelmente vinculado ao processo de socialização do homo sapiens. A vida em grupo, inicialmente uma questão de permanência da própria espécie sobre o planeta, levou-nos à criação e ao aprimoramento de formas específicas de simbolização que permitiram um desenvolvimento contínuo e crescente da habilidade comunicativa. Com a formação dos grupos sociais (o homem logo percebeu que reunido em

grupos tinha mais chances de enfrentar seus inimigos naturais, maior chance de preservação da própria espécie) passa a haver maior interação, e com esta as trocas, quando se dá a produção de sentidos e, conseqüentemente, de linguagem. Conforme Vygotsky¹³ (*apud* Bronckart, 2003, p.27):

[...] o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares.

Observamos que, nesse processo evolutivo que culmina na formação e estruturação dos grupos (organização social), o homem passa de um meio eminentemente físico/biológico para um meio cada vez mais sócio-histórico. Coincidindo, nessa seqüência evolutiva, com o desenvolvimento da capacidade de auto-reflexão e conseqüentemente de comunicação. São as formas de interação social, culturalmente construídas, que vão influenciar de forma decisiva, no ser humano, o processo de organização do pensamento. Nas palavras de Vygotsky (*apud* Bronckart, 2003, p.27) e dando seqüência ao pensamento anterior, tem-se que:

[...] é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [langagières] de um meio, agora sócio-histórico, que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico.

Ou, a partir de Bronckart (2003, p.22):

[...] propriedades sociosemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.

Investigando a possível relação entre pensamento e linguagem no ser humano e dando continuidade a uma perspectiva interacionista de construção do psicológico, que fora iniciada por Jean Piaget¹⁴, Vygotsky desenvolve sua obra onde considera o ser humano como um ser

¹³ Lev Semenovich Vygotsky, pesquisador russo que traz importantes contribuições para o campo da moderna psicologia. Com sua teoria, conhecida como sociohistórica, aborda, entre outras, a questão da construção social do pensamento humano. Parte da perspectiva interacionista iniciada por Jean Piaget – VER PRÓXIMA NOTA – até chegar ao que se chama sociointeracionismo. A obra mais importante de Vygotsky, *Pensamento e linguagem*, foi originalmente publicada na URSS em 1934 e retomada por Piaget que fez o apêndice da edição norte-americana (lançada em 1962).

¹⁴ Desenvolveu um método clínico de investigação das ideias infantis, estudando sistematicamente a percepção e a lógica da criança, forneceu provas experimentais, demonstrando que a diferença entre o pensamento infantil e o do adulto era mais de ordem qualitativa que quantitativa. Para Piaget, os seres humanos desenvolvem sua inteligência para manter um equilíbrio dinâmico com o meio ambiente, construindo e reconstruindo

ativo que constrói (ou re-constrói) seu próprio conhecimento. Assim: “[...] no desenvolvimento cultural da criança, todas as funções ocorrem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 1984, p. 64).

Considerando a primazia de fatores sociais (tomando o homem como um ser eminentemente social) sobre os biológicos (Piaget) na construção das formas de pensar, Vygotsky postula que o cérebro, como órgão físico, é a base biológica do funcionamento psicológico, definindo assim à espécie humana limites e possibilidades de desenvolvimento. Não sendo um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que isso implique em transformações no órgão fixo. O funcionamento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está fortemente definido pelos modos culturalmente construídos de organização do real. Essas funções, segundo esse pesquisador, são mediadas por sistemas simbólicos. Como afirma Vygotsky (1984, p.59-60):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

É neste ponto que a linguagem verbal ganha maior visibilidade, pois, como ela (a linguagem verbal) constitui o sistema simbólico básico dos seres humanos, suas relações com a estruturação do pensamento acabam se tornando explícitas, principalmente a partir da obra desse pesquisador. E esse estudo das relações entre pensamento e linguagem tem sido de grande contribuição para o campo da psicologia do desenvolvimento e das ciências humanas como um todo. Nas palavras de Vygotsky (1998, p.1):

O estudo do pensamento e da linguagem é uma das áreas da psicologia em que é particularmente importante ter-se uma clara compreensão das relações interfuncionais. Enquanto não compreendermos a inter-relação de pensamento e palavra, não poderemos responder, e nem mesmo colocar corretamente, qualquer uma das questões mais específicas desta área. Por estranho que pareça, a psicologia nunca investigou essa relação de maneira sistemática e detalhada.

continuamente as estruturas psíquicas que os tornam a cada momento mais aptos ao equilíbrio. Nesse sentido, a construção do conhecimento ocorre pelo próprio sujeito em interação com o objeto do conhecimento, a partir de suas potencialidades biológicas.

Assim, a internalização pelo ser humano de padrões culturais de comportamento implica sempre num processo de reconstrução da atividade psicológica, apresentando como elemento de base a operação com signos. Noutra perspectiva: a linguagem (o signo) é o elemento mediador das interações sociais, permitindo tanto a apropriação dos bens culturais quanto a organização/constituição da atividade mental. A este respeito, afirma Vygotsky (1998, p.108):

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.

Além da contribuição para o campo da psicologia e das ciências humanas como um todo, o interacionismo vygotskiano (sociointeracionismo) permite uma melhor percepção da complexidade/profundidade da linguagem humana, mostrando que esta é muito mais do que um simples instrumento de comunicação entre os seres humanos; mas que também desempenha um papel central na constituição/funcionamento da atividade mental, atingindo assim, dimensões do psiquismo; corroborando com a idéia *hjelmsleviana* de que ela (a linguagem) é “um fio profundamente tecido na trama do pensamento”¹⁵; pois que intermedia as ações humanas, constitui a organização do pensamento, interfere na nossa subjetividade, além de ser uma importante via de acesso aos bens culturalmente produzidos.

Apesar da extrema relevância da linguagem para o processo civilizatório humano, a mesma só passa a existir como ciência, com um pensar autônomo, com suas especificidades demarcadas, com objeto e métodos próprios, no começo do século passado (XX), a partir da difusão¹⁶ dos estudos sobre a linguagem humana do genebrino Ferdinand Saussure. Nas palavras deste:

A ciência que se constituiu em torno dos fatos da língua passou por três fases sucessivas antes de reconhecer qual é o seu verdadeiro e único objeto. Começou-se por fazer o que se chamava de “Gramática”. Esse estudo, inaugurado pelos gregos, [...]. A seguir apareceu a Filologia. Já em Alexandria havia uma escola “filológica”,

¹⁵ HJELMSLEV, 1975, p.1.

¹⁶ Tal difusão ocorreu inicialmente através do Curso de Linguística Geral, ministrado por Ferdinand Saussure, na Universidade de Genebra, de 1906 a 1911. Este curso foi transformado em livro, após a morte de Saussure, por dois de seus ex-alunos: Charles Bally e Albert Sechehaye.

mas esse termo se vinculou sobretudo ao movimento criado por Friedrich August Wolf a partir de 1777 e que prossegue até os nossos dias. [...] O terceiro período começou quando se descobriu que as línguas podiam ser comparadas entre si. Tal foi a origem da Filologia comparativa ou da “Gramática comparada”. [...] A Lingüística propriamente dita, que deu à comparação o lugar que exatamente lhe cabe, nasceu do estudo das línguas românicas e das línguas germânicas. Os estudos românicos, inaugurados por Diez – sua *Gramática das Línguas Românicas* data de 1836-1838 – , contribuíram particularmente para aproximar a Lingüística do seu verdadeiro objeto. (SAUSSURE, 1981, ps. 7-11)

Para esse pesquisador, o objeto dos estudos científicos acerca da linguagem humana é o produto social resultante da fala dos indivíduos que constituem determinada comunidade, isto é, *a língua*. É assim, a partir deste ponto de vista (a língua enquanto produto abstrato), que a nova ciência passou a privilegiar o aspecto estrutural (interno) e formal do fenômeno lingüístico, deixando-se de considerar a fala em sua concretude, mas sim um produto dela – a língua – como o objeto a ser desvelado. A esse respeito, Saussure (1981, p.21) explicita:

Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

Para Saussure (1981, p.23): “[...] a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos [...]”; sistema este invariável e subjacente à fala, que pode ser definida (a língua) a partir da observação às múltiplas variações da mesma (da fala).

Essa perspectiva (sistêmica, constante) do fenômeno lingüístico inaugura em termos teóricos aquilo que se chama de tradição estruturalista, ou, abordagem imanente da língua; o que significa, entre outras coisas, considerá-la (a língua) como objeto homogêneo e descontextualizado. A partir de Guimarães e Orlandi (2006, p.149) tem-se que:

O Estruturalismo que caracteriza a lingüística européia em meados do século XX, dará a esta disciplina a posição de ciência piloto das ciências humanas. Veremos então o Estruturalismo avançar para os domínios da antropologia, da sociologia, da psicanálise, da filosofia, configurando elementos fundamentais do pensamento de autores como Levi-Strauss, Lacan e Althusser, por exemplo.

A contribuição saussuriana para os estudos lingüísticos e para as ciências humanas como um todo é inquestionável. De Brandão (1994, p.9), tem-se que “Qualquer estudo da linguagem é hoje de alguma forma, tributário de Saussure...”. Mas, como todo conhecimento, assim como o ser que o produz, é marcado pela incompletude, a linguística estruturalista apesar de toda renovação que significou para época, já trouxe na própria formação uma dicotomia: a distinção entre Linguística interna e Linguística externa. Nas palavras de Saussure (1970, p.30): “[...] tudo quanto se relaciona com extensão geográfica das línguas e o seu fracionamento dialetal revela da Linguística externa. Sem dúvida é nesse ponto que a distinção entre ela e a Linguística interna parece mais paradoxal [...]”.

Ou, segundo Brandão (1994, p.9):

No nosso caso, a referência a Saussure deve-se, sobretudo, a sua célebre concepção dicotômica entre língua e fala. Embora reconhecendo o valor da revolução lingüística provocada por Saussure, logo se descobriram os limites dessa dicotomia pelas conseqüências advindas da exclusão da fala do campo dos estudos lingüísticos.

E essa é a principal divisão no campo dos estudos lingüísticos contemporâneos: de um lado, a tradição estruturalista com teorias que consideram a língua como um fenômeno homogêneo, um sistema invariável, produto a ser examinado independente das condições de produção (orientação formal). De acordo com Guimarães e Orlandi (2006, p.148-149), sobre os principais percursos seguidos pelo pensamento estruturalista, temos:

O pensamento saussureano coloca os estudos da linguagem num novo caminho. Renovam-se, pela consideração na noção de sistema, os estudos comparatistas. Por outro lado os estudos sincrônicos, lidando com os limites do objeto saussureano, buscam incluir no lingüístico o sujeito. Este é o caso, por exemplo, de Benveniste (1966, 1974) que instala um domínio específico para os estudos enunciativos [...]. Estes trabalhos tiveram vários desdobramentos bastante conhecidos no Brasil, como a semântica argumentativa, desenvolvida a partir da noção de escala argumentativa de Ducrot (1973). [...]

Paralelo a este tipo de trabalho, podemos encontrar, também no campo do estudo da significação, aqueles que vêm pela via da filosofia analítica inglesa e que deixaram para os estudos da linguagem a concepção dos atos de fala. [...] Aqui uma das figuras fundamentais é o filósofo inglês Austin (1962) e sua clássica obra *How to do things with words*. Os trabalhos da filosofia analítica desenvolveram-se fortemente num campo conhecido como pragmática, que já se desenhara nas formulações de Morris (1938) na década de 30 do século XX, numa linha ligada ao pragmatismo de Peirce, americano do final do século XIX, e criador da semiótica.

Ainda nesse sentido da expansão das teorias linguísticas de orientação estruturalista, os autores supra citados explicitam que:

Outros caminhos que de algum modo circulam nesse espaço saussureano são os que desembocaram no funcionalismo de Jakobson de um lado e Martinet de outro. [...] Num outro caminho do estruturalismo com filiação saussureana, podemos pensar em Hjelmslev, que vai desenvolver um estruturalismo não funcionalista e que afetou diretamente um tipo de estudo da significação, a semântica estrutural de Greimas, que se constituiu enquanto uma semiótica estrutural. (GUIMARAES e ORLANDI, 2006, p.149)

Por outro lado, a idéia de se buscar uma relação entre linguagem e sociedade se firma, e não se extingue, mesmo durante o período de hegemonia do pensamento estruturalista. Ela (a ideia) vai estar presente em diversos estudiosos em pleno século XX, que acabam por fornecer importantes contribuições para a edificação de um novo paradigma lingüístico (Dando conta do caráter heterogêneo, ideológico, contextual e subjetivo da linguagem humana). Entre esses estudiosos, poderíamos citar: Mikhail Bakhtin, Marcel Cohen, Émile Benveniste, Roman Jakobson e Antoine Meillet (aluno de Saussure).

Influenciando ou antecipando os principais caminhos seguidos pela teoria da linguagem contemporânea, os trabalhos do semioticista russo Mikhail Bakhtin, com suas críticas, sugestões e ensinamentos, tornaram-se referência obrigatória para todos aqueles que buscam entender os fundamentos das mudanças que se processaram na forma de se conceber a linguagem humana nas últimas décadas. De Barros (1994, p.1-2) tem-se que:

Bakhtin antecipa de muito as principais orientações da lingüística moderna, principalmente no que respeita aos estudos da enunciação, da interação verbal e das relações entre linguagem, sociedade e história e entre linguagem e ideologia. (...) Foi preciso que a lingüística rompesse as barreiras que limitavam seu objeto à frase, fora de contexto, para que o autor soviético assumisse o papel precursor de antecipador de alguns dos grandes temas lingüísticos atuais.

A partir de Bakhtin (1988, p.123), com sua crítica ao paradigma homogeneizante estruturalista, temos a seguinte afirmação:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para esse autor (*apud* Brait, 2005, p.14): “[...] a linguagem autoritária reduz tudo a uma única voz, sufocando a variedade e a riqueza que existem na comunicação humana.” Para

ele, não há como compreender e explicar a comunicação verbal fora do vínculo com a situação concreta. As diferentes formas linguísticas e seus usos são assim determinados, validados e delimitados pelo meio social. São as interações sociais que vão determinar as interações linguísticas em todos os aspectos destas. E, nesse sentido, Bakhtin (1976 *apud* Preti, 2002, p.131) ainda nos esclarece que: “O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação”. Ou seja, a linguagem não surge no vazio, toda expressão linguisticamente produzida é sempre uma construção social, é o resultado das ações humanas em situações concretas.

Assim, uma produção verbal é sempre o produto de uma interação (direta ou não). E a comunicação se estabelece apenas quando há um encontro de enunciações. Um eu encontra um outro e se instala uma ação comunicativa recíproca, estabelecendo uma inter-relação entre seres sociais (num plano mais linguístico, entre *vozes sociais*) que define sempre a linguagem como um ponto de encontro. É nesse processo de interlocução que os sentidos da interação são construídos. E essa idéia bakhtiniana de que não existe discurso individual, que ele se constrói sempre na perspectiva do outro, que é relacional, dialógico (resultado de um diálogo – direto ou não - entre interlocutores); é justamente nessa idéia que está fundamentado o conceito de dialogismo¹⁷. A centralidade do sujeito na construção linguística é posta de lado, e o resultado é um texto (discurso/enunciado) que incorpora, segundo esse pesquisador, a voz do outro ou as vozes dos outros. Assim, nenhuma palavra pode ser considerada exclusivamente nossa, nos caracteriza especificamente; toda palavra traz sempre o espectro do(s) outro(s). Ou, segundo Fiorin (1994, p.3), “... o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu”.

Vimos então que, para Bakhtin, não há linguagem sem interação, sem interlocução, sem dialogismo. Nesse sentido, Barros (1994) afirma que o dialogismo bakhtiniano pode ser desdobrado em dois aspectos distintos: 1º) entre interlocutores e 2º) entre discursos. Nessa primeira concepção, o dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre enunciador e enunciatário, no espaço do texto (enunciado/discurso). Uma intersubjetividade

¹⁷ dualidade constitutiva da linguagem, meio pelo qual se pode evidenciar a relação entre linguagem e vida, condição para que o discurso tenha sentido pleno (na teoria bakhtiniana).

se estabelece entre os interlocutores, constituindo um sujeito (sociohistórico e ideológico) múltiplo, descentrado, dividido. Os sentidos aí construídos dependem da relação entre eles (sujeitos). É o chamado dialogismo interacional.

A segunda concepção de dialogismo (entre discursos) diz respeito ao fato de que toda produção verbal constitui-se numa materialidade lingüística em cujo interior se projeta uma variedade discursiva que representa perspectivas diferenciadas. Ou seja, quando se incorpora outros discursos da cultura a um discurso já em andamento. De acordo com Brait (2005, p.33) esse tipo de dialogismo “define o texto como um ‘tecido de muitas vozes’ ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto;...”. E continua: “... a língua não é neutra e sim complexa, pois tem o poder de instalar uma dialética interna, em que se atraem e, ao mesmo tempo, se rejeitam elementos julgados inconciliáveis” (BARROS, 1994, p.8). Da língua, que é complexa e viva, surgem os discursos ideológicos que, ao escolher apenas um dos pólos, um dos diversos valores lingüísticos, acabam por mascarar o dialogismo, as contradições internas, a heterogeneidade, a multiplicidade.

Em resumo: o dialogismo interacional é condição básica para a construção do sentido, para a efetivação da linguagem, para a construção de todo e qualquer discurso. Todo ato comunicativo é fundamentalmente dialógico. Por outro lado, o uso ideológico dos discursos pode apresentar estratégias que calam as diversas vozes neles presentes, escamoteando seus diálogos internos sob a aparência da voz única, temos nesse caso a monofonia. No entanto, se as diversas vozes internas do discurso podem ser percebidas, ele é polifônico. De acordo com Barros (1994, p.6):

Monofonia e polifonia de um discurso são, dessa forma, efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir.

As diferentes vozes que se constituem na tessitura de um discurso mantêm entre si e também com outros discursos da cultura um constante diálogo (se opõem, se completam, se rejeitam, se solidarizam,...). Essa interlocução que reverbera no interior, e que representa também a relação do interior do discurso com o seu exterior é que encerra a idéia de

intertextualidade. Assim, “Deve-se observar que a intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade “interna” das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos” (BARROS, 1994, p. 4). Ou, segundo Koch (1987, p.48), a intertextualidade deve ser entendida como a “relação de um texto com outros previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos”.

Caráter ideológico, profundidade, heterogeneidade e concretude (uso em situações concretas, não uma abstração) são características basilares da linguagem humana que, em Bakhtin, ganham contornos bem definidos. Ao tratar da interação verbal, por exemplo, ele nos esclarece:

[...] é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (BAKHTIN, 1988, P.112).

A partir dos pontos de vista apresentados por esse pesquisador, pode-se melhor delinear a relação homem-linguagem-realidade, uma relação complexa e viva; profunda e dinâmica como a própria existência humana.

Partindo-se de uma perspectiva bem diferente daquela utilizada por Mikhail Bakhtin, uma outra contribuição que influenciou de forma significativa os estudos da linguagem em uso no contexto social, vem dos trabalhos desenvolvidos por Roman Jakobson, onde a noção de comunicação desempenha um papel central. Privilegiando o processo comunicativo, esse pesquisador acaba por privilegiar também os aspectos funcionais (e não estruturais) da linguagem humana, possibilitando assim outras percepções acerca do objeto linguageiro. Para Jakobson (*apud* Alkmim, 2003, p.25):

[...] todo indivíduo participa de diferentes comunidades lingüísticas e todo código lingüístico é “multiforme e compreende uma hierarquia de subcódigos diversos, livremente escolhidos pelo sujeito falante”, segundo a função da mensagem, do interlocutor ao qual se dirige e da relação existente entre os falantes envolvidos na situação comunicativa.

