(7)

MEMÓRIA
APRESENTADA À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A Biblioteca do
Campus IV / UNEB
agradece
10/12/04

POR
JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS

RELAÇÕES DE SABER E PODER NO TRABALHO COM A LINGUAGEM VERBAL:
um estudo sobre as estratégias de
exclusão e inclusão sócio-educacionais

BIBLIOTECA CENTRAL DA
R 190
UNEB
15.02.05

CONSULTA

SETEMBRO
2002

UNEB - DEP. IV - JAC

JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS

RELAÇÕES DE SABER E PODER NO TRABALHO COM A LINGUAGEM VERBAL:

um estudo sobre as estratégias de exclusão e inclusão sócio-educacionais

CONSULTA

SERROLÂNDIA
BAHIA-BRASIL
2002

JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS

RELAÇÕES DE SABER E PODER NO TRABALHO COM A LINGUAGEM VERBAL:

um estudo sobre as estratégias de exclusão e inclusão sócio-educacionais

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Université du Quèbec à Chicoutimi e da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, sob a orientação da Profª Drª Arlinda Paranhos Leite de Oliveira e co-orientação da Profª Drª Marta Élisa Anadón.

BIBLIOTECA CENTRAL DE
UNEB

CONSULTA

SERROLÂNDIA
BAHIA-BRASIL
2002

UNEB - DEP. IV – JAC

Dedico este trabalho:

A minha pequena Alicinha,
pedaço de mim,
companheira presente,
desde o ventre,
desta minha história.

A Helber,
Pela paciência, afeto, incentivo e apoio nesta trilha científica.

Aos meus pais,
Pela presença constante na minha vida.

As várias pessoas "sem voz" diante do sistema excludente que existe na nossa sociedade... que jamais se conformem.

AGRADECIMENTOS

À **Professora e Alunos** do Curso de Aceleração II, estágio I, do Colégio Estadual de Serrolândia, pela compreensão e efetivo apoio prestado no decorrer deste trabalho, viabilizando a coleta dos dados.

À **Direção do Colégio Estadual de Serrolândia** por ter cedido o espaço para a produção dos dados e pelos encaminhamentos que possibilitaram a minha liberação de sala de aula.

À **Profª Drª Arlinda Paranhos Leite Oliveira**, pela orientação eficiente e inestimável estímulo, meu reconhecimento.

À **Profª Drª Marta Èlisa Anadòn**, minha co-orientadora, por ter me ensinado a pescar no mar dos conhecimentos.

Ao colega **Profº Antenor Rita**, presença constante com suas reflexões didático-pedagógicas neste "olhar dialógico" que realizei em sala de aula.

Aos **meus professores** pelo estímulo.

Aos **meus irmãos Júnior e Ricardo** pelo carinho e, principalmente, a **minha irmã Janaína** pela grande força no início do mestrado e no decorrer dele.

Enfim...

A **todos** que, pela intensidade do envolvimento neste trabalho, tornaram-se co-autores desta experiência.

RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa as relações de saber e poder na sala de aula, a partir dos mecanismos de exclusão e inclusão veiculados pelo trabalho com a linguagem verbal. Teve como principal foco de interesse saber como se dá essa relação de saber e poder no trabalho com a linguagem escolar nas turmas de Aceleração Escolar, no município de Serrolândia, interior da Bahia-Brasil. Para isso optou-se pela abordagem qualitativa com inspiração no veio etnometodológico subsidiado pelo discurso e pela prática que circulam no ambiente escolar.

O presente estudo trouxe contribuições que poderão servir para as reflexões sobre a importância da linguagem no processo ensino-aprendizagem e também contribuir para ampliação do debate junto aos lingüistas, tanto quanto aos educadores e aos estudantes de Licenciatura em geral, sobre o grau de importância substancial que a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, passa a ter durante a interação verbal que acontece no ambiente de sala de aula, bem como, fundamentar a prática dos professores de escolas públicas no trabalho com a linguagem verbal, uma vez que, na visão sócio-histórico-interacional da linguagem, sua função assume importância substancial na formação de sujeitos. Focaliza em sua discussão, reflexões sobre as marcas e os procedimentos de exclusões, contradições e coações sociais que no espaço da sala de aula ganham forma através dos ritos, da disciplina, das proibições, dos silenciamentos, do currículo, entre outros, sendo o professor o grande agente socialmente autorizado para controlar, distribuir, garantir e manter este *status quo* do processo educativo, tendo o aluno um papel relevante na mudança desta situação.