Para esse autor, são fatores que constituem o ato de comunicação verbal: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o canal e o código. A cada um desses fatores está

associada uma diferente função da linguagem, sendo assim, a estrutura verbal de uma mensagem vai depender basicamente da função que nela (mensagem) predominar. Em outras palavras, uma mensagem tem sua estruturação (elaboração) modificada a depender da finalidade a que se destina (contexto social).

Apesar de partirem de pontos de vistas diferentes, há diversos pontos de convergência entre a obra desses dois estudiosos da linguagem. Quando Bakhtin (1988, p.113) afirma que: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” Ele está, dessa forma, nos informando sobre aquilo que é o fundamento primeiro do trabalho de Jakobson: não há como desvincular linguagem de interlocução, de comunicação. A ideia de que a mensagem (expressão) é sempre estruturada em função de um interlocutor é basilar no funcionamento linguístico/comunicativo (pelo menos para esses, e para a maioria dos autores contemporâneos).

Émile Benveniste é outro pesquisador cuja obra marcou profundamente a Linguística contemporânea como um todo e, particularmente, o campo da Análise do Discurso¹⁸, possibilitando o surgimento de novos percursos teóricos para o entendimento do fenômeno linguístico. Para esse teórico francês, “[...] é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, 1976, p.27), já que ambos só ganham existência pela língua, que ele considera ser (a língua) a manifestação concreta da faculdade humana da linguagem (faculdade humana de simbolizar). É pela utilização da língua que o homem constrói sua relação com o meio e com outros homens; ou seja, língua e sociedade não podem ser concebidas separadamente. A esse respeito, Benveniste (1976, p. 31) afirma: “[...] a linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura lingüística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular.” Há, para ele, algumas propriedades que aproximam língua de sociedade: são realidades inconscientes; são sempre herdadas e não podem ser abolidas pela vontade humana; além disso, a língua apresenta uma propriedade específica: seu poder coercitivo, que transforma um agregado de indivíduos numa comunidade. Segundo Alkmim (2003, p.28): “[...] Benveniste articula a

¹⁸ Particularmente seu (de Benveniste) famoso artigo *O aparelho formal da enunciação*. In: Benveniste, É. Problemas de linguística geral II. São Paulo: Cia Editora Nacional/EDUSP, 1989.

questão da relação língua e sociedade no plano geral da construção do humano e, particularmente, no plano das relações concretas e contingentes estabelecidas na vida social.”

Os trabalhos de Benveniste ampliam os limites do objeto saussuriano (uma língua homogênea e invariável), ao incluir no lingüístico o sujeito. Para Guimarães e Orlandi (2006, p. 148):

Este é o caso, por exemplo, de Benveniste (1966, 1974) que instala um domínio específico para os estudos enunciativos, para considerar o funcionamento da língua marcado pela relação que aquele que fala (o locutor) tem com a língua e que se marca na estrutura da língua.

Para esse pesquisador, os homens se separam socialmente em classes e cada classe faz um uso particular da língua, ocasionando diferenciações que vão estar refletidas na própria língua. Ou seja, não há como separar a linguagem humana da dinâmica do contexto social ao qual a mesma (linguagem) está inserida. Nas palavras de Benveniste (*apud* Alkmim, 2003, p.27):

[...] o homem “se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou classe da produção”. Em consequência, a língua, sendo uma prática humana, “revela o uso particular que grupos ou classes de homens fazem [dela] [...] e as diferenciações que daí resultam no interior de uma língua comum”.

Um aspecto que não aparece nas análises de Benveniste e de Jakobson, mas que está fortemente presente em Bakhtin, ressignificando a linguagem enquanto objeto de estudo (implicando no surgimento de outras análises, outros conceitos; o que significa novos campos de pesquisa), é a questão da historicidade enquanto materialidade sociohistórica. No entanto, independente do ponto de vista adotado, a contribuição de todos os pesquisadores supra citados é bastante significativa para o desenvolvimento cada vez maior dos estudos languageiros. Além deles, diversos outros (Edward Sapir e Benjamin L. Whorf¹⁹ com a Antropologia Linguística, por exemplo) deram sua contribuição para a fundamentação de uma teoria da abordagem contextual da linguagem; principalmente, por trazer para o centro das

¹⁹ Filiados (Sapir e Whorf) ao pensamento antropológico (divulgado a partir do começo do século XX) de F. Boas, esses lingüistas americanos consideram a língua parte da cultura de um povo e, assim sendo, marcada (a língua) por esta cultura.

discussões a questão do sujeito e da exterioridade da língua; aspectos do fenômeno linguístico que haviam sido postos de lado por décadas de análises estruturalistas.

É assim que a heterogeneidade passa a se constituir num dos mais importantes pilares do novo paradigma linguístico (a língua passa a ser concebida como atividade social, veículo de informações, espaço de subjetividades, forma de ação sobre o outro). Nas palavras de Castilho (2004, p.11):

Assim concebida, a língua é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado.

Essa nova percepção da linguagem humana vai ser mais fortemente sentida, a partir da década de 60 (século XX), principalmente, pela ocorrência de uma maior difusão dos chamados estudos sociolinguísticos, quando a língua passa a ser reconhecida prioritariamente não como um sistema fechado em si mesmo, mas como diassistema; ou seja, conjunto de sistemas interligados. Dessa forma, variação (sincrônica ou diacrônica), subjetividade e análise do fenômeno linguístico no contexto social, passam a ser referências para uma nova forma de se conceber o estudo científico da linguagem humana. Ao se referir ao caráter múltiplo das produções verbais humanas, Bronckart (2003, p.36-37) explicita que:

[...] embora as comunidades verbais sejam, certamente, realidades sociais globais, elas não são sociologicamente homogêneas; são atravessadas por organizações diversas, complexas e hierarquizadas, no quadro das quais, permanentemente se desenvolvem relações de força e conflitos entre grupos sociais com interesses divergentes. [...] toda língua apresenta-se como um conjunto de subsistemas encaixados, movêdores e permeáveis, [...] ela apresenta também, como todas as produções humanas, um caráter profundamente histórico.

Diversas correntes de análises do fenômeno linguístico (com este relacionado ao contexto sociocultural) têm surgido nas últimas décadas. Todas essas análises vinculadas a algum campo das ciências humanas: Sociolinguística Interacional, Sociologia da Linguagem, Dialetoologia Social, Etnografia da Comunicação, Psicolinguística, etc. Todas apresentando uma forma particular, uma perspectiva diferenciada, de concepção da heterogeneidade linguística.

Num sentido mais geral, tem sido a sociolinguística (Linguística externa, estudos sociolinguísticos, orientações contextuais de abordagem científica da língua) o estudo científico da língua falada em situações reais de uso, procurando encontrar pontos de intersecção entre a dimensão linguística e o universo social. De acordo com Alkmim (2003, p.29), ao se referir a uma das matrizes de estudos que fundamentam o aparecimento dessa nova ciência:

[...] a constituição da Sociolinguística se fez claramente a partir da [...] chamada Antropologia Lingüística. Nessa vertente, em que linguagem, cultura e sociedade são considerados fenômenos inseparáveis, lingüistas e antropólogos trabalham lado a lado e, mesmo, de modo integrado. [...] A Sociolinguística nasce marcada por uma origem interdisciplinar.

No entanto, o termo sociolinguística tem sido (principalmente no seu início) um rótulo disputado por diferentes abordagens da língua, que constroem, conseqüentemente, universos referenciais diferenciados sob esse mesmo rótulo. Esse termo foi fixado em 1964, em um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), do qual participaram estudiosos como William Labov, John Gumperz, Einar Haugen, Dell Hymes, John Fischer e José Pedro Rona. Em 1966, William Bright organizou e publicou os trabalhos apresentados no referido congresso (UCLA) e colocou o título: Sociolinguística. Nas palavras de Pagotto (2006, p.51):

Um dos traços fundamentais das abordagens sob o rótulo “sociolinguística” é o fato de que pressupõem a autonomia do sistema lingüístico para depois proporem a inter-relação com o mundo social. Assim, diferentemente da análise do discurso, da semântica da enunciação, das gramáticas funcionais, as abordagens conhecidas como sociolinguísticas trabalham com a idéia – implícita ou explicitamente – de que o sistema lingüístico tem um funcionamento próprio, independente do mundo social, embora submetido a ele.

Ela se propõe “a pensar a relação entre a estrutura linguística e a sociedade de uma maneira bastante específica, isto é, pressupondo a existência e a autonomia do sistema lingüístico” (PAGOTTO, 2006, P.51-52). Dessa forma, ao se estudar uma comunidade linguística²⁰, a constatação imediata é a existência de diversidade ou variação. Ou seja, as

²⁰ Trata-se, segundo Alkmim (2003, p.31), de um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. Para Labov (1972 *apud* Pagotto, 2006,

comunidades se caracterizam pelo emprego de diferentes modos de falar, que vão ter (cada modo) significados sociais distintos. Essas modalidades comunicativas, a Sociolinguística denomina *variedades linguísticas*. Para esta ciência, não há como separar língua de variação, que ela considera (a diversidade ou variação) como uma característica intrínseca de toda língua; enquanto o aspecto formal (estrutural) do fenômeno linguístico é visto como apenas parte do fenômeno total. A esse respeito, Pagotto (2006, p.54) afirma:

Toda língua é heterogênea, o que significa que toda língua comporta em seu interior formas em variação. [...] É o fato de comportar variação que faz com que a língua seja capaz de expressar no seu interior a estrutura social, valores sociais externos a ela e separados do conteúdo referencial do léxico.

De Labov (1972 *apud* Camacho, 2003, p.55) tem-se que:

A existência de *variação* e de estruturas *heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está de fato provada. [...] a heterogeneidade não é apenas comum, é também o resultado natural de fatores linguísticos básicos. Alegamos que é a ausência de alternância de registro e de sistemas multi-estratificados de comunicação que seria disfuncional.

De uma forma mais específica, toda língua natural humana apresenta, de acordo com os estudos sociolinguísticos, diferentes possibilidades formais (são formas em variação ou variantes²¹) para uma mesma função comunicativa; ou seja, diferentes modos de se dizer a mesma coisa. As formas variantes são as marcas pelas quais a língua expressa determinadas dimensões que estão, muitas vezes, fora dela (espacial, social, etc.). Essa variabilidade linguística, que pode ser descrita e cientificamente analisada, é determinada por fatores estruturais (linguísticos) e sociais (extra-linguísticos); e se constitui (a variação) no objeto de estudo da sociolinguística.

Atualmente, a sociolinguística pode ser dividida em três áreas: Teoria da Variação e Mudança (Sociolinguística Quantitativa), Sociologia da Linguagem e Etnografia da Fala

p.57), uma comunidade linguística se define como um conjunto de falantes que compartilham os mesmos valores com relação à língua.

²¹ “Entendemos então por variantes as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente. [...] Uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza estrutural ou social” (MOLLICA, 2004, p.10-11).

(Sociolinguística Interacional). Os trabalhos relacionados à Sociologia da Linguagem buscam perceber de que forma uma língua se desenvolve em uma determinada comunidade e quais as possíveis relações entre este desenvolvimento e as estruturas de poder que se manifestam nesta mesma comunidade.

Por outro lado, enquanto a Etnografia da Fala busca compreender uma certa competência comunicativa dos falantes, focalizando sempre as regras sociais que orientam o uso de determinadas formas linguísticas de uma dada comunidade; a Sociolinguística Quantitativa, segundo Pagotto (2006, p.52):

[...] procura discutir de que maneira o sistema linguístico, no seu núcleo gramatical, é afetado pelas relações com a sociedade, pensando, dessa maneira, não somente as relações no plano da cena enunciativa como também a organização da sociedade em classes e outros grupos sociais.

O trabalho em sociolinguística parte sempre de dois planos: o linguístico e o extra-linguístico. No primeiro, é comum separar fenômenos sociolinguísticos fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, etc. Já no plano extra-linguístico, aponta-se como níveis possíveis de correlação para o funcionamento linguístico: o espacial, o contextual e o social (que podem ou não estar associados à dimensão temporal, ou seja, pode-se estabelecer uma análise sincrônica ou diacrônica). Noutras palavras, as variações extra-linguísticas que podem manifestar-se em um diálogo são: as geográficas, que estão relacionadas às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, que nos informam a cerca do nível de pertencimento dos falantes a uma determinada comunidade, o que tradicionalmente se conhece como dialetos; as contextuais, relacionadas aos usos das diversas modalidades expressivas e que são percebidas ao se focalizar a relação existente entre o funcionamento da língua e o processo enunciativo (processo de comunicação); percebe-se então, dessa forma, uma distinção entre língua e comunicação; o que denota uma concepção de língua que não está diretamente vinculada à situação social. Isso ocorre, segundo Pagotto (2006, p.53), porque “não é objeto imediato da sociolinguística uma relação constitutiva, digamos assim, entre o processo enunciativo e a estrutura social”. E continua:

Para a sociolinguística, como a estrutura da língua é prévia ao momento da enunciação, interessam as maneiras pelas quais os falantes se delimitam, se identificam ou se excluem no processo comunicativo, por meio do uso de determinadas marcas linguísticas. Nesse sentido, **o contexto de comunicação é na verdade o lugar em que as dimensões social e geográfica se atualizam, definindo quem é quem** (grifo nosso).

E, por último, a variação social ou diastrática, que identifica como a estrutura social reflete-se ou interfere na estrutura linguística; neste caso, toma-se como parâmetros de estudo: idade, classe social, gênero, grau de escolaridade, entre outros. Nas palavras de Mussalim e Bentes (2003, p.35), a variação diastrática:

[...] relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com **a identidade dos falantes** (grifo nosso) e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Neste sentido, podemos apontar os seguintes fatores relacionados às variações de natureza social: a) classe social; b) idade; c) sexo; d) situação ou contexto social.

Assim: “No ato de interagir verbalmente, um falante utilizará a variedade linguística relativa a sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo, etc. e segundo a situação em que se encontrar” (ALKMIM, 2003, p.39). Para Bright (1974 *apud* Alkmim, 2003, p.28-29), o contexto de comunicação nos informa a respeito dos seguintes fatores:

- a) identidade social do emissor ou falante [...];
- b) identidade social do receptor ou ouvinte [...];
- c) o contexto social [...];
- d) o julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e sobre o dos outros, isto é, as atitudes linguísticas.

Percebemos então que os agrupamentos humanos desenvolvem, em seu processo histórico, formas próprias de se relacionar com a língua. A especificidade (que se traduz no uso de uma variedade linguística) de cada uma dessas relações, uma espécie de comunhão pela linguagem, é tecida (a especificidade) nas formas cotidianas, habituais, de interação social e acaba por conferir a esta mesma linguagem um maior poder de coesão, no sentido de representar para cada grupo um canal de otimização da comunicação entre os seus componentes (ampliação da eficácia comunicativa). Confere também um poder de coerção, no sentido em que toda língua nos impõe uma determinada forma de dizer, ou como afirma Benveniste (1989 *apud* Alkmim, 2003, p.27): “Há, no entanto, uma dimensão privativa da língua, que a coloca num plano especial: seu poder coercitivo, que transforma um agregado de indivíduos em uma comunidade, [...]”. Neste caso, a língua (a variedade utilizada) funciona como marca de identidade social.

O tipo de relação que as pessoas estabelecem com a linguagem verbal se marca nela própria, que vai se modificando (apresentando formas em variação) em função dos usos dos falantes. Daí a idéia laboviana de comunidade linguística como um conjunto de indivíduos que compartilham os mesmos valores com relação à língua. É a ideia de divisão social (que ocorre no plano extra-linguístico) interferindo na forma da língua funcionar (plano linguístico), mas é, ao mesmo tempo, o funcionamento linguístico reforçando esta ideia, servindo como elemento caracterizador/delimitador de cada um desses grupos.

Em toda interação verbal, os indivíduos fornecem pistas de si mesmos, informando-nos sobre seu universo social, cultural e até geográfico, marcando sua identidade. A linguagem em uso traz sempre marcas de quem a produz e dentre estas estão aquelas que indicam, de maneira direta, a presença dos interlocutores nos processos comunicativos, as marcas de subjetividade, que nos informam principalmente sobre o tipo de relação que as pessoas envolvidas naquela produção linguística mantêm e o papel desempenhado por cada uma dessas pessoas no processo de negociação dialógica. Ou seja, não há como separar a linguagem do(s) ser(es) que a produz (contrariando assim um outro dogma estruturalista: da língua enquanto abstração, independente dos seres que a falam), não há como separá-la das situações concretas de uso.

Por outro lado, se abordar a linguagem é tocar obrigatoriamente no sujeito que a produz, não há como nos referirmos a este sem nos remetermos a uma outra questão: a da identidade. Língua, sujeito e identidade são indissociáveis. A partir de Morin (1996 *apud* Galembeck, 2002, p.68), temos a seguinte definição de sujeito:

[...] indivíduo considerado em duas dimensões: a autonomia e a dependência. Com efeito, o sujeito é autônomo, e tem consciência de que é um indivíduo único, dotado de identidade própria. Mas esse indivíduo autônomo está ciente, ademais, de que depende de outros seres (da mesma espécie ou de outra) para construir a própria individualidade.

O sujeito (pessoa humana) é autônomo, o que não significa que é isolado do universo (físico ou social), mas que pode pensar e agir por si só, a partir de seus condicionamentos bio-psico-sociais. Para Galembeck (2002, p.68):

[...] a noção de sujeito baseia-se em dois princípios, inseparáveis e associados, o princípio da exclusão e da inclusão. O princípio da exclusão baseia-se na instituição do “eu” como elemento único e central: é a consciência da individualidade e da subjetividade. Mas a exclusão pressupõe a inclusão, pois o “eu” só existe em função

do outro com o qual mantemos relações (“você”) e de outros seres com os quais nos integramos (“nós”).

Para que o sujeito exista com autonomia/liberdade, para que possa exercer sua unicidade, ele precisa ter consciência dessa autonomia/individualidade, perceber-se enquanto diferença/particularidade, enquanto ser dotado de identidade. E essa percepção de si mesmo não é automática, não nascemos já identificados, a identidade é um processo em construção, processo este que só se realiza a partir do(s) outro(s). Segundo Hegel (*apud* Sawaia, 1998, p.101): “Cada coisa não tem a sua razão de ser, senão em função de todo o resto; de tudo que não é ele, sem o que ele não sentia. O fundamento de toda a coisa é sua relação com as outras coisas.” Nas palavras de Sawaia (1998, p.100): “[...] o homem é um ser de relações e constrói-se no espelho do outro, igualando-se e diferenciando-se desse outro [...]”.

Essa concepção interativa, relacional, da identidade e do eu tem sido colocada e aprofundada a partir da sociologia. Nela (nessa concepção sociológica²²), o sujeito reflete a crescente complexidade do mundo moderno. Seus valores (do sujeito), símbolos e sentidos (sua cultura) são construídos socialmente, no tipo de interação que ele estabelece com outras pessoas e com o meio em geral. Segundo Hall (2004, p.11):

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

Resumidamente teríamos: a percepção do eu (individualidade), bem como do conjunto de características (identidade) que especificam, particularizam, esse eu, só existem na relação com o(s) outro(s). Ou nas palavras de Galembeck (2002, p.69): “Os conceitos de sujeito e identidade têm, pois, dupla face: para a explicitação de ambos é necessário considerar não só o indivíduo em si, mas igualmente os outros seres, com os quais se mantém relações de dependência.”

²² “G. H. Mead, C.H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram esta concepção “interativa” da identidade e do eu.” (HALL, 2004, P.11).

A concepção sociológica de identidade (cultural) apresenta uma dimensão interna, subjetiva, específica de cada indivíduo, associada a um lugar objetivo que o mesmo ocupa no mundo social²³. Ela (a identidade) funciona como elo entre o interior e o mundo exterior, mantendo um forte vínculo entre o indivíduo e o mundo que ele habita. Como consequência do equilíbrio recíproco que ocorre na relação (nem sempre tão equilibrada) sujeito-mundo, ambos se tornam mais estabilizados. Nas palavras de Hall (2004, p.11-12):

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

“A preocupação com a identidade não é, obviamente, nova. Podemos dizer até que a modernidade nasce dela e com ela. O primeiro nome moderno da identidade é a subjetividade” (SANTOS, 1999, p.136). Com o “colapso da cosmovisão teocrática medieval” (SANTOS, 1999, P.136) e o início da Idade Moderna, a idéia do protagonismo na construção/transformação do mundo é deslocada da esfera do divino para o indivíduo (pessoa humana dotada de identidade própria). Essa percepção da subjetividade se constituiu num dos principais paradigmas do humanismo renascentista: um mundo produzido pela ação humana. Ou seja, o homem passa a olhar para si, tentando desvelar/superar o desafio de conceber o próprio destino sobre a terra. Ainda de acordo com Santos (1999, p.136-137):

Trata-se de um paradigma emergente onde se cruzam tensionalmente múltiplas linhas de construção da subjetividade moderna. [...] simbolizada na obra de Montaigne, Shakespeare, Erasmus e Rabelais. Montaigne é a este respeito particularmente exemplar [...] pela sua preocupação em centrar a sua escrita sobre si próprio, a única subjetividade de que tinha conhecimento concreto e íntimo.

Do Iluminismo, então, vem a primeira noção (concepção) de individualidade, que tenta definir a essência do ser humano. A partir de Hall (2004, p.10) tem-se que:

²³ Freire (2000, p.46) também refere-se a essa dupla dimensão (individual e de classe) ao tratar da identidade cultural dos educandos.

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo.

No senso comum ainda permanece a ideia de que *o que é bom já nasce feito*, ou então, *pau que nasce torto nunca se indireita*. Uma ideia de imutabilidade da natureza humana, gestada nos primórdios da modernidade e que se manteve hegemônica durante séculos.

Uma outra concepção de sujeito, calcada no pensamento hegemônico moderno, é a de *sujeito sociológico* (Rever *concepção sociológica de identidade*). Este apresenta um núcleo interior cuja autonomia (especificidade) é construída na interação com o outro. Ou seja, a essência interior do sujeito é formada e modificada num contínuo diálogo com o(s) outro(s).

Em verdade, por trás das definições dos processos de identidade e de identificação (como cada ser vai se percebendo – e é percebido - e se colocando no bojo da dinâmica social) está uma série de tensões ligadas ao jogo de poder dentro das sociedades. As referências que dão sentido à vida dos indivíduos vão se redimensionando por força de transformações socioculturais, criando movimentos tanto de afirmação, como de contestação de identidades. Segundo Santos (1999, p.137), ao se referir às tensões que envolveram a definição de propostas para as identidades modernas:

Duas dessas tensões merecem um relevo especial. A primeira ocorre entre a subjectividade individual e a subjectividade coletiva. [...] Estas duas tensões [...] estão na base das duas grandes tradições da teoria social e política da modernidade. [...] Na tensão entre subjectividade individual e subjectividade coletiva, a prioridade é dada à subjectividade individual; na tensão entre subjectividade contextual e subjectividade abstracta, a prioridade é dada à subjectividade abstracta.

Esse autor traz ainda dois momentos de forte contestação das identidades hegemônicas ocidentais. São eles: o romantismo e o marxismo. Nas palavras de Santos (1999, p.140):

Contra uma racionalidade descontextualizada e abstracta crescentemente colonizada pelo instrumentalismo científico e pelo cálculo económico, **o romantismo propõe** uma busca radical de identidade que implica uma nova relação com a natureza e a revalorização do irracional, do inconsciente, do mítico e do popular e o reencontro com o outro da modernidade, o homem natural, primitivo, espontâneo, dotado de formas próprias de organização social. (grifo nosso)

Em relação ao marxismo (concepção materialista de mundo social) e o *sujeito histórico* que dele emerge, tem-se que:

A recontextualização da identidade proposta pelo marxismo contra o individualismo e o estatismo abstractos é feita através do enfoque nas relações sociais de produção, no papel constitutivo destas, nas idéias e nas práticas dos indivíduos concretos e nas relações assimétricas e diferenciadas destes com o estado. Por esta via, o conflito matricial da modernidade entre regulação e emancipação passa a ser definido segundo as classes que o protagonizam: a burguesia do lado da regulação e o operariado do lado da emancipação (SANTOS, 1999, p.140).

De uma forma sintética teríamos: "A contestação romântica propõe a recontextualização da identidade por via de três vínculos principais: o vínculo étnico, o vínculo religioso e o vínculo com a natureza. A contestação marxista propõe, como vimos, a recontextualização através do vínculo da classe" (SANTOS, 1999, p.141).

Como um conceito de múltiplos significados que é, o termo *identidade* está ligado a diversas dimensões da vida humana, como, por exemplo, à dimensão jurídica (características que identificam um indivíduo: data de nascimento, nome, filiação, foto 3x4, marca da digital, etc.) e à psicológica (características relacionadas com a construção da subjetividade, que envolvem elementos hereditários, origem social, contexto sócio-cultural e familiar, etc.). Assim, de acordo com Candau (2002, p.31):

Identidade é, portanto, um conceito polissêmico, podendo representar o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo. [...] No entanto, este termo, [...] é fundamental na compreensão das relações humanas, sociais e educativas e interessa-nos trabalhá-lo especialmente na sua relação com a dimensão cultural.

A cultura tem sido uma das principais fontes de construção e afirmação de identidade na contemporaneidade. Se toda interação, toda prática social, expressa sempre algum significado; se toda ação social é simbólica, cultural; pode-se então afirmar que a identidade cultural dos indivíduos é formada a partir de um conjunto de vivências, sentimentos, informações, experiências, adquiridos em sua trajetória *natural* de vida, em sua inserção num determinado raio (meio) social. Além do que, vivemos num momento da história da humanidade, quando a produção da cultura enquanto um bem mercadológico, atinge um vasto contingente de pessoas, redirecionando, influenciando, por sobremaneira, a vida destas mesmas pessoas. A esse respeito, afirma Hall (2004 *apud* Mota, 2005, p.3): "A expansão

substantiva da cultura – sua crescente centralidade nos processos globais de formação e mudança, sua penetração na vida cotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades”; relacionando expansão cultural e identidade.

A identidade cultural é, segundo Coelho (2004, p.201), um:

sistema de representação (elementos de simbolização e procedimentos de encenação desses elementos) das relações entre os indivíduos e os grupos e entre estes e seu território de reprodução e produção, seu meio, seu espaço e seu tempo. No núcleo duro da identidade cultural – aquele que menos se desbasta através dos tempos, mesmo nas situações de distanciamentos do território original – **aparecem a tradição oral (língua)**, a religião, [...] (grifo nosso)

Na concepção de Hall (2004, p.8), a identidade cultural é constituída por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, **linguísticas** (grifo nosso), religiosas e, acima de tudo, nacionais”.

Para Coelho, sistema de representação das relações; para Hall, aspectos que surgem de nosso pertencimento. No entanto, em qualquer definição de identidade cultural, a língua ocupa sempre uma posição de destaque, porque é um dos mais importantes componentes da cultura dos indivíduos. Participa (a língua) de todo tipo de produção humana (é a base da organização do pensamento), visto que é o mais importante meio de simbolização colocado a disposição dos indivíduos; ao mesmo tempo em que se constitui também no principal instrumento de aquisição e transmissão de dados culturais. De Mota (2002, p.14):

Novos estudos surgiram corroborando as premissas da Lingüística que enfatizam a concepção da língua não só como instrumento social de comunicação, mas também como componente cultural de uma grupo social, refletindo, conseqüentemente, a diversidade e a variabilidade no tempo e no espaço.

Se a língua é um dos principais componentes da cultura dos indivíduos e se cada grupo desenvolve sua própria forma de se relacionar com a linguagem, então o modo de realização da expressão linguística é uma forma de caracterização do grupo, uma forma de identidade. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005, p.175):

A variação lingüística, que já foi vista na infância da ciência lingüística como uma ruptura da unidade do sistema, é concebida hoje como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: (a) ampliar a eficácia de sua comunicação e (b) marcar sua identidade social.

Ao interagir linguisticamente, selecionamos (consciente ou inconscientemente) um conjunto de regras de acordo com o tipo de relação que queremos estabelecer com um determinado *grupo de referência*²⁴. Essa seleção é fortemente influenciada por diversas dimensões da nossa identidade, bem como pelas condições (sociais) de produção de nosso discurso. De acordo com Le Page (1980 *apud* Bortoni-Ricardo, 2005, p.175-176):

[...] o comportamento lingüístico está permanentemente submetido a múltiplas e co-ocorrentes fontes de influência relacionadas aos diferentes aspectos da identidade social, tais como sexo, idade, antecedente regional, inserção no sistema de produção e pertencimento a grupo étnico, ocupacional, religioso, de vizinhança, etc. [...] **Todo ato de fala é um ato de identidade** (grifo nosso).

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.180):

[...] a hipótese de Le Page, em relação ao uso da linguagem como marca de identidade, pode deitar muitas luzes sobre esse complexo processo, principalmente se complementada por conceitos oriundos dos paradigmas responsáveis por duas revoluções na história recente da sociolingüística, os modelos interacionais de base fenomenológica e a sociologia das relações de poder.

3.2 ESCRITA E ORALIDADE: SUPERANDO A VISÃO DICOTÔMICA

Até aqui, vimos que a linguagem surge das interações sociais (da necessidade de entendimento, de troca), participa da constituição do psicológico humano e é um espaço de subjetividades, de afloração/constituição de identidade; mas é também um “modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo, especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH *apud* PRETI, 2006, p.243). Vimos também que as reflexões linguísticas (desde a Retórica grega até os nossos dias) ganharam autonomia científica com o surgimento do estruturalismo saussuriano, que definiu a *língua* como o objeto da nova ciência (a Linguística). É assim que Urbano (2006, p.23) nos adverte:

²⁴ Conceito vindo da Antropologia, significando que: “Quando as atitudes e o comportamento de uma pessoa são influenciados por um conjunto de normas que ela pressupõe que são observadas por outros, esses outros constituem para ela um *grupo de referência*.” (BERREMAN *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p.176).

A língua é, portanto, uma descoberta dos lingüistas, que entendem a linguagem verbal como um sistema de signos, atribuindo-lhe a denominação de “língua”, por metonímia ao órgão do corpo humano (língua), o qual é responsável pela articulação e realização sonora da própria linguagem. [...], entendida, a língua como “abstração” em relação à fala (= parole) ou discurso, o qual representa o nível concreto de utilização da língua.

Nas palavras de Saussure (1981, p.27):

Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente o fato da fala vem sempre antes. [...] é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências.

Mesmo tendo feito uma opção metodológica por um modelo descritivo baseado numa comunidade linguística idealizada, o que significa considerar que todos os falantes desta dita comunidade mantivessem um comportamento verbal homogeneizado, uniforme (o que vai implicar num objeto também idealizado, descontextualizado, e, paradoxalmente, produzido a partir da concretude da atividade comunicativa verbal, real, viva); Saussure acaba por trazer (à época – início do século XX) para o centro das discussões científicas (mesmo num plano secundário, já que no primeiro plano vai estar a *língua*) sobre o fenômeno linguístico a questão da fala e a relevância desta para a constituição do objeto por ele definido para a Linguística. Não há língua (no sentido saussuriano) sem fala.

Até o momento de aparecimento do Curso de Linguística Geral (ou seja, aparecimento da obra de Ferdinand Saussure), havia uma predominância da concepção de linguagem a partir exclusivamente da modalidade escrita: nos moldes da gramática normativa tradicional ou da crítica filológica, que, nas palavras de Saussure (1981, p.8): “[...] a crítica filológica é falha num particular: apega-se muito servilmente à língua escrita e esquece a língua falada; [...]”. Ou seja, os estudos lingüísticos que existiam até então se baseavam exclusivamente em modelos escritos. Nesse sentido, Saussure (1981, p.34-35) nos afirma que:

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; [...]. **Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal;** terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. [...] A língua tem, pois, uma tradição oral independente da escrita e bem diversamente fixa; todavia, o prestígio da forma escrita nos impede de vê-lo. **Os primeiros lingüistas se enganaram nisso, da mesma maneira que, antes deles, os humanistas.** O próprio Bopp não faz diferença nítida entre a letra e o som; lendo-o, acreditar-se-ia que a língua fosse

inseparável do seu alfabeto. [...] Ainda hoje, homens esclarecidos confundem a língua com a sua ortografia; [...] (grifos nossos)

O código linguístico escrito sempre esteve bastante enraizado na cultura ocidental, representando, desde o seu aparecimento, um marco histórico, na medida em que o mesmo (o código escrito) foi visto pelos grupos dominantes ocidentais como mais um instrumento de poder. Ou seja, a escrita significou (e continua a significar) um novo capítulo dessa tradição da mesquinhez humana rumo à manipulação/exploração dos seus semelhantes. É por conta disso que o acesso ao aprendizado da linguagem escrita sempre foi elitizado, ou pelo impedimento das classes populares de terem acesso à escola, ou pela precarização da escola oferecida a estas classes.

Nesse sentido, um dos fatores mais preponderantes para a manutenção do alto prestígio desfrutado pela modalidade escrita é o trabalho de fixação da *língua culta* (definida principalmente a partir dos textos escritos pelos literatos – *grandes escritores*) realizado pela escola. Nas palavras de Saussure (1981, p.35):

A língua literária aumenta ainda mais a importância imerecida da escrita. Possui seus dicionários, suas gramáticas; é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola²⁵; a língua aparece regulamentada por um código; ora tal código é ele próprio uma regra escrita, submetida a um uso rigoroso: a ortografia, e eis o que confere à escrita uma importância primordial. Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.

No início do século XX, o estruturalismo emergente opta por uma atitude descritiva em torno dos fatos da língua, defendendo um tratamento científico para as questões relacionadas à linguagem. Ele rompe com o engessamento/estreitamento produzido por uma atitude prescritiva, como também com uma percepção linguística exclusivamente calcada na modalidade escrita. É assim que Saussure (1981, p.7) nos informa sobre a trajetória da Linguística:

²⁵ Ao conferir “à escola a função de formar o leitor, destruiu-se a noção de texto como representação simbólica de todas as produções humanas, restando o livro como mediação para qualquer conhecimento. Passou-se a destacar, assim, o livro por ser este uma produção da classe dominante, a ela pertencente e à qual aspiram as classes dominadas. Essa situação de valorização de um objeto específico configura a cisão entre a cultura que o possui e todas as demais, dando à primeira poder sobre as outras” (AGUIAR; BORDINI, 1988, P.11).

Começou-se por fazer o que se chamava de “Gramática”. Esse estudo, inaugurado pelos gregos, e continuado principalmente pelos franceses, é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é uma disciplina normativa, muito afastada da pura observação e cujo ponto de vista é forçosamente estreito. [...] A língua não é o único objeto da Filologia, que quer, antes de tudo, fixar, interpretar, comentar os textos (**escritos**) (grifo nosso); [...]

É partindo-se da expressão verbal real, viva, ou seja, da fala, que a Linguística estruturalista encontra seu objeto e, dessa forma, aponta o lugar da oralidade na análise linguística científica. Como destaca Saussure (1981, p.34): “[...] o objeto lingüístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto.”

Ao pensarmos nesses *dois sistemas distintos de signos* (oral e escrito) percebemos que o texto oral como objeto de leitura, principalmente para se manter e passar de geração a geração, necessita do concurso da memória. Nesse sentido, a escrita representa uma conquista (sobre a memória) na medida em que oferece condições mais apropriadas, mais consistentes, de preservação e transmissão. Porém, quando se cria de um lado, uma hiper-valorização da escrita, e do outro, estrangula-se o acesso a mesma, o resultado é a discriminação (exclusão) àquelas parcelas que inevitavelmente não terão acesso (Ou, como acontece nas escolas públicas de nosso país hoje, terão um acesso profundamente deficiente, criando a figura do *analfabeto funcional*) às *letras*²⁶.

Por outro lado, alçado à condição de objeto (mercadoria), o texto escrito (e tudo que ele representa) foi absorvido pelo sistema capitalista de produção e submetido às mesmas leis de mercado que qualquer outro produto; o que implicou (e ainda tem implicado) em uma outra dificuldade de acesso (agora, por conta do baixo poder aquisitivo) para uma parcela expressiva da população e possibilidade de acesso ilimitado apenas para um pequeno grupo; fato que evidencia mais um viés da elitização da palavra escrita.

²⁶ Ao se discriminar o analfabeto (conceitual ou funcional) por não conseguir utilizar (ou por utilizar de forma deficiente) o código escrito; isso implica numa discriminação a todas as outras possibilidades de leituras que o mesmo (não alfabetizado) possa vir a realizar e, segundo Aguiar e Bordini (1988, p.11): “Determina ainda um conceito de texto limitado à língua escrita, embora se possa entender o mesmo como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, **falas** (grifo nosso), literatura partilham da qualidade de textos.”

O fato é que muito tempo antes da burguesia surgir enquanto classe social na história da humanidade, o livro (registro da linguagem verbal através do código escrito) já era objeto de veneração, sedução, elitismo, mistério, revelação, etc., servindo exclusivamente aos grupos no poder, na medida em que permite um maior controle do que a expressão verbal sonora cujo aprendizado ocorre de forma espontânea, natural, vinculada ao meio social ao qual o falante está inserido; enquanto “[...] o desenho das letras e seus valores e funções são aprendidos artificial e tecnicamente pela alfabetização” (URBANO, 2006, p.27); requerendo assim ambientes específicos de aprendizagem, que se revelaram historicamente *aparelhos ideológicos do estado*, ou seja, espaços de controle social através da propagação das ideologias dos grupos hegemônicos. É assim que segundo Aguiar e Bordini (1988, p.10):

A acumulação do conhecimento através da palavra escrita tem sido apropriada pelas classes que detém o poder dentro de uma sociedade. Como o documento escrito é mais eficiente para a fixação e conservação das idéias, leva vantagem sobre a memória coletiva, alijando das decisões do grupo aqueles que não são capazes de decifrá-lo. Assim, as sociedades gradualmente se dividem em segmentos cultos e incultos, tomando como critério distintivo o domínio do código linguístico escrito.

Inicialmente, entende-se como atividade linguística oral, ou simplesmente oralidade, a fala, instrumento original e natural de comunicação entre os seres humanos. A este *sistema* sonoro de comunicação já existente foi acrescido, alguns milênios depois, um sistema gráfico de comunicação, ou seja, o código escrito. Nas palavras de Urbano (2006, p.24):

Mas a linguagem viva, a fala, continuou sendo fala (*parole* de Saussure; sistema de sons comunicativos), recebendo milênios após sua origem, nas chamadas sociedades letradas, o concurso da “escrita” (sistema gráfico comunicativo), bifurcando-se, grosso modo, a “fala” de então (= *parole*) ou discurso, em linguagem “falada” (como originariamente era, isto é, sistema sonoro comunicativo, que permaneceu tal e qual) e linguagem “escrita”, “representação visível e durável da linguagem” (Cohen, 1953, *apud* Câmara, 1964:131), “que de falada e ouvida passa a ser escrita e lida” e “[...] Assim se estabelece numa língua dada a escrita ao lado da fala.” (Câmara, 1964:131). [...]