Esta pesquisa mostra que o processo pedagógico, concebido como interação verbal social, ainda não dar relevância à linguagem enquanto elemento constitutivo do indivíduo e que o aluno, vislumbrado pelo modelo que a escola produz, mesmo excluindo sua cultura, sua fala, sua voz, busca na escola a tão sonhada inclusão através do "bom uso da linguagem", porém através de suas ações, reações e interações consegue criar via linguagem elementos

de resistência frente a todo este padrão estabelecido pela escola. Enfim, observamos que na falsa homogeneidade almejada e instituída pela escola, a heterogeneidade se configura via interação lingüística como grande construto de resistência dos grupos minoritários.

RÉSUMÉ

Il s'agit, dans cette recherche, de décrire et analyser les relations de savoir et de pouvoir dans la salle de classe, à partir des mécanismes d'exclusion et d'inclusion véhiculés par le langages verbal. Le principal abordage concerne l'étude de cette relation de savoir et de pouvoir présente dans l'action du langage scolaire, dans les classes « d'accélération scolaire », d'écoles situées dans le municipe de Serrolândia, état de Bahia, Brésil. Dans cet objectif, nous avons choisi l'abordage quantitatif inspiré de la veine ethnométhodologique, subsidié par le discours et la pratique circulant dans le milieu scolaire.

Cette étude apporte des éléments qui pourront contribuer aux réflexions sur l'importance du langage dans le processus enseignement-apprentissage et élargir le débat, aux côtés des linguistes, des éducateurs et étudiants en Licence em général, sur le degré d'importance substancielle que le langage, dans la perspective bakhtinienne, acquiert au cours de l'intervention verbale ayant lieu dans la salle de classe. Elle vise également à étayer la pratique des professeurs de l'école publique dans le travail sur le langage verbal, puisque dans une vision sócio-historique internationale du langage, sa fonction assume une importance substancielle dans la formation du sujet. La discussion qui y est développée s'attache aux marques et aux procédés d'exclusion, aux contradictions et aux contraintes sociales qui prennent forme dans la salle de classe, à travers les rites, la discipline, les interdits, le silence, le curriculum, entre autres ; le professeur étant l'agent socialement autorisé à controler, distribuer, garantir et entretenir ce status quo du processus éducatif, l'élève ayant, pour sa part, um rôle significatif dans la transformation de cette situation.

Cette recherche montre que le processus pédagogique, conçu comme interaction verbale sociale, n'accorde pas encore au langage une importance en tant qu'élément constitutif de l'individu, et que l'élève, vu sous l'angle du modèle produit par l'école, bien que celui-ci en exclut sa culture, sa parole, sa voix, y poursuit néanmoins le rêve d'inclusion grace au "bon usage du langage. C'est cependant du fait de ses actions, réactions et interactions qu'il parvient à créer, par l'intermédiaire du langage, des éléments de résistance face à ce

standard établi par l'école. Enfin, nous observons qu'au sein de la fausse homogénéité désirée et instituée par l'école, l'hétérogénéité se configure, par le biais de l'interaction linguistique, comme principal constructeur de résistance des groupes minoritaires.

SUMÁRIO

Resumo I
Résumé III

INTRODUÇÃO 02

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA
1.1.Contextualização 06
1.2.O problema 16
1.3.Objetivos 20

CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO
2.1. Mecanismos de exclusão e inclusão sócio-educacionais 21
2.2. A linguagem como elemento de interação social 26
2.3. A prática pedagógica 34
2.4. O saber e o poder no trabalho pedagógico
2.4.1. Concepções de poder: do método genealógico à sala de aula 37
2.4.2. Os saberes sobre o saber 42

CAPÍTULO III – O CAMINHO METODOLÓGICO
3.1. A opção pelo método 47
3.2. O espaço da pesquisa 51
3.3. Os sujeitos da pesquisa 53
3.4. Produção e registros dos dados 55
3.5. Tratamento dos dados 57

CAPÍTULO IV – A LEITURA DOS DADOS
4.1. A linguagem – ser do poder
4.1.1. A imposição do padrão lingüístico 60
4.1.2. A negação da diferença 65
4.1.3. O estabelecimento da ordem 72
4.2. A linguagem – querer do poder
4.2.1.. O poder ideológico da linguagem 76
4.2.2. O silenciamento 81
4.2.3. O modelo lingüístico idealizado 88
4.3. A linguagem – produção de contra-poder
4.3.1. A interação lingüística como construto de resistência 91

CONSIDERAÇÕES FINAIS 96

BIBLIOGRAFIA 99

ANEXOS
ANEXO 1 – Quadro de caracterização dos sujeitos da pesquisa 104
ANEXO 2 – Roteiro de entrevista dos alunos 105
ANEXO 3 - Roteiro de entrevista do professor 106

INTRODUÇÃO

Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se traçarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se faz.