O fato do estruturalismo não se ter apegado servilmente à escrita e esquecido a língua falada no trato das questões relacionadas ao estudo científico da linguagem humana (tendo, este fato, inclusive, sido colocado como um dos pontos de diferenciação entre a Linguística e a Filologia), não significou avanço no sentido de se ter uma investigação linguística que

pudesse vir a considerar diretamente²⁷ a linguagem falada. Na verdade, por mais que os estruturalistas não percebessem, o paradigma estabelecido pela nova ciência (a Linguística) estava muito mais próximo do padrão linguístico escrito do que da expressão verbal em uso (ou seja, da fala). “O enfoque filológico, com o qual a Linguística do século XX pensou romper, é determinante para a apreciação do pensamento contemporâneo da teoria da linguagem” (CAMACHO, 2003, p.64). É nesse sentido que Bakhtin (1979 *apud* Camacho, 2003, p.65-66) nos diz:

A concepção de uma língua isolada, fechada e monológica, desvinculada de seu contexto lingüístico real, corresponde à compreensão passiva que filólogos e sacerdotes tinham de uma língua estrangeira, **escrita** (grifo nosso) e morta. A história da Linguística é, com efeito, um desfile completo desse tipo de investigação. (...) o lingüista continua a aplicar às línguas vivas a metodologia e categorias adquiridas mediante o longo convívio com as línguas mortas-escritas-estrangeiras. O resultado desse tratamento é a concepção de linguagem que o norteia, que é a de um objeto de estudos isolado-fechado-monológico, absolutamente desvinculado do contexto social.

O ideal estabelecido pela ciência da linguagem (*a linguística oficial*), desde sua criação até os anos 50 do século XX, não permitia um foco maior na oralidade. Esta só aparece em segundo plano, como coadjuvante na construção da idéia estruturalista de *língua*. Esta sim consumia todos os esforços investigativos dos linguistas.

É a partir da segunda metade do século XX, que começam a surgir com maior incidência teorias linguísticas alternativas as mais diversas que procuram relacionar a linguagem (tanto oral quanto escrita) ao contexto social, no intuito de se resolver diversos problemas linguísticos não superados por uma análise puramente imanente da língua. É nesse momento em que surgem diversos estudos que buscam focalizar a linguagem *in situ*, a *língua* real, concreta, viva, oral. Também, outros, que procuram investigar a relação entre *fala* e *escrita*, além do uso contextualizado das práticas de leitura e de escrita na sociedade (o chamado *letramento*).

Uma das contribuições mais relevantes no sentido de termos uma percepção da linguagem humana mais complexa (heterogênea, histórica, cognitiva, sociointerativa, subjetiva, etc.), mais concreta e, por isso mesmo, mais próxima do ser que a produz; é o

²⁷ A língua (*langue*), objeto da linguística imanente, é abstraída da fala; mas não é a fala. É um produto elaborado a partir da observação da expressão oral (*parole*), mas não se constitui nesta.

trabalho de investigação oral realizado por William Labov e a Sociolinguística Quantitativa. Em relação a isso, Camacho (2003, p.66) defende que :

A alternativa teórica introduzida por Labov, na década de 1960, para resolver problemas da estrutura da lingüística, além de, por princípio, postular que a heterogeneidade é inerente ao sistema lingüístico, concebe sua análise a partir de um conjunto de formas que se manifestam, de fato, no contexto social. [...] **É possível afirmar que se inaugurou aí, com o advento da Sociolinguística, um dos primeiros movimentos orquestrados, não obviamente o único, contra a tendência tradicional de considerar a língua um objeto de estudos tão isolado do uso que lhe dar a configuração de um cadáver que se disseca** (grifo nosso). [...] tudo que se tem, como objeto de estudos, é a manifestação da linguagem no contexto social e sobretudo em situações informais.

A oralidade passa, então, a ser objeto preferencial de estudos de tendências teóricas as mais diversas possíveis (inclusive de outros campos – da Psicologia, Antropologia, Sociologia, Comunicação Social etc. – de conhecimento, além do propriamente lingüístico). Esses estudos (principalmente aqueles realizados entre a década de 50 e a de 80) relacionaram uma série de características da atividade lingüística oral que, se de um lado contribuíram para um maior detalhamento/conhecimento da mesma; por outro, deixaram uma percepção demasiadamente fixa, cristalizada, da fala, quando comparada à modalidade escrita.

Sendo “produzida e transmitida “sonoramente” pela boca e recebida “acusticamente” pelo ouvido” (URBANO, 2006, p.27), a fala (na interação face a face) foi vista, por parte significativa dos estudos, como efêmera, espontânea, afetiva, informal (não planejada), popular, incompleta, transparente (oferece mais recursos para seu entendimento – a emoção, a expressão facial, a história do sujeito, o gestual, etc.). Enquanto a escrita tem sido dicotomicamente caracterizada como planejada, formal, refletida, culta, objetiva, distante (não afetiva), duradora.

Ou seja, durante décadas fala e escrita (contextualizada) receberam por parte de inúmeros pesquisadores um tratamento que as colocavam sempre como atividades distintas, estanques; sistemas completamente diferenciados, incompatíveis, desvinculados. Ambas eram consideradas unicamente a partir do meio que as formavam: fônico ou gráfico. E a partir destes meios, fala e escrita foram associados a sistemas e usos diferenciados. Também a forma de cognição, relacionada a cada modalidade, era colocada como mais um elemento de diferenciação e distinção positiva da linguagem escrita.

Se, do ponto de vista científico (pelo menos para as ciências que têm a linguagem humana como objeto de estudo) o interesse pela oralidade era (e continua sendo) crescente e a cada dia se reafirmava (e se reafirma) o papel central da mesma para uma compreensão mais funda e mais concreta da comunicação verbal na sociedade contemporânea, esta relevância ainda não se reverteu em termos de uma valorização social (e por parte da comunidade científica, especificamente) efetiva frente à escrita, que continua a desfrutar de uma supremacia quase que absoluta frente à atividade oral. Nesse sentido, Marcuschi (2001, p.26) destaca que:

Num segundo momento do século XX, em especial dos anos 50 aos anos 80, particularmente entre sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais, encontramos a posição muito comum (**prontamente assumida pelos lingüistas**) (grifo nosso) de que a invenção da escrita trazia uma “grande divisão” a ponto de ter introduzido uma nova forma de conhecimento e ampliação da capacidade cognitiva (em especial a escrita alfabética). Era a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos.

A percepção das modalidades linguísticas (oral/escrita), baseada sempre em distinções absolutas, criando dois campos estanques (visão dicotômica), favoreceu, durante décadas, no próprio campo científico, à conservação da supremacia escrita, por diversos fatores. No entanto, a continuidade das investigações a cerca da linguagem falada (de um lado; e a cerca das práticas de leitura e escrita em diversos contextos sociais – o chamado letramento – de outro) tem mostrado de maneira cada vez mais evidente que as características que se pensavam específicas do texto oral concernem também ao escrito (e vice-versa). Além do que, o que vai caracterizar a produção textual não é (simplesmente) o meio físico no qual a expressão linguística está inserida, mas, principalmente, as circunstâncias sociais (o tipo de interação social) de produção.

Apenas a realização fônica ou gráfica não é suficiente, a partir dos traços que vinham sendo colocados como específicos de uma modalidade ou de outra, para garantir que um texto pode ser considerado estritamente escrito ou estritamente oral. Isto é, todas aquelas diferenças que caracterizavam cada uma das modalidades linguísticas passaram a ser discutíveis, questionáveis. Em relação a isso, Preti (2002, p.51) explicita que:

Entre as muitas diferenças discutíveis entre língua falada e escrita está a que aponta a primeira como atividade não planejada. Essa e outras distinções absolutas são,

hoje, contestadas por lingüistas [...] que pretendem que haja um *continuum*²⁸ entre as duas modalidades de língua, de tal sorte que há gêneros escritos que se aproximam da fala (bilhetes, inscrições murais etc.) e gêneros orais que lembram a escrita (palestras, discursos oficiais etc.). [...] Parece-nos evidente, portanto, que, na língua escrita, até um mural revela um mínimo de planejamento [...]. Da mesma maneira, um texto oral, pelo menos, em princípio, também se revela planejável ou, como se costuma afirmar, continuamente replanejável.

Ou, ainda, nas palavras de Urbano (2006, p.29):

[...] sendo a comunicação verbal produzida dentro de uma complexidade de condições comunicativas, regras, parâmetros, propósitos, determinam inúmeros produtos lingüístico-textual-discursivos (isto é, textos), de grande gradiência e multiplicidade, muito diferentes ou muito semelhantes entre si, “independentemente dos meios sonoro ou gráfico”.

Marcuschi (2001, p.28) destaca que é na década de 80 do século passado que surgem variados estudos propondo uma nova visão das relações entre oralidade e escrita.

Constatava-se que tanto em termos de usos como de características lingüísticas, fala e escrita mantinham relações muito mais próximas do que se admitia então. Surgia uma visão que permitia observar a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que de diferença numa certa mistura de gêneros e estilos e evitando as dicotomias em sentido estrito.

Embora esses estudos iniciais pretendessem explicitamente superar a visão dicotômica, propondo o *continuum* entre fala e escrita; implicitamente “não deixaram de ser tributárias dos pressupostos teóricos e analíticos das teorias que sustentam a “grande divisão” (STREET *apud* MARCUSCHI, 2001, p.29). O que evidencia que não houve modificação em relação à supremacia escrita, mantendo-se o mesmo tipo de letramento, denominado *modelo autônomo de letramento*. A esse respeito Street (1995 *apud* Marcuschi, 2001, p.29) acrescenta:

[...] a persistência implícita de postulados que os próprios praticantes pretendem com frequência explicitamente rejeitar pode ser explanada com referência às suposições metodológicas e teóricas que subjazem ao seu trabalho: particularmente uma definição estreita de contexto social [...]; **a reificação do letramento em si mesmo às expensas do reconhecimento de sua localização em estruturas de**

²⁸ Segundo Marcuschi (2001, p.36): “o que me interessa defender não é uma noção de continuo como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante.”

poder e ideologia (grifo nosso), portanto relacionadas a suposições lingüísticas gerais sobre ‘neutralidade’ de seu objeto de estudo; [...]

Tanto a fala quanto a escrita estão submetidas às mesmas limitações e potencialidades no universo da existência humana, ambas podem estar – e estão – submetidas ao juízo de valor conveniente aos grupos hegemônicos, que, nas condições históricas atuais, significa a manutenção da supremacia da linguagem escrita, sendo que esta (supremacia) tem encontrado cada vez menos sustentação científica.

Esse modelo (autônomo), segundo Mota (2005, p.2):

afirma que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, não estabelecendo qualquer relação causal entre letramento e modernidade; dissocia a escrita aos padrões comunicativos da oralidade atribuindo uma relação dicotômica; enfatiza os processos cognitivos e o funcionamento lógico interno ao texto escrito. Dessa forma, valoriza as qualidades intrínsecas à escrita e as potencialidades de interlocução do sujeito, desprezando a consideração às condições gerais de produção.

E assim, chega-se ao segundo modelo de letramento (proposto por Street), o chamado *modelo ideológico de letramento*. Neste, as relações existentes entre oralidade e escrita são relacionadas ao contexto de letramento e às relações de poder dentro de determinada sociedade. Segundo Kleiman (2001 *apud* Mota, 2005, p.2):

O segundo modelo, o ideológico, chama a atenção para o fato de que não é apenas a cultura que determina as práticas de letramento, **mas também as estruturas de poder que regem uma sociedade** (grifo nosso). Essa perspectiva não nega as questões abordadas pelo modelo autônomo, mas alarga o campo de investigação considerando **as práticas discursivas que são historicamente construídas na comunidade** (grifo nosso), os padrões de conversação que caracterizam as relações interpessoais, os eventos de letramento que acontecem na vida cotidiana.

Ou ainda, na percepção de Marcuschi (2001, p.28):

É justamente esse modelo que dá mais atenção para o papel das práticas de letramento na reprodução ou na ameaça das estruturas de poder na sociedade que Street (1993, p.7) adota batizando-o de “modelo ideológico de letramento.” (grifos do autor)

A (pretensa) supremacia da escrita sobre a oralidade sempre existiu (e existe), mas como já foi dito, muito mais para atender a questões de natureza do controle social (manutenção das relações de poder que favorecem determinados grupos) do que por razões lingüísticas propriamente ditas. Nas palavras de Marcuschi (2001, p.47): [...] **não há uma dicotomia real entre fala e escrita** (grifo nosso), seja do ponto de vista das práticas sociais ou dos fenômenos lingüísticos produzidos [...].

3.3 NORMA PADRÃO, TRADIÇÃO E PODER

Finalizamos o primeiro parágrafo deste capítulo (Linguagem, variação e poder) ressaltando o lugar estratégico da linguagem em qualquer análise das questões centrais que envolvem um projeto emancipatório de educação.

Não existe educação sem gente, sem troca, sem linguagem; e, como vimos, não existe linguagem concretamente fora do vínculo com a situação (as condições sociais de produção discursiva), fora do fenômeno social da interação verbal e de todos os seus condicionamentos, todas as suas implicações. Nesse sentido, não estamos tratando, obviamente, ao nos referir à linguagem, de um objeto abstrato, uma *enunciação monológica*, fechada em si mesma, distante do ser que a produz; mas, da língua de seres humanos concretos, homens e mulheres, com suas histórias, seus modos particulares de perceber a vida e de agir sobre ela, também seus diferentes modos de se expressar, já que a expressão é um componente da cultura, da visão de mundo de cada grupo; bem como de cada indivíduo. Estamos nos referindo assim, a uma língua viva, genuína, com todas as suas nuances de variação, toda heterogeneidade dialetal, com a riqueza dos seus múltiplos usos nas mais diferenciadas situações da vida.

Se o nosso ponto de partida e de chegada, nossa referência maior, nossa busca primeira, é pelo humano; então estamos tratando de uma busca pela multiplicidade, pela complexidade, pelo diverso. Nesse sentido, logo percebemos que toda forma de padronização vai significar sempre busca de poder, imposição, exclusão. O que nos remete novamente ao pensamento bakhtiniano: “[...] a linguagem autoritária reduz tudo a uma única voz, sufocando a variedade e a riqueza que existem na comunicação humana.”

É assim que os estudos científicos têm mostrado, de forma cada vez mais explícita (por perspectivas teóricas e metodológicas diversas, tais como: a Dialectologia Social, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Linguística Textual, Sociolinguística, Etnografia da Comunicação, entre outras.), cada vez mais incisiva, o fenômeno da heterogeneidade. Em qualquer comunidade de fala, pode-se perceber a coexistência de variedades linguísticas. E, do ponto de vista científico, nada há que informe que um modo de realização (uma determinada variedade) da língua é mais eficiente, mais *comunicativo*, que outro. Todas as manifestações linguísticas são legítimas, previsíveis, regulares; e, assim sendo, podem perfeitamente ser sistematizadas e cientificamente analisadas. A esse respeito informa-nos CAMACHO (2003, p.68):

Ao assumir, de fato e de direito, o princípio da heterogeneidade inerente à linguagem, a Linguística moderna, especialmente a Sociolinguística, eliminou preconceitos ao afirmar, axiomáticamente, que **todas as línguas e variedades de uma língua são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam** (grifo nosso); e que nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas na percepção e na produção de enunciados.

Em termos linguísticos, todos os dialetos, todas as *normas*²⁹, têm um mesmo valor intrínseco. Esta é a constatação a que chegaram os inúmeros estudos científicos realizados nas últimas décadas sobre a diversidade da linguagem humana.

No entanto, a realidade de uso (nas escolas, nas ruas, mídias; enfim, na sociedade em geral) da língua mostra-nos que a mesma, como outras dimensões da existência humana, não está isenta do mesmo jogo de poder que cria uma ordenação valorativa das pessoas, dividindo-as em classes, estratos, grupos ou como queiram chamar a separação historicamente construída dos indivíduos dentro das sociedades (ou entre sociedades distintas). O fato é que os *apartheids* existem (principalmente pela distribuição desigual da riqueza – material e imaterial – produzida socialmente) e esse processo de fragmentação social que se projeta sobre toda a sociedade, reflete-se também na produção linguageira das pessoas.

Se de um lado, a realidade da língua é a variação; do outro, as diversas variedades linguísticas existentes vão ter no seio social, no uso cotidiano das pessoas, valores diferenciados. Uma variedade linguística vale o que seus falantes valem na escala social, ou

²⁹ Considerar norma como a realização (coletiva) de uma determinada variedade, o jeito de falar de uma determinada comunidade.

seja, valem como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Recorrendo-se a Soares (1989, p.56), tem-se que:

As relações de comunicação lingüística são relações de força simbólicas (já que a língua é um bem simbólico), ou relações de força lingüísticas; elas é que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre os outros, na interação verbal, e determinados produtos lingüísticos recebem mais valor que outros. Assim, as relações de força simbólicas presentes na comunicação lingüística definem *quem* pode falar, *a quem* e *como*; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros; impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros.

É dessa forma que quem tem acesso a um falar *culto* ou *padrão* passa a ser visto como de boa educação, inteligente, de prestígio, socialmente bem situado (tem uma avaliação social positiva); enquanto os demais, que se expressam noutros dialetos vinculados às suas origens socioculturais, são considerados jecas, ignorantes, analfabetos, marginais, ineficientes, serviçais, incapazes, iletrados, entre outros estigmas (enfim, sofrem uma avaliação social negativa, sendo duplamente atingidos: em sua cidadania e em sua inteireza humana). Nas palavras de Alkmim (2003, p.42):

Podemos afirmar, com toda tranqüilidade, que os julgamentos sociais ante a língua – ou melhor as atitudes sociais - se baseiam em critérios não lingüísticos: são julgamentos de natureza política e social. Não é casual, portanto, que se julgue “feia” a variedade dos falantes de origem rural, de classe social baixa, com pouca escolaridade, de regiões culturalmente desvalorizadas. Por que se considera “desagradável” o *r* retroflexo, o chamado *r* caipira [...]. Em resumo: julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social.

O modo de falar (a variedade utilizada) acaba, infelizmente, se constituindo num fator de reforço da desigualdade social existente, na medida em que quem tem acesso (uma minoria) a uma modalidade comunicativa de prestígio (a chamada norma culta) é, de modo geral, visto como pertencente a grupos de poder dentro das sociedades (é bem visto). A esse respeito Alkmim (2003, p.42) nos esclarece:

Na realidade existe um conjunto de variedades lingüísticas em circulação no meio social. Aprende-se a variedade a que se é exposto, e não há nada de errado com essas variedades. Os grupos sociais dão continuidade à herança lingüística recebida. Nesse sentido, é preciso ter claro que os grupos situados embaixo na escala social não adquirem a língua de modo imperfeito, não deturpam a língua “comum”. A homogeneidade lingüística é um mito, que pode ter conseqüências graves na vida social. **Pensar que a diferença lingüística é um mal a ser erradicado justifica a prática da exclusão e do bloqueio ao acesso a bens sociais** (grifo nosso). Trata-se sempre de impor a cultura dos grupos detentores do poder (ou a eles ligados) aos outros grupos – e a língua é um dos componentes do sistema cultural.

É dessa perspectiva diferenciadora, discriminatória, elitista, que atende fundamentalmente à lógica do jogo de interesses de determinadas classes, que dentro da tradição ocidental se cunhou a ideia de *norma culta*, fazendo com que a mesma fosse historicamente sinônimo de poder, a *língua do poder*. De Bagno (2002, p.29):

É por isso que o gramático e historiador português João de Barros escreveu, no século XVI, que o modelo de língua a ser seguido deveria ser a língua dos “barões doutos”, isto é, dos homens da nobreza. Também o francês Vaugelas, no século XVII, dizia que a língua-padrão tinha que se basear no uso da “parte mais sadia da Corte”. E até hoje, na Inglaterra, a língua que deve servir de modelo se chama “Queen’s English”, o “inglês da Rainha”. E ao findar o século XX, o gramático e filólogo brasileiro Evanildo Bechara dizia que devemos levar o aluno a “falar melhor com os melhores” (1999a: 70). Mas quem é que escolhe esses “melhores” que vão servir de modelo? E se é possível falar em “melhores” é porque certamente, nessa visão, existem aqueles que falam “pior” e, por conseguinte, são os “piores”...

A norma culta ou *norma padrão tradicional*, ao longo do tempo (e ainda hoje), tem sido vista (pelo senso comum, por leigos, ou por uma prática pedagógica que não se pauta em critérios científicos) como o modo melhor de se utilizar (falar) uma determinada língua; ou, a definição de uma variedade (dentre todas as outras existentes) que *melhor* possa representar linguisticamente uma determinada comunidade. Para Saussure (1981, p.226):

[...] escolhe-se, por uma espécie de convenção tácita, um dos dialetos existentes para dele fazer o veículo de tudo quanto interesse à nação no seu conjunto. Os motivos de tal escolha são diversos: umas vezes se dá preferência ao dialeto da região onde a civilização é mais avançada, outras ao da província que tem a hegemonia política e onde está sediado o poder central; outras, é uma corte que impõe seu falar à nação.

Na verdade, a *norma culta* tem sido historicamente determinada a partir da variedade linguística das classes mais altas de determinadas regiões geográficas, que vê na fixação/normatização do seu falar como mais uma forma significativa de afirmação do seu poder sobre as outras classes. Um bom exemplo, foi o próprio processo de efetivação da norma culta portuguesa. Nas palavras de Gnerre (1985, p.13):

A afirmação de uma variedade linguística era, no caso da Espanha e Portugal do fim do século XVI, uma dupla afirmação de poder: em termos internos, em relação às outras variedades linguísticas usadas na época que eram quase que automaticamente reduzidas a “dialetos” e, em termos externos, em relação às línguas dos povos que ficavam na área de influência colonial.

A normatização de uma determinada variedade segue, de modo geral, um caminho bastante semelhante. O processo começa, via de regra, com a associação desta (a variedade *escolhida*) à comunicação escrita. Para tanto é necessário que a variedade linguística em questão já venha sendo utilizada para transmissão de conteúdos considerados de prestígio (do Direito, por exemplo). Por outro lado, existe (principalmente na cultura ocidental) uma super valorização da modalidade escrita, que acaba sendo o principal canal de transmissão daqueles conteúdos considerados socialmente relevantes. Dessa forma, há um *casamento* (uma convergência) entre os falares dos grupos sociais hegemônicos e a modalidade escrita, dentro das sociedades (pelo menos naquelas de tradição ocidental). A partir de Gnerre (1985, p.7) tem-se que:

O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e “cultural”. [...] As línguas européias começaram a ser associadas à escrita dentro de restritos ambientes de poder: nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores. O uso jurídico das variedades linguísticas foi também determinante para fixar uma forma escrita. Assim foi que o falar de Ile-de-France passou a ser a língua francesa, a variedade usada pela nobreza da Saxônia passou a ser a língua alemã, etc.

Ou seja, uma variedade linguística é escolhida para ser normatizada com base no poder econômico e social dos seus falantes. Sendo que esta variedade já está inserida no processo de transmissão de conteúdos de prestígio (utilizada no comércio, para dirimir litígios, utilizada nas cerimônias religiosas, etc.) no seio social. É a partir daí que o primeiro passo se inicia: um lento processo de elaboração escrita; sendo que este se desenvolverá a partir de um modelo preexistente (no caso do português, o modelo escrito seguido foi o do latim). Como falar e escrever são coisas distintas, até se conseguir elaborar um novo padrão linguístico escrito que se aproxime da complexidade do modelo seguido são décadas e décadas (muitas vezes, séculos).

Essa associação com a escrita (operação lenta e complexa) vai se caracterizar na primeira distinção significativa entre a variedade em questão e os outros falares, depois de iniciado o processo de normatização. A segunda distinção (segunda etapa do processo de fixação de uma norma) ocorre quando a variedade em questão, já estabelecida como língua escrita é associada à tradição gramatical greco-latina. Segundo Gnerre (1985, p.8):

Nas nações da Europa Ocidental a fixação de uma variedade na escrita precedeu de alguns séculos a associação de tal variedade com a tradição gramatical greco-latina.

Tal associação foi um passo fundamental no processo de “legitimação”³⁰ de uma norma. [...] A partir de uma determinada tradição cultural, foi extraída e definida uma variedade lingüística usada, como dissemos, em grupos de poder, e tal variedade foi reproposta como algo de central na identidade nacional, enquanto portadora de uma tradição e de uma cultura.

No caso da península ibérica (onde ocorreu o surgimento da língua portuguesa), o processo de codificação (seguindo o modelo greco-latino) do português, para dele extrair as normas (as regras que vão balizar *o ideal da expressão correta*) de funcionamento da chamada *língua culta*, só veio a ocorrer no século XV, com o movimento das Grandes Navegações. Como nos informa Gnerre (1985, p.13):

Somente com o começo da expansão colonial ibérica, na segunda metade do século XV, e com a estruturação definitiva dos poderes centrais dos estados europeus, os moldes da gramática greco-latina (segundo a tradição de sistematização de Dionísio de Trácia) foram utilizados para valorizar as variedades lingüísticas escritas, já associadas com os poderes centrais e/ou com as regiões economicamente mais fortes.

Em todo processo de normatização, os gramáticos têm um papel essencial; são eles que vão se encarregar de elaborar (durante séculos) um produto lingüístico que tem como função primordial ser uma norma imposta sobre a diversidade; são eles que vão construir a língua do poder (principalmente do poder político e cultural³¹). O trabalho de elaboração não cessa, já que mudam os costumes, os usos lingüísticos e também o senso estético. Segundo Fishman (1970 *apud* Alkmim, 2003, p.40) tem-se que:

A variedade alçada à condição de padrão não detém propriedades intrínsecas que garantem uma qualidade “naturalmente” superior às demais variedades. Na verdade, a padronização é sempre historicamente definida. Isto é, cada época determina o que considera como forma padrão: determinadas pronúncias, construções gramaticais e expressões lexicais. Segue-se, então, que certas formas podem ser consideradas como pertencentes à variedade padrão em uma época e deixar de sê-lo em outra.

O que temos de concreto, a esse respeito, é que ainda hoje, em pleno século XXI, um grupo muito distinto de pessoas (os gramáticos) definem e determinam o que é *correto* e o que é *errado* em termos da produção lingüística das pessoas (desconsiderando o saber científico sobre a linguagem, que vem sendo acumulado, principalmente, da segunda metade do século passado até o presente momento); *como* cada um de nós vai falar, principalmente, a partir de como escreviam e escrevem determinado grupo de escritores.

³⁰ Segundo Habermas (1976 *apud* Gnerre, 1985, p.8): “A legitimação é o processo de dar idoneidade ou dignidade a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita”.

³¹ O poder político e o poder cultural (controle sobre a produção de bens culturais), no sistema capitalista de produção, estão sempre atrelados ao poder econômico.

Esse processo de codificação (normatização) de uma determinada variedade linguística escrita na tradição gramatical, criando uma *metalinguagem* de análise gramatical (a chamada *gramática normativa*), significou, em uma época em que não se tinha estudos científicos a respeito da linguagem humana (e esta era um claro instrumento de poder), uma importante etapa no processo de legitimação rumo à normatização da variedade em questão. A reafirmação do falar de um grupo sobre os demais numa sociedade considerada (ou entre sociedades distintas), significou (e ainda significa) a reafirmação do poder deste referido grupo sobre os demais. Nas palavras de Gnerre (1985, p.14):

A língua era um instrumento cujo poder nas relações externas era reconhecido; [...] Assim, quando a gramática das línguas românicas foi instituída como um dos instrumentos de legitimação do poder de uma variedade lingüística sobre as outras, desenvolveu-se toda uma perspectiva ideológica visando a justificá-la. [...] O valor do instrumento da linguagem era claramente apreciado no século XVI e a construção de aparato mítico-ideológico em torno das línguas de “cultura” foi um empenho sério dos letrados e humanistas.

Por outro lado, faz parte também do trabalho ideológico do processo de normatização, fazer, a variedade *escolhida*, passar a ser vista como única possibilidade de realização linguística, o que, na prática, significa a produção de uma tentativa constante e sistemática de apagamento das outras variedades. É nesse contexto que se instala e se dissemina a noção de *certo* ou *errado* na consideração da expressão linguística produzida.

O que é tradicionalmente considerado *erro de portugueses* é todo e qualquer uso linguístico que se afaste do referencial imposto como correto: a gramática normativa e sua língua culta. Nesse sentido, *erro*, no nível da língua escrita, é toda produção languageira que não esteja estruturada de acordo com as regras da ortografia oficial da língua portuguesa.

No nível da língua falada, *erro* seria a utilização de uma variedade linguística que não correspondesse à (pseudo) norma padrão tradicional (que é baseada no uso literário escrito da língua). Nesse sentido Bagno (1999, p.127) afirma que:

Quanto à língua falada, fica óbvio que o rótulo de *erro* é aplicado a toda e qualquer manifestação lingüística (fonética, morfológica e sintática, principalmente) que se diferencie das regras prescritas pela gramática normativa, que se apresenta como codificação da “língua culta”, embora, na verdade, seja a codificação de um padrão idealizado, que não coincide com a verdadeira variedade culta objetiva.

Do ponto de vista científico, não existe *erro* em língua; o que existe é o fenômeno da variação e da mudança. Segundo Bagno (2002, p.72): “Desse modo, tudo aquilo que é classificado tradicionalmente de “erro” tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável.”

Num período da história em que ainda não havia *mídia*³² ou que o alcance da mesma era inexpressivo (baixíssimo percentual de letrados), a escola era o locus quase que exclusivo desse trabalho de *uniformização linguística* dos diversos grupos que formavam a elite num território considerado.

É por conta desse trabalho de padronização linguística, empreendido pela instituição escolar e por outros setores da sociedade, que prevalece no senso comum a ideia de que a norma padrão – também chamada *língua culta* – é a língua por excelência, a língua natural dos falantes de determinada comunidade. E que todas as outras formas de expressão vão sempre para a vala comum do *erro* de comunicação. A esse respeito, afirma Alkmim (2003, p.40):

A variedade padrão de uma comunidade – também chamada norma culta, ou língua culta – não é, como o senso comum faz crer, a língua por excelência, a língua original, posta em circulação, da qual os falantes se apropriam como podem ou são capazes. O que chamamos de variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo “correto” de falar.

Em outras palavras, a escola preparava (e prepara) um segmento populacional (a elite e seus obsequiadores) para dominar um código linguístico artificial, mas estratégico para o funcionamento social (pois dele dependia o entendimento das leis, um saber sistematizado, etc.); enquanto o restante da população, principalmente, por não ter acesso à escola (isso antes; hoje seria: por ter acesso a uma escola de péssima qualidade) continuava (a maioria continua) distante do domínio da norma culta (ou norma padrão), distante das decisões, da absorção de outras formas culturais (de forma a permitir uma ampliação da sua visão de mundo, do seu capital cultural), de condições de entendimento das transformações sociais e da própria história, etc. “Do ponto de vista histórico, a situação de desigualdade entre elementos

³² Apesar da invenção da tipografia pelo alemão Johann Gutemberg, em 1436, a mídia impressa só vai passar a existir de uma forma mais consistente, mais abrangente, a partir do século XIX, com a invenção da primeira máquina de imprimir, em 1814, feita pelo também alemão Frederico Koenig. Hoje, a mídia impressa se constitui em mais um aparelho onde se desenvolve o trabalho de padronização da linguagem.

alfabetizados e analfabetos produziu uma relação de domínio dos primeiros sobre os segundos (...)” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.10). Ou, ainda, nas palavras de Martins (2003, p.19):

[...], já que se trata de um signo arbitrário (a palavra escrita, base da elaboração da norma culta tradicional), não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens; transformado com frequência em instrumento de poder pelos dominadores, mas que pode também vir a ser a liberação dos dominados.

O que a escola não diz³³ é que a norma culta não representa a realidade de fala de nenhum grupo social, nem das classes médias, nem dos grupos hegemônicos de uma dada sociedade (apesar de se aproximar bastante do falar destes grupos) e que seu uso é específico, determinado a partir da formalidade requerida pela situação, do assunto a ser tratado, da relação entre os interlocutores, etc. Ou seja, o uso do padrão linguístico tradicional é pontual, contextual, específico; não representa a expressão linguística de nenhum grupo concretamente (pois, como vimos, é – a *norma culta* - uma construção artificial à margem de qualquer conhecimento científico da linguagem humana).

Outro aspecto que pode ser observado em relação ao discurso de defesa da norma padrão tradicional (*norma culta*) é o fato da mesma estar fundamentada na obra dos grandes escritores. Segundo Lima (1992, p.7):

Fundamentam-se as regras da gramática normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou.

Quais são os critérios adotados para definir se um escritor é pequeno, médio ou grande? Quem está autorizado(a) a fazer tal definição? De que época são essas obras (*dos grandes escritores*), já que a moderna³⁴ literatura (no caso brasileiro, por exemplo) tem cada vez mais se afastado da norma gramatical canônica? A este respeito, Campos, Cardoso e Andrade (2008, p.399) se referem ao tratar dos primeiros momentos do Modernismo no Brasil:

³³ “O pensamento progressista já examinou como o capital escamoteia a formação do trabalhador, na medida em que educá-lo é permitir que se torne cidadão consciente das contradições do próprio sistema capitalista. A questão que se coloca para o capital é: como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares?” (FREITAS, 2002 *apud* MACEDO, 2007, p.95)

³⁴ Considerar *moderna* como pertencente ao (ou, como consequência do) Modernismo: movimento artístico (aí incluindo a literatura), consagrado no Brasil a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, que apresentava entre suas principais características um trabalho com a linguagem real, concreta, aquela utilizada pela maioria do povo, no seu dia-a-dia, nas diversas situações sociais as quais os brasileiros estavam (e estão) inseridos. Utilizava como ponto de partida a linguagem padrão e a não-padrão e da fusão entre as duas, criava-se uma linguagem nova e consequentemente novos padrões estéticos.

[...] os autores dessa fase procuram mostrar como vivem os brasileiros até então desconhecidos pelos centros urbanos e pela elite: Monteiro Lobato retrata sobretudo o homem do mundo rural, volta-se para o interior paulista e suas agruras; Euclides da Cunha busca conhecer o sertanejo, segue para o sertão nordestino; Graça Aranha volta-se para a situação dos imigrantes recém-instalados no país, tendo como cenário o litoral do Espírito Santo; Lima Barreto interessa-se em relatar as agruras enfrentadas pelas camadas pobres e desenganadas do Rio de Janeiro.[...] uma das características dessa literatura que seria fundamental para o desenvolvimento da corrente modernista: o uso da linguagem jornalística, mais direta e objetiva, em textos literários, assim como **a busca por expressar-se em uma língua mais próxima da falada no Brasil, e não do português castiço** (grifo nosso).

A arte literária produzida em nosso país desde início do século passado adotou uma posição, ou de desconsideração, ou, na melhor das hipóteses, de um certo hibridismo, em relação a uma determinada pureza gramatical. É muito mais perceptível o trabalho com a linguagem *errada* do povo, do que uma busca pelo *correto* uso da norma padrão tradicional. Em muitos escritores modernos, o afastamento da norma significou a essência mesma do arcabouço estrutural que definia o caráter artístico de suas obras, a fonte primeira de recursos estéticos que dava o caráter de novidade.

4. ENSINO, CONSERVAÇÃO E ORALIDADE

Em que consiste ensinar língua portuguesa hoje? Aprofundando esse questionamento, outros, diretamente ligados a este, logo virão; e a partir das possíveis respostas encontradas, teremos seguramente um entendimento mais amplo, mais plausível, da questão que aqui se busca desvelar.

Assim, pode-se questionar, por exemplo: 1º) A que concepção de ensino estamos nos referindo (ou, o que é *ensinar* para quem pergunta?)? 2º) De que *língua portuguesa* estamos nos referindo (a língua, por conta dos diversos pontos de vista a partir dos quais pode ser considerada, são muitas, inclusive o conjunto delas)? 3º) Será que a resposta a essa pergunta não depende também de *quem é o sujeito* (ou seja, a *identidade cultural* dele) que vai aprender? 4º) O ensinar de hoje deve diferir do ensinar de ontem? Ou poderíamos até perguntar: para que ensinar língua portuguesa?

Com o intuito de melhor contextualizar/aprofundar a questão inicial deste 4º capítulo, iremos, nos parágrafos que se seguem, tecer considerações a título de resposta aos questionamentos relacionados no parágrafo anterior. Para podermos, ao final, responder com

maior lucidez/clarividência a questão central aqui colocada: *Em que consiste ensinar língua portuguesa hoje?*

4.1 PRESCRIÇÃO, ESCRITA E EXCLUSÃO

Se considerarmos que a pergunta final (central) do parágrafo anterior se refere ao ambiente público de escolarização do Brasil, ela (a pergunta) já vai ganhando maiores contornos, melhor contextualização. E então poderemos avançar um pouco mais, dizendo que, historicamente, para as classes menos privilegiadas da população, o ensino da língua portuguesa sempre foi sinônimo de fracasso; ou porque tiveram (as classes populares) seu acesso à escola impedido, ou, tendo acesso, a escola era (é) de péssima qualidade, particularmente no que se refere ao ensino da língua materna. É por conta desses fatores, por exemplo, que o percentual de analfabetos (conceitual e/ou funcional) sempre foi (ainda continua bastante significativo) alto. É assim que Kleiman (2001, p.270), afirma:

[...] segundo historiadores como Ana Maria Freire (1989), o analfabetismo é a consequência natural de três séculos de uma ideologia autoritária de centralização do poder, que teve início com os jesuítas, e que **sistematicamente negou às mulheres, aos negros e aos índios o acesso físico aos lugares onde o conhecimento poderia ser adquirido** (grifo nosso). Essa política, segundo a autora, foi reprisada e modernizada através de sucessivas legislações³⁵ até o momento atual.

Num primeiro momento, da história da educação brasileira, o acesso às instituições de ensino era garantido para poucos, apenas uma seleta minoria gozava desta prerrogativa (acesso irrestrito à escola). Para quem e em função de quem o currículo das escolas foi preparado, numa perspectiva exclusivamente eurocêntrica. Segundo Luz (1989, p.9-10):

Um dos problemas mais graves enfrentados pelos países ex-colonizados diz respeito ao sistema de ensino. [...] Nesse sentido, o sistema de ensino se constitui num mecanismo de tentativa de desculturação e, portanto, de despersonalização dos habitantes desses países, caracterizando-se como sério obstáculo para uma verdadeira identidade e profunda independência nacional. [...] Assim sendo, muitos países ainda lutam para constituir sua nacionalidade, tentando harmonizar as diferenças dos seus diversos povos com os seus respectivos valores culturais.

³⁵ Observe-se que nesse sentido da legalização do acesso à escola, que não tem significado necessariamente acesso ao saber sistematizado, a lei 9394/96, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), representa um avanço, na medida em que garante oficialmente o acesso à escola do ensino básico para todos. O grande problema atual é que os grupos que se revezaram no poder pós-implantação da referida lei não colocaram em prática aquilo que a legislação atual obriga.

A partir da década de 70 do século passado, quando finalmente as massas populares chegam à escola (pela necessidade de mão de obra para o processo industrial que se instalava no país), houve quase que um choque de civilizações, o encontro de dois mundos completamente distintos. Desse encontro um monólogo se instala: de um lado, com a palavra, os *donos do saber*, os *eruditos*; do outro, o silêncio e a resignação dos iletrados. Silêncio e resignação esses que logo depois vão se traduzir em indisciplina, violência, evasão e repetência.