Roland Barthes (1980)

As relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade, entre a linguagem e a escola - que irão provocar a transformação da sociedade - estão baseadas no processo de interação entre os indivíduos. Este processo é conflituoso, pois passa pela construção individual e social, pelo jogo de interesses e propósitos diferentes de pessoas e grupos, pela grande rede de poder que se configura nos espaços sociais.

A partir da concepção sociointeracionista da linguagem, a interação verbal passa a ser o próprio espaço da realidade lingüística, pois é nela que os indivíduos se constituem enquanto sujeitos de linguagem, um sujeito constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que perpertua-se nas relações sociais, entendidas como espaços de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções.

Dentro destes espaços situei o meu olhar investigativo sobre a linguagem, levando em conta o meu contato pessoal, estreito, do dia-a-dia, com alunos da Educação Básica, em uma experiência de uma década de prática efetiva de sala de aula como professora de Língua Portuguesa, onde observei de perto a maneira como os alunos da escola pública fazem uso da linguagem verbal, observando principalmente como a escola lidava com este uso - com as questões pragmáticas da língua. Alunos vindo de diferentes lugares, zona rural e zona urbana se encontrando nas suas culturas e falas diversas – a sala de aula passou a ser um grande laboratório sociolingüístico. Falas, variedades, diversidades... a heterogeneidade se corporificando nos discursos de cada discente, porém o livro, o programa, o projeto da escola, os objetivos, a formação do professor mostravam outra direção – a homogeneidade.

Diante deste grande conflito, comecei a observar que negar o "saber oficial – norma – o homogêneo" significa negar o espaço no mercado de trabalho, em situações em que grupos não conceberiam o plural, nem o diferente; assim como, negar este "saber individual – diversificado – heterogêneo" seria excluir mais um bem cultural (fala) daqueles que tantos outros valores já vêm sendo excluídos, reforçando, assim, na escola as contradições e os conflitos sociais. Esta minha história de vida profissional/estudantil foi um marco na opção de escolha deste estudo que se circunscreve **Relações de saber e poder no trabalho com a linguagem verbal: um estudo sobre os mecanismos de exclusão e inclusão sócio-educacionais.**

Neste trabalho, a linguagem é concebida a partir da concepção bakhtiniana, que ver a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal, um processo que ocorre entre pelo menos dois indivíduos que interagem através do signo ideológico – a palavra (Bakhtin, 1929). As discussões e reflexões serão respaldadas também pelas contribuições filosóficas de Foucault, uma vez que, serão discutidas as relações de poder e saber que emanam do trabalho com a linguagem verbal.

Este estudo realizou-se numa pequena cidade do interior da Bahia/Brasil – Serrolândia – lugar onde cresci, adquirir o meu manancial lingüístico e experienciei a escola pública com sua rede de saber e poder, como aluna e como professora. Tendo como lócus de análise a maior escola pública da cidade, Colégio Estadual de Serrolândia, com aproximadamente 1.000 alunos. Especificamente foi realizado com alunos e a professora de Língua Portuguesa da turma 02, estágio II, do Curso de Aceleração Escolar, proposta da Secretaria do Estado da Bahia, de caráter supletivo que visa superar a distorção idade/série.

Esta pesquisa insere-se no contexto das pesquisas qualitativas em educação, fortemente influenciada pela abordagem etnometodológica, valorizando os atores sociais da escola e suas ações e interpretações, compatibilizando com o suporte teórico escolhido para este estudo. Assim, os atores sociais envolvidos desta pesquisa são analisados como sujeitos capazes de interação criativa e de definição de situações no seu ambiente:

> "Essa nova posição de pesquisa permite descobrir, por exemplo, que os professores desempenham um papel mais importante do que, habitualmente, lhes é reconhecido nos mecanismos de seleção e exclusão (...) O ator não só deixa de ser manipulado pelas forças que o superam, mas é capaz de fazer seus julgamentos e é preponderante o seu papel na estruturação do contexto." (Coulon, 1995, 98)

Os capítulos a seguir mostram os tateios nesta busca metodológica compatível com a orientação teórica dos estudos realizados. Não há homogeneidade quanto aos caminhos assumidos para análise. Na discussão ao longo da pesquisa, os textos exploram idéias de outros teóricos como Gramsci (1991), Soares (1996), Bernstein (1977), Labov (1972), Bourdieu (1994), Geraldi (1996), Koch (1994) e outros.