O sistema educacional se revela então inflexível, autoritário, e, ao mesmo tempo, completamente estranho aos valores socioculturais das classes desfavorecidas e as suas expectativas. O *acolhimento* dos deserdados, pela escola, se limitou ao plano legal, institucional, à *letra fria da lei*. Isso porque, apesar da mudança significativa do perfil dos estudantes que passaram a frequentar a escola pública, década após década, esta (escola) permaneceu invariavelmente a mesma³⁶ (mesmo currículo, mesma metodologia, mesmos materiais didáticos conservadores e descontextualizados – na medida em que pressupõem uma homogeneidade inexistente entre os alunos etc.).

O aspecto mais impactante do estranhamento (aluno/escola e vice-versa) ocorrido, com toda certeza, é o linguístico. De um lado, a escola e seu trabalho secular de padronização da linguagem (já visto no capítulo anterior), de apagamento de diferenças, com a imposição da norma padrão tradicional, elaborada principalmente a partir da modalidade escrita. Do outro, um contingente cada vez maior de pessoas advindas das classes mais baixas da população, tanto das áreas urbanas, quanto do campo (um público muito maior e mais diverso); com sua *tradição oral*, seus falares totalmente distanciados daquele imposto como referencial exclusivo pelo sistema oficial de ensino. De acordo com Bagno (2002, p.19):

Uma já farta literatura crítica vem demonstrando que o ensino de língua na escola brasileira tem visado, tradicionalmente, “reformatar” ou “consertar” a língua do aluno, considerado, logo de saída, como um “deficiente linguístico”, a quem a escola deve “dar” algo que ele “não tem”, isto é, uma “língua” digna desse nome (cf. Soares, 1986:18-30). Evidentemente, não se trata propriamente de uma “língua”, mas de uma idealização nebulosa de correção linguística, à qual se dá geralmente o nome de “norma culta”.

³⁶ As mudanças ocorridas em nada contribuíram para a manutenção da qualidade que o sistema ostentava antes da “*democratização*”: 1- cortes significativos das verbas que até então eram destinadas ao sistema público de educação; 2- achatamento ano após ano dos salários dos profissionais que trabalhavam (e trabalham) nas escolas; 3- eliminação de diversos cargos de apoio ao trabalho pedagógico, como por exemplo, o de Orientador(a) Educacional; 4- isenção fiscal e incentivos diversos com vistas ao fortalecimento do sistema particular de ensino; etc.

Se, a realidade daquilo que se convencionou chamar *língua portuguesa* nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio ainda é um trabalho fortemente pautado “na prática tradicional de inculcação de uma suposta “norma culta” e de uma metalinguagem tradicional de análise de gramática” (BAGNO, 2002, p.17); se, a *língua de Camões*, a *norma culta*, copiada da norma padrão de Portugal, baseada em escritores portugueses e brasileiros que seguem a norma canônica portuguesa, se constituiu na língua da escola; a fala atual do brasileiro, o português *herdado* de Portugal modificado no tempo e no espaço, a ponto de muitos cientistas da linguagem já considerarem outra língua, é a realidade (linguística) de toda uma vida das pessoas, da imensa maioria das pessoas neste país.

Essa língua da escola está, como sempre esteve, muito mais próxima dos falares dos grupos que estão melhor situados na escala social. Na medida em que outros grupos vão se posicionando mais abaixo (se afastando do topo da pirâmide social), maior é a distância entre eles e a norma linguística escolar; conseqüentemente, maiores serão suas dificuldades na escola. Isso porque, segundo Soares (1989, p.53-54):

[...] a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e lingüísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica, ou claramente (teoria da deficiência), ou dissimuladamente (teoria das diferenças), os padrões das classes dominadas, e assim colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais. [...] a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos dominados. Reforça-se, assim, a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização.

Representante das mais profundas aspirações das classes dominantes, a instituição escolar impõe seu receituário monolinguístico, desconsiderando quaisquer possibilidades outras de produção languageira que se distanciem daquela tradicionalmente identificada com os falares legitimados por essas classes. É assim que em seu interior (da escola) criam-se mecanismos de controle que discriminam e impedem que os falantes de variedades linguísticas desprestigiadas e estigmatizadas reelaborem e projetem seu próprio discurso, o que implicaria no fortalecimento de sua autonomia (do educando), do seu jeito próprio de ver o mundo.

No nosso caso, especificamente, a língua falada no cotidiano dos brasileiros se distanciou bastante daquelas formas imutáveis, monológicas e dissociadas de qualquer contexto histórico, ou social, que se trabalha na escola. Nas palavras de Bagno (2005, p.71):

Uma coisa que surpreende as pessoas que investigam a realidade lingüística do Brasil é a grande diferença que existe entre a *norma-padrão* e o *português brasileiro*, isto é, entre o ideal de língua “certa”, que vigora na mentalidade das classes sociais privilegiadas que têm acesso à cultura letrada, e a atividade lingüística efetiva, empiricamente observável, falada e escrita, dos cidadãos brasileiros de qualquer ponto do país.

Em relação a isso, Bagno (2009) ainda nos adverte:

Esta língua é a língua que eu sei, é a língua que eu falo bem, e por ser a minha língua ela não é difícil. Difícil, sim, é uma língua que não tem eco na minha vivência, na minha experiência, que não traz à tona as minhas lembranças, que não abala os meus sentimentos, uma língua que não fala ao meu coração, que não faz vibrar as cordas do meu ser. E, no entanto, **é essa língua estranha, estrangeira, que vou ser obrigado, sujeitado e quase torturado a aprender** (grifo nosso).

Desse descompasso entre a norma lingüística imposta pela escola (fortemente calcada na modalidade escrita) e a maneira (indiferença e/ou estigmatização) como esta mesma escola trata a variedade efetivamente *falada* pelos estudantes das classes populares (que é uma tradução no plano lingüístico de como a escola trata o próprio estudante) é que está a base daquilo que vem sendo chamado de *fracasso escolar*. De Soares (2009) tem-se que:

[...] hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso se revela em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM, a Prova Brasil) e até internacionais (como o PISA) –, espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Apesar do difícil quadro que aí está colocado, aproximadamente quatro décadas de *fracasso escolar* (para as classes baixas da população), um grande número de pessoas em nosso país (inclusive, grande parte dos professores de língua materna em atividade hoje) ainda considera que aprender *português* nada mais é do que uma repetitiva atividade de memorização de um conjunto extenso de regras da gramática normativa que ao final de algum tempo, levará a todos (que se submetem à memorização de tais regras) a falar da mesma maneira como os *grandes* escritores escreveram (e alguns ainda escrevem) suas obras. A esse respeito, afirma Mota (2002, p.5):

Em grande parte, as nossas salas de aula se sustentam nas bases tradicionais da velha gramática. Não se pretende encarar a língua com suas nuances de criatividade, de inovação, de afirmação de identidades. Opta-se muito mais pelo conservadorismo das regras prescritas. Instala-se o medo da falta de controle do saber lingüístico dos alunos. Que língua é essa dos exercícios escolares, dos testes de múltipla escolha, das questões de compreensão de leitura, das redações impostas?

O trabalho com a norma culta segue a tradição que considera o domínio da modalidade escrita como um fator de prestígio social (supremacia da modalidade escrita sobre a oralidade), que significa implicitamente uma relação de poder dos letrados sobre iletrados. Para Bagno (1999, p.133): “[...] a escrita funcionou, e ainda funciona, com a finalidade oposta: ocultar o saber, reservá-lo a uns poucos para garantir o poder àqueles que a ela tem acesso.”

Nesse sentido, os fenômenos da linguagem oral são totalmente desconsiderados no ensino da língua materna, que tenta impor como a única forma legítima de falar e escrever a chamada norma culta, abstraída a partir da produção literária escrita de um seletivo grupo de autores (previamente definidos) e socialmente disseminada (a norma culta) pelas instituições oficiais e órgãos do poder. Segundo Bagno (1999, p.58):

Essa ênfase no texto literário tem produzido uma visão redutora da língua, identificando-a freqüentemente apenas com a regulamentação ortográfica. [...] Como se não bastasse, os autores de compêndios gramaticais, inclusive os mais recentes, não fazem a distinção básica, elementar, entre *ortografia* e *fonética*, isto é, entre as regras da língua escrita e os fenômenos da língua oral. Aliás, por mais incrível que pareça, muitos deles classificam a ortografia como uma das subdivisões da fonética! É o mesmo que querer incluir os ursinhos de pelúcia na classe dos carnívoros!

A ênfase da escola na ortografia é o reflexo direto de uma pedagogia linguística exclusivamente focada na modalidade escrita (descontextualizada), ou numa oralidade, quando ela ocorre, que toma como parâmetro a própria escrita. E a falta de sintonia, de contextualização, tanto da escrita quanto da oralidade, têm, obviamente, desdobramentos negativos sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, que torna-se fragmentado, superficial e distante da realidade languageira dos estudantes das camadas populares. De Ramos (2002, p.8-9), sobre os reflexos da confusão que muitas vezes se faz entre fala escrita, temos a seguinte afirmação:

Muitos profissionais que atuam na área de ensino da língua materna conseguem chegar à universidade (e por vezes sair dela) sem ter consciência das especificidades da fala em contraposição à escrita. Há quem acredite que se fala tal como se escreve e vice-versa. Não é menor o número de falantes que assumem que a escrita só se presta à veiculação de textos formais e que a fala, de modo geral e irrestrito, é sempre mais coloquial que a escrita. [...] Quando se considera uma situação de ensino de língua, essas crenças podem acarretar dificuldades.

Outro aspecto claramente perceptível dessa pedagogia linguística, que ainda predomina no cenário escolar brasileiro, é que, na dinâmica do trabalho de ensino da *língua portuguesa*, o aluno geralmente é levado a assumir uma posição meramente receptiva no contexto da sala de aula, que é onde especificamente ocorre o processo de ensino-

aprendizagem da língua materna. Esse trabalho (de ensino) por ser prioritariamente voltado para a modalidade escrita (principalmente através da análise gramatical de frases descontextualizadas, leitura e produção de textos escritos), acaba por desconsiderar a expressão oral do ponto de vista das atividades didático-pedagógicas, “sobretudo por causa do milenar preconceito contra a língua falada, tradicionalmente considerada “caótica” e “sem gramática” (BAGNO, 2002, p.55).

Quando as atividades voltadas para o trabalho com a modalidade oral da língua finalmente acontecem, o educando participa como um interlocutor *passivo*, porque é compelido a um comportamento predeterminado, automatizado, superficial, pontual: apenas expressar, no momento em que lhe for solicitado, respostas previamente estabelecidas. Isso ocorre, entre outros motivos, por conta da maneira como a atividade de ensino-aprendizagem da língua materna é organizada; que é, preponderantemente, a partir das chamadas *aulas expositivas*, uma das técnicas docentes mais utilizadas nas salas de aula do ensino básico, em nosso país. Sobre esse formato de aula, Silva (2005, p.21-22) nos esclarece que:

O professor pode passar a idéia de que é um *expert* no assunto e sua tarefa é, simplesmente, transmitir informações. Os professores que agem dessa forma **relegam aos seus alunos um papel passivo e o envolvimento será, praticamente, nulo** (grifo nosso). [...] consideramos que a produção lingüística entre professor e aluno na sala de aula é um tipo de conversação assimétrica, isto é, um evento de comunicação em que a distribuição do poder e do controle não é equitativa, como consequência da própria divisão do trabalho na sociedade (Cf. Silva, 1997:81).

Nesse modelo de aula (expositiva) não sobra espaço para o exercício da dúvida, da crítica, da imaginação criadora, da autonomia. O que nos remete a Foucault (2004, p.44-45), quando trata dos procedimentos de controle dos discursos na sociedade:

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (...) **O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra** (grifo nosso); senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

A imposição da norma linguística oficial, que é um procedimento de controle social dos discursos, sendo também um controle de quem produz o discurso, talvez justifique a atitude não-dialógica, conservadora, da educação linguística brasileira, que não deixa de ser uma “postura repressiva da escola em relação aos falantes do dialeto não-padrão, que leva ao emudecimento de grande parte dos alunos e à indisposição para identificar-se com o ensino institucionalizado” (LEMLE, 1978, p.53). É assim que Bagno (2005, p.16-17) nos adverte:

É que a linguagem, de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil, sobretudo depois que, ao menos no mundo ocidental, a religião perdeu sua força de repressão e de controle oficial das atitudes sociais e da vida psicológica mais íntima dos cidadãos. E tudo isso é ainda mais pernicioso porque a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano – em boa medida, *nós somos a língua que falamos* [...].

Não restam, na prática, muitas alternativas ao sujeito aprendente: obedece às regras da instituição escolar, abandonando os padrões naturais que dão autenticidade ao seu discurso (o que implica em perda de identidade, sem garantias de sucesso escolar); ignora as regras de ensino, o que vai implicar em um processo sucessivo de desmotivação, repetência, evasão; abandona nos primeiros anos a escola (quando ele pode, porque, na maioria das vezes, a família ainda tem um controle sobre o mesmo e impõe sua permanência na instituição, contrariamente a sua vontade). É dessa forma que as taxas de evasão e repetência no Brasil estão entre as mais altas do mundo.

A formação deficiente oferecida ao professor em nosso país é outra dimensão a ser considerada na análise das causas do *fracasso* do ensino da língua materna para as classes populares. Em primeiro lugar, vários estados brasileiros, principalmente aqueles localizados no Norte-Nordeste do Brasil, ainda apresentam um percentual considerável de professores que mal concluíram o ensino médio (são os chamados professores leigos), apesar da legislação atual da Educação brasileira (LDB 9394/96) que exige, no mínimo, a formação superior completa para o magistério em qualquer nível. A esse respeito, Castilho (2004, p.13) nos diz:

A isto se somam as deficiências de formação do magistério. Mais de 80% dos professores da rede pública do Estado de São Paulo – para tomar um exemplo – foram formados por faculdades isoladas, mantidas por entidades privadas. Esses professores receberam ali uma formação conservadora, válida, talvez, para tempos que já passaram. Ao se integrarem no mercado de trabalho, receberão salários bem inferiores [...].

Por outro lado, existem também aqueles professores que, embora tenham concluído o curso superior, já estão em atividade há mais de vinte anos, e não conseguiram dar continuidade aos estudos, ou participar de cursos de atualização, o que vai significar que não conseguiram acompanhar as mudanças ocorridas nas ciências da linguagem nas últimas décadas, mudanças estas que são fundamentais para propiciar uma melhor percepção e posterior superação dos problemas vividos pelas instituições educacionais brasileiras hoje.

Acrescente-se a tudo isso a baixa remuneração dos professores e professoras, a carga horária excessiva de trabalho em sala de aula, a falta de autonomia das escolas (aparelhamento político das unidades escolares) e o trabalho com materiais didáticos (quando

há material didático) descontextualizados e repetitivos. Além do mais, segundo nos informa Bagno (2002, p.16):

[...] embora muitos terminem seu curso universitário dispostos a renovar o ensino da língua, o embate com as estruturas de um sistema educacional obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado acaba frustrando muitos desses novos professores. A isso se agrega a expectativa vigente na sociedade em geral, sobretudo entre os pais dos alunos, de que a escola ensine “português” (entenda-se: gramática normativa) exatamente do mesmo modo como eles, pais, aprenderam em sua época de escola.

Portanto, da maneira como se constituiu (e se constitui), o ensino da língua portuguesa sempre significou (e significa) muito mais uma via de exclusão dos grupos desprivilegiados da população do que propriamente uma forma de inserção e/ou ascensão social desses mesmos grupos. O que nos caracteriza como uma nação *incapaz* de educar satisfatoriamente seu próprio povo, ou, por outra ótica, um país (leia-se, a elite do país) com uma eficiente tradição no sentido de manter a grande maioria da sua população excluída do chamado *saber sistematizado* (que inclui, entre outras coisas, uma reflexão mais funda sobre o uso social da linguagem verbal, além do próprio saber sobre o funcionamento/ordenamento social).

4.2 REFLEXÃO, ORALIDADE E IDENTIDADE

Como a língua não é um objeto que se pode considerar previamente, sua percepção ocorre sempre a partir de determinado ponto de vista, sendo este dado pela teoria que utilizamos para nos inteirar do objeto em questão. E a escolha de determinada teoria ocorre em função da visão de mundo de quem a escolhe.

Essas e outras nuances de aproximação do objeto linguístico não ocorrem sem que haja um profundo processo de reflexão, porque não há como se pretender uma apropriação, que seja real, viva, rica e significativa, de um objeto complexo como a linguagem verbal, se não emprendermos diante desta um certo espírito científico, que envolve, capacidade de observação, além de um certo pensar (reflexão criteriosa) e a adoção de uma postura *abdutiva* diante de todo e qualquer fato a ser explicado.

Ao observarmos, por exemplo, com a devida atenção qualquer usuário do dialeto não-padrão (mesmo aqueles que nunca frequentaram uma escola) atuando linguisticamente nos seus diversos grupos de convivência natural, ou seja, em seu meio sociocultural (família,

amigos, local de trabalho, etc.), confirmaremos a assertiva abaixo exposta a partir de Bagno (1999, p.124):

Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua.

Dessa constatação, voltamos, então, a uma das questões apresentadas na parte inicial deste capítulo, como forma de se chegar à questão central (*O que significa ensinar língua portuguesa hoje?*): Para que ensinar língua portuguesa? (Qual sentido teria ir à escola aprender a falar português, quando já se fala?)

Provavelmente, a resposta mais comum a essa pergunta seria o fato de que existe uma forma correta de se escrever e falar a língua; forma esta elaborada pelos gramáticos a partir da maneira como os nossos (do Brasil e de Portugal) *grandes mestres*³⁷ da literatura escreveram e escrevem suas obras. Símbolo de distinção social, o aprendizado e utilização desse *português literário* denota refinamento, prestígio, erudição, elegância, inteligência, etc.; garantindo a quem o domina um lugar social de destaque. Nesse sentido, um conteúdo linguístico específico é selecionado, elaborado, transmitido e treinado com o intuito de se atingir um nível previamente determinado de produção linguageira. Parte-se da língua para se chegar à língua, ou para se chegar a um código linguístico mais elaborado.

Por trás do discurso apologético da norma linguística oficial há algumas limitações, algumas contradições que não são obviamente explicitadas. Por exemplo, se a linguagem é uma criação humana, de que forma esse *humano* está presente na linguagem? Ou, de outra forma, como a língua, um produto humano, pode existir solta, isolada, sem marcas, sem nenhum tipo de relação que a vincule diretamente a esse humano? Mais ainda: se a escola é uma instituição *democrática*, por que apenas um único falar é admitido em seu interior? Isso é um exemplo de democracia linguística?

Por outro lado, verificamos que a norma padrão traz consigo historicamente uma forte ideia de elitismo. Criada como reforço do poder de determinados grupos dentro de uma

³⁷ A ideia de termos *grandes mestres* implica necessariamente em pequenos e médios mestres; literatura maior e menor; ou seja, há, então, nesse caso, a fixação de um critério de valor, que, como toda convenção atende exclusivamente aos interesses de quem a estabelece. Quem é maior *Florbela Espanca*, *Cecília Meireles*, *João Cabral de Melo Neto* ou *Carlos Anísio Melhor*? A manutenção desse critério de classificação é, entre outras coisas, uma forma de controle exercida por grupos que se arrogam ao direito de apropriação e julgamento de toda produção cultural, incluindo-se a literária.

comunidade considerada (e também, no plano externo, entre as comunidades), nunca se pretendeu que ela fosse de domínio irrestrito de todos os grupos sociais, principalmente dentro de um sistema, como o capitalista, que opera com um contrato social onde a exclusão não só se faz presente, como constitui um aspecto estrutural³⁸. É nesse sentido que Gnerre (1985, p.6) destaca:

[...] nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso a todas as variedades e muito menos a todos os conteúdos referenciais. Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade “cultura” ou “padrão”, considerada geralmente “a língua”, [...]. A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; [...].

O fato de se constituir numa produção linguística muito mais próxima dos falares dos grupos dominantes (consequentemente mais afastada das variedades faladas pelos grupos mais distantes do poder) é um dos principais fatores que obstaculizam um aprendizado mais eficaz da variedade padrão por parte das classes mais baixas da população, porque a escola que estas classes têm acesso conserva uma pedagogia linguística fortemente calcada em atividades de memorização de regras para a fixação das estruturas gramaticais da norma em questão. O que significa que é passado, para o sujeito aprendente, uma parte do todo; caracterizando um sistema de ensino fragmentado.

Além de tudo isso, não existem garantias de que o aprendizado (por mais eficaz que seja) da norma padrão tradicional vai significar para as classes populares algum tipo de ascensão. A esse respeito, é oportuno refletir sobre o que nos diz Bagno (1999, p.70):

O que eu estou querendo dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadãos reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva na zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer.

Ou seja, uma escola que prima por defender um ensino de língua materna que seja *monológico* (descontextualizado), *monolinguístico* (esquecendo-se das mais de 200 línguas – entre as indígenas e as trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos – faladas ainda hoje em

³⁸ É preciso operar com uma margem significativa de desempregados (excluídos) para que se possa pagar menores salários e ameaçar (veladamente ou não) aqueles que efetivamente ocupam os postos formais de trabalho.

nosso território) e *monodialetal* (desconsiderando mais de meio século de produção científica sobre a linguagem, que confirma a variação como uma das características estruturais da comunicação humana), num país com imensos contrastes sociais (uma das maiores concentrações de renda do mundo), com um universo cultural amplo e extremamente diversificado, está interessada (essa escola) em defender exatamente o quê? Quem? Com toda certeza, não é uma defesa da equidade, da democracia, do respeito às diferenças, mas sim, a defesa de uma forma sutil de exclusão, de silenciamento de todas aquelas vozes que não compõem os espaços de poder; que só devem se manifestar na medida em que representam uma força que sustenta a mesma ordem que as (aquelas vozes) silencia.

Saindo do viés tradicional e assumindo um olhar científico em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, logo percebemos uma diferença básica, fundamental: já estamos operando com outro objeto. A *língua portuguesa*, numa perspectiva científica, não é a mesma da abordagem tradicional, o foco não é mais especificamente a *língua literária* ou *culta* e a precedência da escrita sobre a fala é um dos pontos de mudança, sendo que hoje, qualquer variedade, qualquer modalidade, “de uma língua passa, portanto, a ser objeto de estudo, sem que uma seja mais importante que outra para a Linguística” (SILVA, 2005b, p.18).

Considerando-se que, em termos científicos, temos diversas *línguas portuguesas*, a depender do caminho teórico seguido; percebemos que para responder de uma forma consistente a pergunta *Para que ensinar língua portuguesa?*, temos que ver, entre outras coisas, que concepção de língua estamos considerando? A língua culta (fortemente calcada na escrita)? A língua homogênea e abstrata (considerada a partir da fala, sendo esta deixada em segundo plano, vista como efêmera e individual) do Estruturalismo? A língua como diassistema (conjunto de sistemas interconectados, formando um todo múltiplo e diverso)? A língua enquanto *discurso* (dialógica, definida a partir das interações sociais, com seus condicionamentos ideológicos e históricos)? Etc.

Na verdade, o que as pesquisas das diversas ciências têm contribuído para mostrar, pois trata-se de um objeto encoberto, é que a linguagem não é uma simples atividade de troca de informações (função referencial denotativa da linguagem), ela é uma das mais complexas, múltiplas e profundas manifestações da existência humana. De acordo com Farias (2007, p.92):

A linguagem constitui conceitos, fundamenta atitudes, constrói promessas, ameaça, vende, faz aceitar, negar, confirmar, estabelecer e conduzir ações entre os sujeitos, influencia decisões etc. Dito de outro modo: por meio da linguagem os sujeitos interagem e, principalmente, agem uns sobre os outros. É por meio dela que se organiza o pensamento humano; ao trabalhar com ela, o sujeito pode atribuir-lhe um determinado valor para atingir os objetivos desejados.

Trata-se de um objeto (a linguagem) heterogêneo, histórico, subjetivo, social, ideológico e cognitivo por natureza, e o processo de ensino-aprendizagem desse objeto deve atingir uma pluralidade de dimensões que vá muito além da simples memorização de regras pré-determinadas; deve envolver um processo profundo de reflexão crítica, consciente e sistematizada, que procure com lucidez e discernimento, dar conta de toda a riqueza, amplitude e pluralidade, que tanto caracterizam a linguagem verbal.

Nesse sentido, o trabalho com a modalidade oral da língua se faz absolutamente necessário, pois é a partir dela (oralidade) que se pode ter uma visão mais ampla, mais completa, dos diversos processos (as mudanças, por exemplo, que vão produzir transformações na própria língua), que se verificam em torno da comunicação, processos esses que nem sempre estão expostos de forma explícita na escrita. Como destaca Gnerre (1985, p.30):

A visão tradicional da língua é muito restrita, com uma ênfase forte sobre as estruturas lingüísticas. Como é uma visão derivada da tradição escrita, fatos como “sotaque”, “prosódia” e outras características menores não são considerados formalmente como parte da língua, mas obviamente eles desempenham um papel central na real comunicação face a face. Quando lingüistas e, ainda mais, os donos da gramática normativa fazem referência às estruturas lingüísticas ou às regras, eles fazem referência somente a parte de totalidade dos sinais de comunicação, descontextualizados da totalidade dos sinais comunicativos que se dão na real interação verbal face a face. [...] Além destas características estritamente relacionadas à língua, há outras, tais como postura do corpo, a direção do olhar, etc. Tudo isso entra, na realidade, no “juízo” através do qual uma pessoa tem que passar, mas nada disso está implicitamente mencionado ou legislado na gramática normativa.

É importante ressaltar também que o educando já chega à escola falando (todos nós temos um contato constante com a fala desde o nosso nascimento); sendo que o mesmo não pode ser dito da escrita, que precisa de um treinamento específico, principalmente, calcado na leitura, para um aprendizado satisfatório. Daí que, por traz do discurso do aluno(a), que chega à escola, já existe uma trajetória de vida, valores familiares e/ou comunitários, uma visão de mundo etc.; enfim, toda uma *bagagem cultural* que não pode continuar a ser anulada, desconsiderada, estigmatizada, pelo processo pedagógico.

Trabalhar com diversidade linguística é o mesmo que trabalhar com diversidade cultural e formação de identidades; porque os discursos não surgem no vazio, são sempre produzidos a partir de um corpus social definido e por sujeitos sociais em interação. Não há como separar o fato linguístico (produção de significados) da situação mais imediata a ele; não há como entendê-lo, sem relacioná-lo ao contexto sociocultural correspondente.

Nesse sentido, inclusive, diversos estudos vêm defendendo uma centralidade da linguagem oral, no mínimo, como ponto de partida para se chegar a um aprendizado mais eficaz da modalidade escrita. Como bem destaca Ramos (2002, p.IX):

Desse modo, espera-se estar fornecendo uma resposta a solicitações apresentadas em vários trabalhos que argumentam a favor da **utilização da língua falada como base para uma nova metodologia de ensino da língua materna** (grifo nosso). Castilho (1990:121), por exemplo, chama a atenção para a necessidade de se inserir nos programas de língua portuguesa informações relativas à linguagem oral, sugerindo que “uma ênfase particular deveria ser dada à língua falada, porque esta modalidade retém muitos dos processos de constituição da língua, os quais não aparecem na língua escrita”. Fica claro nessa sugestão algo de importância fundamental: a reavaliação da língua falada em si [...].

Tudo que chega (ou sai) ao humano passa pelo filtro da linguagem. É, principalmente, através dela que o homem, ao deixar marcas de si, projeta-se, revelando-se ou resignificando-se enquanto singularidade. Segundo Maher (1998, p.117), “é principalmente no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades”. Ao internalizar os recursos linguísticos construídos socialmente, o homem constitui sua própria subjetividade. Este processo de constituição do sujeito ocorre de forma ativa, a partir da interação com o outro, da relação entre sua fala e a(s) do(s) outro(s), o homem vai, no dia a dia, se constituindo enquanto ser de linguagem, construindo a si próprio e também o mundo ao qual se relaciona. A esse respeito, destaca Farias (2007, p.91):

Assim é que pela linguagem verbal, e a partir dela, que se constitui a subjetividade. Ao dizer *eu* o homem se define enquanto sujeito e estabelece um *tu* que, ao mesmo tempo, constrói a comunicação. Como foi observado por Benveniste (1991, p.286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”.

Como um objeto que tem a variação, a heterogeneidade e a dialogicidade, como características intrínsecas (entre outras), pode ser estudado/ensinado a partir de uma metodologia de bases monológicas, monodialetais e fora de contexto?

Assumir diante dos fatos linguísticos o ponto de vista da contextualização, da mudança, da subjetividade, é assumir um ponto de vista científico. E é esse espírito, o científico, que deve nortear o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. *Nada* está pronto, dado, predeterminado; a construção do conhecimento passa a ser uma aventura, uma nova busca pelo porvir. Nesse sentido, estamos nos referindo ao fato de que a escola deve se utilizar de todo instrumental (inclusive metodologias, teorias etc.) à disposição das ciências da linguagem para investigar a diversidade do seu (da escola) universo linguístico e da comunidade no seu entorno, relacionando criticamente os diversos falares encontrados com as formas linguísticas padronizadas da escola, enriquecendo culturalmente a escola e seus aprendentes. Para Bagno (2002, p.63-64):

A introdução da prática da pesquisa como instrumento para a teorização/investigação da língua se justifica por um fato bastante óbvio: jamais será possível escrever uma única gramática que dê conta de todas as variedades linguísticas do português brasileiro [...]. Diante dessa impossibilidade de encontrar todas as respostas num único lugar, cabe ao ensino de língua criar condições para que os indivíduos possam *produzir* seu próprio conhecimento linguístico, aprendendo a praticar a investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem.

Trata-se evidentemente de uma pedagogia linguística que considera toda e qualquer variedade utilizada pelos educandos como objeto de pesquisa, de estudo, uma *pedagogia pluridialectal*. O que se propõe é partir de uma análise de dados reais, concretos, cotidianos; construir na escola uma reflexão própria, coerente, sobre a linguagem e dessa reflexão, desse aprofundamento, buscar as relações com outras reflexões produzidas em outros lugares, descobrindo-se outros falares, com suas histórias, usos e valores sociais (sempre de forma crítica, buscando-se não o conhecimento pelo conhecimento, mas o conhecimento como um caminho em prol do próprio crescimento, e não apenas de um crescimento intelectual especializado, mas também social, humano, cultural etc.). Nessa direção, afirma Silva (2005b, p.37):

Propus então uma pedagogia voltada para o **todo** da língua e não para algumas de suas formas, decerto socialmente privilegiadas, que levará o indivíduo, desde o momento em que começa a refletir sobre a língua – o que se processa desde a alfabetização – a ter consciência de que sabe falar a língua que fala todo dia, mas que precisa saber mais sobre ela e sobre outras formas de expressar-se nessa língua e, além disso, que esse saber pode crescer com ele por toda a vida. [...]

Uma compreensão como a que expus está nas orientações de muitos professores de português hoje no Brasil – sobretudo aqueles que alcançam boa formação linguística, que são uma minoria –, mas a orientação oficial é a que está em vigência mais generalizada.

Um objeto complexo como a linguagem tem sua especificidade, obviamente, que precisa ser trabalhada em um momento formativo próprio; porém, para atingir um certo grau de eficácia, o processo linguístico pedagógico não pode se limitar a uma disciplina, mas se articular estrategicamente com os outros campos do conhecimento. Sobre a lógica disciplinar de organização do currículo escolar, vale a pena refletir sobre o que nos expõe Macedo (2007, p.50):

É preciso destituir esse poder veiculador da disciplina, para que possamos multireferencializar o currículo e torná-lo lugar da solidariedade epistêmica, em face da heterogeneidade irredutível das experiências curriculares e formativas e a necessidade histórica de constituirmos *múltiplas justiça*s curriculares [...].

Não se pode pleitear uma mudança real no processo de ensino-aprendizagem da língua materna dissociada do processo de modificação da estrutura e do funcionamento da escola³⁹ como um todo. É assim que linguagem, escola e sociedade estão intrinsecamente vinculados quando se pensa na construção de uma nova racionalidade, uma nova cosmovisão.

Para que esse ideal se efetive, é imprescindível que, nas instituições de ensino (e fora delas), a voz de todas as pessoas seja ouvida, acolhida, sentida, respeitada e sistematicamente estudada. É a isso que estamos considerando uma educação plurilinguística/pluricultural. A educação como um processo social de “acesso a qualquer tipo de discurso” (FOUCAULT, 2004, p.43) e práticas discursivas, de maneira que se criem estratégias de formação de identidades culturais, que representem um sujeito social consciente, crítico, transformador e profundamente comprometido com a centralidade do espírito humano.

Como se percebe, não se trata de negar ou impedir (esse impedimento já existe na maneira como o sistema educacional brasileiro está estruturado hoje) o acesso da maioria a qualquer tipo de conhecimento; muito pelo contrário, a expansão do capital cultural do educando não vai ocorrer somente com a cultura da escola (como, de fato, nunca ocorreu), como também, não se processará, limitando o educando ao seu próprio mundo. É do encontro respeitoso, dialógico e dialético dos dois universos socioculturais que a escola poderá dar sinais de uma verdadeira democracia, de um real acesso ao mundo do saber por parte de todos. Segundo Camacho (2003, p.72):

³⁹ E, a mudança da escola deve ser sempre pensada em termos de uma mudança na estrutura da sociedade. O grau e a radicalidade desta mudança dependerão da construção de um consenso definido democraticamente pela maioria na medida em que aumenta o seu nível de conscientização e de responsabilidade sobre os destinos do planeta.

As formas alternativas podem conviver harmoniosamente na sala de aula. Cabe ao professor o bom senso de discriminá-las adequadamente, fornecendo ao aluno as chaves para perceber as diferenças de valor social entre elas e, depois, saber tirar vantagem dessa habilidade, selecionando a mais adequada conforme as exigências das circunstâncias do intercurso verbal.

Numa perspectiva plurilinguística, o domínio do dialeto padrão pelas classes mais baixas da população é tão importante quanto o aprofundamento do conhecimento do seu próprio dialeto. O primeiro representa o entendimento do funcionamento social (o contato com outros grupos socioculturais, os códigos de leis, estatutos de associações, formação profissional etc.) e deve estar relacionado à luta pela garantia dos direitos adquiridos e ao avanço da luta pelos direitos civis como um todo. É importante que o sujeito aprendente, em seu processo diário de descobertas, entenda o lugar da linguagem nesse *jogo* social, o seu uso circunstancial, como a mesma tem sido utilizada como instrumento de discriminação e dominação no seio social etc.

Já o aprofundamento do conhecimento da própria variedade é importante, principalmente, porque diz respeito ao entendimento da própria história de vida do indivíduo, da convivência com o outro, do seu lugar na estrutura social, sua subjetividade, crenças, valores etc. É um *mergulho* na própria identidade a partir da linguagem utilizada, que segundo os PCN's (1999, p.116) vai significar:

“um permanente **reconhecimento da identidade própria e do outro**. É assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver (...) a ética da identidade tem como fim mais importante a **autonomia**. Por essa razão, a ética da identidade é tão importante na educação escolar. É aqui, embora não exclusivamente, que a criança e o jovem vivem de forma sistemática os desafios de suas capacidades. Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a **responsabilidade** e a **solidariedade**.”

Sabemos que as identidades são construídas através da produção conjunta de significados socioculturais e que os diferentes processos de interação levam as mesmas a serem modificadas, redimensionadas, transformadas, reafirmadas ou negadas. Nesse sentido, a escola como espaço interativo de produção discursiva pode se constituir numa importante agência de produção/afirmação de identidades, desde que o trabalho com a linguagem (principalmente, o ensino da língua materna) seja orientado para isso. A esse respeito Mota (2002, p.7-8) esclarece que:

A orientação expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em referência à compreensão e inclusão das diversidades lingüísticas nas atividades curriculares de Língua Portuguesa no Ensino Médio, aponta para a importância de tratar as

variantes lingüísticas como componentes de identidades sociais, ao assumir que “dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social” (p.41), ao mesmo tempo em que determina claramente a intenção de “respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização” [...].

“O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais” [...].

Por outro lado, não há como se ter diante do saber historicamente sistematizado a atitude ingênua de considerá-lo como um conhecimento objetivo e neutro. Todos os saberes devem ser considerados, aprofundados e confrontados numa perspectiva histórica e crítica, em busca da superação de um fazer educativo a serviço de forças estruturais de exclusão. De Macedo (2007, p.124) temos:

É assim que o currículo de pretensão monocultural precisa ser negado, tendo como inspiração os pertencimentos e as relações interculturais criticizadas, na medida em que a interação crítica e dialógica é perspectivada na forma com que as pessoas buscam compreender não só o que cada uma quer dizer, mas também os contextos culturais a partir dos quais seus atos e suas palavras adquirem significados.

Para finalmente responder à questão colocada (*Para que ensinar língua portuguesa?*), vamos assumir uma perspectiva científica e retomar o pensamento aqui inicialmente exposto, que foi:

Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua (BAGNO, 1999, p.124)

Se cada indivíduo adquire naturalmente (a menos que tenha algum tipo de deficiência que dificulte ou impossibilite a aquisição da linguagem verbal) um conhecimento sobre as regras de funcionamento linguístico do grupo ao qual pertence, a escola pode ampliar esse saber em dois sentidos⁴⁰: primeiro, aprofundando o conhecimento intuitivo da variedade naturalmente adquirida, porque não é o simples uso desta que vai garantir um conhecimento que dê conta de todas as suas singularidades, todas as vicissitudes etc. A linguagem não é um objeto que se mostra previamente e a percepção de sua especificidade (de suas sutilezas) depende de uma análise cuidadosa, de um estudo acurado, que significa, entre outras coisas, definir um ponto vista a partir do qual a mesma deve ser considerada.

⁴⁰ Estamos considerando o processo de ensino-aprendizagem da língua materna especificamente; não estamos considerando nesse momento, o aprendizado de uma língua estrangeira, que, sendo também um importante passo para a ampliação do capital cultural do sujeito aprendente, se constitui num segundo momento (mesmo estando relacionado ao primeiro) da educação linguística.

E, segundo (sentido), fazendo com que o estudante possa conhecer outros falares (as variedades comunicativas de outros grupos, incluindo-se aí o *dialeto padrão*), a maneira como todos eles se relacionam, os pesos sociais atribuídos a cada um deles etc. Segundo Silva (2005, p.8):

[...] a escola, ou melhor, os que vêm refletindo sobre o ensino do português como língua materna, têm-se definido pelo **respeito à oralidade** (grifo nosso) que atinge a instituição escolar, no sentido de defender uma educação multidialetal ou para uma pretensa assimilação social, a maioria; ou **na direção do respeito à pluralidade cultural que se externa, entre outras formas, na heterogeneidade dialetal dos estudantes** (grifo nosso).

Desse modo, o ensino da língua materna, no Brasil, hoje, deve significar para as classes populares, diante do grave quadro de desigualdade social que se apresenta, uma importante via de empoderamento; deve fazer com que os estudantes dessas classes exercitem a autonomia, o livre pensar, a alteridade; fortalecendo-lhes os laços culturais, o senso crítico e ampliando-lhes os horizontes, de maneira que possam descobrir o mundo a sua volta, localizando-se lucidamente nesse mundo, principalmente, como elemento de mudança. A esse respeito, temos de Bagno (2002, p.80) a seguinte afirmação:

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira *educação lingüística*.