Inicialmente, no primeiro capítulo procurei problematizar a relação da escola com o trabalho com a linguagem, enfatizando a falta de preparo da escola pública em lidar com as diferenças lingüísticas, sociais, culturais, enfim com o heterogêneo.

O capítulo 2 focaliza a discussão teórica de conceitos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, onde fica claro a concepção de linguagem numa linha bakhtiniana que fundamenta esse estudo, assim como, as discussões sobre o poder e saber a partir da ótica de Foucault (1979), Gramsci (1991) e Charlot (1997).

O capítulo 3 apresenta toda a trajetória metodológica, traçando o percurso da pesquisa, assim como, delineando seus aspectos essenciais de análise.

O capítulo 4 convida os leitores para uma discussão participativa sobre os resultados deste estudo, onde são analisadas as observações e entrevistas realizadas na pesquisa, as quais ganham vida no processo interpretativo dos dados, apresentando uma análise crítica sobre o uso da linguagem na escola e seus reflexos na formação do aluno/trabalhador.

Finalmente, nas considerações finais, baseando-se nos resultados obtidos, despontam-se reflexões que visam desaguar em possíveis propostas didáticos-pedagógicos para o trabalho com a linguagem verbal na escola.

Espero que, com este trabalho, não esteja provocando apenas a mudança de um discurso por outro, mas colaborando, mesmo que modestamente, com um projeto educativo realmente comprometido com a garantia da constituição do aluno como sujeito.

CAPÍTULO I – PROBLEMATIZAÇÃO

Pode-se afirmar, portanto,... que a escola
produz, ao mesmo tempo, instruídos e excluídos.
(Lia Fukui, 1982)

1.1. Contextualização

A escola brasileira, em sua trajetória histórica, tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais através da exclusão, mas, sobretudo, de legitimá-las.

De acordo com Soares (1996:6), grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas na aquisição do saber escolar. Nesta diferença de resultados, a escola impõe uma linguagem, uma norma lingüística, um certo tipo de domínio da língua, estando desigualmente repartida pelas diversas classes sociais, pois está muito diferentemente afastada da variante lingüística efetivamente falada pelas camadas populares, pelo contingente de alunos que freqüenta as escolas públicas.

Neste contexto, o trabalho com a heterogeneidade tem sido um grande desafio. Ao nos depararmos com a diversidade de saberes, especificamente, lingüísticos que circula pela escola, optamos pela generalização e pela padronização como forma de evitar dispersões e manter o controle da situação. Institui-se, assim, a falsa hegemonia e discrimina-se o diferente. Esta distância que separa as exigências lingüísticas da escola e os hábitos lingüísticos peculiares aos alunos das camadas populares vem marcando o processo

excludente da escola, estabelecendo-se progressivamente como uma das estratégias veiculadas pela rede de poder/saber que envolve o ambiente escolar.

Quando analisamos a história da educação, logo percebemos que algumas características mantêm-se constantes ao longo dos séculos. Entre elas, destaca-se o fato de que há sempre uma relação direta entre o tipo de educação e a posição que o educando ocupa na sociedade. No antigo Egito (2600 anos antes de Cristo), por exemplo, os filhos do faraó e seus futuros conselheiros são educados para dominar a arte da palavra. Ao falar da instrução a eles destinada, Ptahotep (apud Manacorda, 1996) escreve:

> Se a sua boca procede com palavra indignas, tu deves domá-lo em sua boca inteiramente (...) A palavra é a mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito (...).

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a função da escola tem sido precisamente manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização. Assim, a escola passa a exercer 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: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar legítimo e impõe esse saber aos grupos dominados.

Com a ilusória "democratização do ensino", veio á tona a inadequação da escola, até então a serviço das camadas privilegiadas da sociedade, ao novo aluno que conquistava o seu direito à escolarização. E é significativo que foi no trabalho com a linguagem verbal que os principais indicadores da crise e do fracasso foram encontrados, e exatamente nos dois extremos de seu percurso: o espantoso índice de repetência na primeira série, revelando a incompetência da escola em ensinar a ler e escrever, a constatação de graves problemas de

expressão escrita detectados nos textos dos alunos concluintes do ensino médio, submetidos a provas de redação em exames vestibulares.