A partir do que foi exposto nos parágrafos anteriores e da nossa reflexão (e posicionamento) referente ao processo educativo como um todo, podemos apresentar uma resposta à pergunta em questão (Para que ensinar língua portuguesa?): devemos ensinar língua portuguesa para fazer com que o educando possa ampliar a sua capacidade comunicativa, tornando-se *senhor* (sujeito ativo)⁴¹ da sua própria linguagem, reconhecendo-a/reconhecendo-se como diferença absolutamente indispensável para a edificação de um mundo onde o bem supremo⁴² seja, indistintamente, o ser humano.

⁴¹ Concebemos a educação como uma prática em favor da vida; para tanto, precisa ser uma (não única) via de empoderamento das classes desprestigiadas; e não (como tem sido) uma forma sutil e sistematizada de assimilação e descarte.

⁴² No momento atual de desenvolvimento do sistema capitalista, enquanto parcelas das classes médias e altas estão preocupadas com os seus celulares de última geração, ipods, not books, automóveis com computador de bordo etc. (seus *brinquedinhos* tecnológicos), mais de um bilhão de pessoas, segundo estimativas da ONU, passam fome num mundo que tem hoje em torno de sete bilhões de habitantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguimos, neste trabalho, alguns percursos teóricos que nos levaram a um ponto comum: a questão da *oralidade*. A maneira como a mesma vem emergindo nos mais diferenciados aspectos dos estudos científicos da área designada Humanas, ou afins, leva-nos a inferir que ela (oralidade) não pode ser desconsiderada (como de fato já aconteceu e ainda acontece) em nenhuma reflexão sobre pontos basilares relacionados à comunicação humana, sob pena de não se conseguir desenvolver um aprofundamento suficientemente adequado ao chamado fazer científico hoje.

Vimos que, no campo dos estudos científicos sobre a linguagem verbal, no Ocidente, foi o Estruturalismo que rompeu com séculos de primazia da escrita na consideração do fenômeno lingüístico. Apesar disso, o *protagonismo da fala* (a fala concreta tomada como objeto de pesquisa) só veio ocorrer realmente a partir da segunda metade do século XX, com o advento da Sociolinguística laboviana.

Desde então, inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas, sob orientações teóricas e metodológicas as mais diversas, redimensionando o olhar sobre a expressão linguística cotidiana. Essas investigações demonstram por diferentes enfoques que a variação, a heterogeneidade, a mudança, são características estruturais da linguagem humana. E mais, não há diferença qualitativa entre as diversas formas de realização linguística; o fato de haver dialetos de maior ou menor prestígio é uma questão puramente social, que atende a interesses outros que não o científico.

Esse conjunto de dados que vem surgindo sobre a linguagem verbal já há mais de meio século tem contribuído para que a mesma (a linguagem) seja vista hoje sob uma outra ótica, que implica num novo objeto, mais complexo e profundamente determinado pelo contexto social (tanto o imediato, quanto o contexto mais amplo). E, por conta dessa complexidade, constitui-se de forma profunda e subjetiva, influenciando também o mundo interior dos indivíduos, formando nossa subjetividade e nossa cognição, modelando de maneira decisiva nossas relações com o mundo.

No entanto, todas essas modificações na forma de se conceber a linguagem surgem, principalmente, a partir do momento em que a mesma passa a ser considerada partindo-se de

sua fonte primeira, ou seja, a fala original, historicamente considerando, instrumento natural de comunicação dos indivíduos (escolarizados ou não).

Por outro prisma, vimos também que o fenômeno da variação, em termos de linguagem, é um dos principais recursos que o ser humano encontra para ampliar sua eficácia comunicativa e marcar sua identidade. A linguagem é uma das maneiras mais importantes do homem dizer *presente* ao mundo⁴³; por ela ser forma e conteúdo da cultura, dos sentimentos, do pensar e do fazer, humanos.

Vasto é o leque de pesquisas científicas disponíveis hoje que nos ajudam a entender o grau de complexidade desse objeto (a linguagem) cuja análise e estudo mais aprofundado são absolutamente indispensáveis em qualquer sistema de educação que busque verdadeiramente desenvolver uma compreensão mais funda da essencialidade da natureza humana; o que vale dizer, um sistema múltiplo, crítico, em constante transformação e, por isso mesmo, com significativo potencial transformador.

No entanto, o que se verifica atualmente em nosso sistema escolar como um todo e no ensino da língua materna em particular é uma situação de completa letargia, que em nada coaduna com tudo aquilo que vem sendo apresentado pelas diversas teorias, tanto na área da educação, quanto da linguagem, nas últimas cinco décadas. Ou seja, há um completo descompasso entre o trabalho com a linguagem – leia-se, ensino da língua materna – desenvolvido pelas instituições escolares hoje e o conhecimento científico efetivamente produzido. Vejamos por quê.

Nos recantos mais distantes do nosso país, onde as mensagens escritas são bastante limitadas, sempre se pode encontrar um templo religioso com suas orações, um rádio de pilha, ou alguém com talento e coragem suficientes para conseguir agregar em torno de si alguns habitantes do lugar para ouvir suas narrativas orais⁴⁴. A fala, prioritariamente (em relação a outras formas de linguagem), encontra-se nas situações mais elementares do cotidiano das pessoas, criando vínculos ou afastamentos, marcando determinada(s) presença(s) ou silenciando, enfim, exercendo os seus poderes.

⁴³ “dizer *presente* ao mundo” – uma referência nossa à sala de aula – uma forma do ser humano anunciar sua existência enquanto individualidade, enquanto ser autônomo e diverso dos seus pares.

⁴⁴ “[...] a tradição oral salvou do esquecimento boa parte do caminhar humano. Mesmo com o advento do livro e da internet, a oralidade permanece exercendo seu papel na constituição das histórias individuais e coletivas” (ARAPIRACA, 2007, P.15-16).

Estamos imersos numa sociedade intensamente oralizada, e o fato da linguagem estar tão arraigadamente inserida nos seres humanos, e estes nela, faz com que não se perceba a sua relevância, o seu alcance, a sua profundidade em nós⁴⁵.

Para perpetuar a expressão oral, o homem criou outra forma de representá-la: a escrita; que logo foi apropriada por grupos de poder dentro das sociedades, que a transformou em mais um instrumento de manipulação e controle. É assim que toda comunicação oficial passou a se utilizar da escrita e/ou de formas padronizadas de falar, criadas a partir desta. Não há como se ter acesso a determinadas instâncias da vida social sem domínio da escrita. Daí a exclusão que a falta de domínio da linguagem escrita representa. Resultado: ou se criam mecanismos que possam garantir à fala humana (com toda sua heterogeneidade) o mesmo status de que dispõe a escrita (as novas tecnologias poderiam muito bem ser utilizadas para esse fim, se assim houvesse interesse); ou, então, garante-se a todos o acesso à escrita (o que não vai ocorrer nesse sistema educacional conservador, dissimuladamente autoritário e descomprometido com a injusta situação de desigualdade social que historicamente vivem os educandos das classes mais populares). De nossa parte, consideramos que todos aqueles que são sensíveis à questão aqui colocada devem desenvolver sempre seus esforços em ambos os sentidos: a) fortalecer as lutas sociais por mudanças que produzam um ambiente menos paradoxal, menos dividido (letrados/incultos; pretos/brancos; pobres/ricos etc.) b) ao mesmo tempo em que se tenta criar outra escola, democrática, realmente comprometida com a vida dos seus aprendentes (numa escola assim os estudantes aprenderão não somente a modalidade escrita da língua, como também tudo mais que se queria a eles ensinar).

A instrumentalização, historicamente construída, de uma modalidade linguística específica (em detrimento da outra), levou a escrita a ocupar uma posição de destaque na escala de valores (simbólicos) das sociedades que perdura até hoje; fato que tem como consequência a consolidação de uma supremacia da escrita sobre a modalidade oral da linguagem; o que contribui para dividir a sociedade em dois grupos: de um lado, uma pequena elite (com um excelente domínio da escrita e a posse dos meios de produção); do outro, uma maioria despossuída e com uma cultura exclusivamente calcada na tradição oral.

⁴⁵ “[...] os estudos sobre a linguagem se realizam para nos fazer entender o seu caráter e sua presença fundante nas culturas. Buscamos, na memória, uma observação de Merleau-Ponty: a linguagem é tão intrínseca ao ser humano quanto a água é para o peixe. Talvez seja justamente por isso que sua importância é esquecida nos afazeres cotidianos. Esse “esquecimento” faz com que não reparemos em todas as nossas atuações linguageiras e o poder que elas têm sobre nós” (FARIAS, 2007, p.91).

E como se coloca a escola diante dessa problemática? Ela desconsidera por completo qualquer possibilidade de um trabalho mais efetivo com a oralidade, desprezando toda a riqueza da produção científica atual sobre o tema, como também o tema em si (o uso da linguagem oral); isso porque a oralidade é uma ponte direta para o universo mais particular do ser humano (universo esse, que não interessa à escola tradicional), um espelho que de muitas formas projeta a identidade de cada indivíduo que fala, suas características, seu contexto sociocultural; assim, falar é mostrar-se. É por conta disso que, em muitas situações, o silêncio é visto como uma importante estratégia comunicativa; também, por isso, que o aprendiz é sempre levado a prestar mais atenção na aula, copiar o apontamento, que se colocar. Sua expressão verbal não interessa à instituição educacional que aí está edificada, uma instituição que não se interessa pelo *humano*, a não ser como mão de obra barata para o enriquecimento de uma pequena classe social.

Esse desprezo com a oralidade, por parte da escola, ocorre porque estamos tratando de uma instituição (a escola) conservadora, que se transformou na principal agência de valorização, manutenção e divulgação dos valores (culturais, sociais, políticos, etc.) dominantes, incluindo-se nesses *valores* a modalidade escrita da língua.

É assim que, no plano linguístico, a escola desenvolve, como estratégia de defesa da escrita, um trabalho de padronização que, historicamente, vem se constituindo num dos principais fatores do baixo rendimento, repetência e/ou evasão escolar, para as classes mais baixas da população. Em outras palavras: o sistema de educação desenvolve um trabalho de imposição de uma *norma* dita *culta*, na exclusão dos falares, dos valores, das características culturais dos educandos.

A pretexto de veicular uma suposta cultura universal (na verdade, um processo de uniformização cultural), neutra e absolutamente indispensável à vida social, a instituição escolar busca atender a todos da mesma forma. Na prática, isso implica num vigoroso processo de homogeneização que favorece sempre um tipo modal de sujeito (que com toda certeza não representa o indivíduo das classes sociais mais baixas).

Acreditamos que uma escola aberta a todos, que se pretenda politicamente correta, democrática etc., deve ter como ponto de partida uma visão social pluricultural. Ou seja, perceber que nossa sociedade é formada de grupos socioculturais bastante diversos, respeitar essa diversidade e assumi-la, incorporando-a em seu processo educativo. Uma educação para

todos só existe se todas as culturas estiverem colocadas em igualdade de condições no interior da escola.

O desafio a ser superado é a busca do equilíbrio entre a cultura local, a regional e uma cultura dita universal, formando assim uma escola múltipla, viva, e em busca constante de uma sociedade pluralista e interdependente. Uma forma de educação onde o ponto de partida é o reconhecimento e a assunção da identidade cultural do educando, passando-se por uma análise crítica do conhecimento tradicional da escola, de forma que se produza uma síntese numa visão transformadora do mundo em que vivemos. A escola não seria o lugar de um conhecimento, de uma cultura, de um pensamento político (seja qual for); mas, um lugar de encontro, de construção dialógica, de aprofundamento crítico, dos mais diversos pensamentos, das diferentes culturas existentes no seio social.

Para que possamos atingir esse novo patamar no processo educativo, o trabalho com a linguagem é extremamente relevante, indispensável mesmo. Não há como se ter uma escola plural com um ensino monolíngüístico/monodialetal da língua materna; nem o seu contrário: não se pode pensar numa pedagogia plurilingüística/pluridialetal num sistema educacional monocultural. O que nos leva a perceber que a mudança na mentalidade, no pensamento, na concepção que se tem hoje da escola, deve ser levada a todos e a todos deve pretender envolver. Sempre lembrando que nenhuma mudança profunda começa com a maioria. É sempre uma pequena minoria, perseverante, aguerrida e profundamente crédula naquilo que defende que *contamina* a cada dia um número maior de pessoas e aí, então, as mudanças concretamente ocorrem.

Acreditamos que uma educação pluridialetal⁴⁶, eficiente e responsável, parte sempre de um ponto comum: a oralidade. E a partir desta, caminha-se simultaneamente em duas direções: 1ª) da ampliação do conhecimento oral de que dispõe o aprendente ao chegar à escola; 2ª) da construção de um conhecimento novo, artificial, que é o uso contextualizado da escrita. Todo esse trabalho linguístico deve ocorrer com a finalidade de, reconhecendo-se a identidade sociocultural do educando, buscar reposicioná-la no sentido de se formar sujeitos autônomos, críticos e fortemente comprometidos com o processo de transformação social.

⁴⁶ Que é a que estamos defendendo como forma de respeito aos diversos falares dos estudantes. Ao nosso ver, é um absurdo a idéia de que o Estado pode determinar a forma como cada pessoa deve falar. A única forma de padronização que defendemos é a *escrita*.

Em primeiro lugar, como a pedagogia proposta é de ampliação e não de assimilação, acreditamos que a base de toda a educação linguística deve ser a *oralidade*. O que se pretende é criar as condições propícias para que os educandos possam ser ouvidos, e assim, abrir espaço para que os seus universos socioculturais ajudem a lastrear o trabalho a ser construído. Para tanto, consideramos que, do ponto de vista linguístico, o caminho mais curto para o mundo subjetivo, a história de vida, a identidade cultural etc., do estudante, com toda certeza é o caminho da fala e não através de outra modalidade qualquer da linguagem⁴⁷.

Além de um *mergulho* comparativo nas variedades linguísticas proferidas pelos estudantes, sempre se pode inserir as formas *variantes*⁴⁸ da chamada norma tradicional. A idéia é que a escola se transforme numa comunidade plural do ponto de vista da linguagem. Ela trabalhará, considerará, todas as variedades, todos os dialetos que existirem em seu interior, incluindo-se aí, de uma forma crítica, o chamado dialeto padrão. Assim cada escola produzirá seu próprio conhecimento linguístico.

Por outro lado, simultaneamente, ao trabalho de ampliação e aprofundamento das variedades apresentadas pelos educandos, deve ser desenvolvido para estes um processo de aquisição da escrita, nos moldes do chamado *letramento*. Acreditamos que este trabalho (de letramento) deve acontecer no sentido de se inserir de uma maneira cada vez maior o estudante nas práticas sociais de leitura e escrita, mas deve também, de certa forma, complementar (se encontrar com) o trabalho já iniciado com a oralidade; ou seja, um exclusivamente voltado para as variedades faladas; e outro, que considera um *continuum* tipológico que engloba escrita e oralidade. Porém, ambos devem formar um todo coeso que possa ajudar na construção/formação/reposicionamento/conscientização de identidades humanas, críticas e transformadoras.

⁴⁷ O que não significa que, do ponto de vista do trabalho didático, a escola se limitará a trabalhar apenas com a voz. Como também não se pretende que a escola abandone o trabalho de aquisição e contínuo aprimoramento da linguagem escrita (conforme veremos mais adiante), trabalho este absolutamente indispensável, entre muitas outras coisas, para o entendimento (inclusive dos mecanismos de manutenção de poder) do estágio atual de desenvolvimento da civilização ocidental.

⁴⁸ “São chamadas variantes as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, [...]. A concordância entre o verbo e o sujeito, por exemplo, é uma variável linguística (ou um fenômeno variável), pois se realiza através de duas variantes, duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: a marca de concordância no verbo ou a ausência da marca de concordância” (MOLLICA, 2004, p.11).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003. (v.1). p.21-47.
- ANDRADE, Oswald. **Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade**. São Paulo: Globo, 2003.
- ARAPIRACA, Mary. Narrativas fazem sentidos... In: MUNIZ, Dinéia M. S.; SOUZA, E. H. P. Monteiro de e BELTRÃO, Lícia M. Freire (orgs). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007. p.15-25.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. (org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. p.13-84.
- _____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 4. ed. São Paulo, 2005.
- _____. **Que país? Que povo? Que língua?** Disponível em <http://www.marcosbagnoc.com.br>. Acesso em: 22/05/2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, SP: Hucitec, 1988.
- BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo: Cia Editora nacional/EDUSP, 1976.
- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. Campinas-SP: Pontes, 1991.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas-SP: editora da Unicamp, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. , Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003. (v.1). p.49-75.

CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula M.; ANDRADE, Silvia L. de. **Viva português**. São Paulo: Ática, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. **A língua falada no ensino de português**. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**. Rio de Janeiro: Novamérica, 1999.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras (FAPESP), 2004.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DE PASSOS, J. J. Calmon. **O futuro do Estado e do Direito do Estado. Democracia, globalização e neonacionalismo**. (conferência pronunciada no dia 26 de abril de 2002, no 2º Congresso de Direito do Estado, em Salvador).

FARIAS, Iara Rosa. Letramento e linguagem: reflexões a partir da semiótica francesa para uma prática de ensino. In: MATTE, Ana C. Fricke (org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte-MG: FALE/UFMG, 2007. p.89-103.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREMANTLE, A. **Idade da fé**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Marcas de subjetividade e intersubjetividade em textos conversacionais. In PRETI, Dino (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. O conhecimento sobre a linguagem. In: PFEIFFER, Cláudia C.; NUNES, José Horta (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: linguagem, história e conhecimento. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006. p.143-157

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KLEIMAN, Ângela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p.267-302.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm>. Acesso em: 08/01/2006.

LEMLE, M. **Linguística e ensino do vernáculo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUZ, Marco Aurélio. Educação e pluricultura nacional. In: LUZ, Marco Aurélio (org.). **Identidade negra e educação**. Salvador-Ba: Ianamá, 1989. p.9-17.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MAHER, T.M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p.115-132.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p.23-50.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MOTA, Kátia M. Santos. Letramento e construção de identidades culturais. In: XVII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE (EPENN). **Anais**. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2005.

_____. **A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão?** Uma breve reflexão linguística para não linguístas. Educação e Contemporaneidade – Revista da FAEEBA. Salvador: UNEB, vol. 11, n. 17, p. 13-26, jan/jun de 2002.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NOGUEIRA, Claudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Revista Cedes, Campinas-SP: Unicamp, 2006.

OLIVA, Alberto. Kuhn: o normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica. In: PORTACARRERO, Vera (org.). **Filosofia, História e Sociologia das Ciências I: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 2001.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Sociolinguística. In: PFEIFFER, Cláudia C.; NUNES, José Horta (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das G. Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. vol. 1 (Coleção Docência em Formação)

PRETI, Dino (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas-USP, 2002.

_____. (org.). **Oralidade em diferentes discursos**. São Paulo: Humanitas-USP, 2006.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SADER, Emir. **Não leia: dance**. Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano X, nº109, p.8, abril/2006. (edição de aniversário)

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros Passos)

- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas-SP: Autores Associados, vol.12/n.34, 2007.
- SAWAIA, Bader Burihan. A falsa cisão retalhadora do homem. In: MARTINELLI, Maria Lúcia; RODRIGUES, M. Lúcia; MUCHAIL, S. Tannus (orgs.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.96-109.
- SILVA, Luiz Antônio da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, Dino (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005. p.19-43.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Repensando a língua portuguesa)
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: http://www.anped.org.br/26/outros_textos/semagdasoares.doc . Acesso em: 01/06/2009.
- URBANO, Hudinilson. Usos da linguagem verbal. In: PRETI, Dino (org.). **Oralidade em diferentes discursos**. São Paulo: Humanitas, 2006.
- VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. 17. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.