Devido ao fato que historicamente seu destino eram os estratos favorecidos da sociedade, a escola sempre privilegiou a cultura e a linguagem desses estratos. Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a escola não se reorganizou diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, "a crise da linguagem" é, na verdade, uma crise provocada pelas práticas desenvolvidas na instituição escolar.

Numa sociedade de classes, os setores dominantes usam o processo educativo como um instrumento para moldar as várias camadas da população de acordo com a necessidade de garantir a exploração e a ordem social que proporciona a concretização de seus interesses.

Se for verdade que, ao longo dos séculos, as descobertas da ciência e da técnica impõem mudanças aos processos de aprendizagem, é também verdade que cada passo do desenvolvimento histórico propõe à classe dominante a necessidade de resolver o velho problema de como e quanto instruir quem é destinado não aos círculos do poder e sim à produção. Conforme podemos observar,

> A educação numa sociedade dividida em classes não se manifesta como um fim em si mesma, e sim como um instrumento de manutenção ou transformação social, de acordo com o projeto das elites. A escola não tem apenas a tarefa de preparar os indivíduos para um determinado tipo de trabalho, mas também de fazer com que eles incorporem valores, idéias, critérios de análise da realidade e formas de comportamento capazes de garantir a reprodução das relações sociais existentes. Por isso, para a própria classe dominante, é importante que todos freqüentem as salas de aula e que a educação escolar de um certo nível seja até mesmo obrigatória e paga pelo Estado. (Gennari, 1997:36)

Depois de praticamente três décadas, tanto através da linguagem que se fala como dos valores e costumes propostos, a escola continua respondendo a um contexto cultural onde os alunos provenientes das classes populares se sentem estranhos, especialmente aqueles que vivem situações de precariedade, sentem-se como se estivessem em casa alheia que lhes exige outros comportamentos, outra linguagem. Segundo Gnerre (1998:5), a linguagem da escola não é usada somente para veicular informação, entre suas funções ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que os falantes ocupam de fato ou acham que ocupam na sociedade em que vivem.

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução são fatos cotidianos, localizados no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos – a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

A função central de todas as linguagens é social: elas têm um real valor comunicativo, mas excluem da comunicação as pessoas de comunidade lingüística externa ao grupo que usa a linguagem prestigiada socialmente e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso a este tipo de linguagem.

A relação pedagógica é mediada pela linguagem. Salienta-se, também, que apenas a linguagem, por si só, não tem a capacidade de proceder às mudanças desejáveis em direção a uma nova forma de sociabilidade, porém, admite-se que a linguagem possui um papel relevante, pelo fato de que ela orienta a ação e constitui os indivíduos em sujeitos sociais.

O descompasso entre o implícito e o explícito é um convite a uma reflexão mais detalhada sobre o que direciona as relações de poder na vida cotidiana da escola. Contudo, não é simples captar a riqueza de aspectos que se colocam em torno das manifestações das pessoas e para tanto é necessário estar atento ao cotidiano como espaço, inclusive, do simbólico e do imaginário. Tratando-se do nível mais elementar de relações com o poder, a

linguagem, a partir de reflexões bakhtinianas, constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Uma variedade lingüística, por exemplo, "vale" o que "valem" na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Nesse sentido, se a linguagem tem relação com o poder, será preciso um exame rigoroso das formas mais sutis pelas quais a própria linguagem instrumentaliza esse mesmo poder.

A escola se limita a reproduzir no seu interior a desigualdade de oportunidades que caracteriza a estrutura de nossa sociedade (Nidelcoff, 1985:16). Na realidade, ela não é inadequada à criança de família de trabalhadores por diferença de linguagem ou carência de objetos do ensino, mas por ter sido, desde a origem, pensada e posta em prática como um lugar de "ensino" separado da vida real e, sobretudo, separada do fato de que uma parte significativamente grande de sua clientela é constituída por trabalhadores precoces.

Os problemas de linguagem ocorrem no contexto escolar em sociedades nas quais o acesso das classes populares à educação formal, em decorrência da democratização do ensino, depara-se com uma estrutura social de divisão de classes, de modo que relações de força materiais e, conseqüentemente, relações de força simbólicas e, entre estas, relações de forças lingüísticas presentes na sociedade invadem a escola e nela atuam com intensidade.

A escola vem reforçando o preconceito lingüístico disseminado na sociedade, produzindo assim uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimentos de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. Nesta perspectiva, o ensino nega uma compreensão processual, dinâmica e em constante mutação em que se encontra a língua.

Vários estudos lingüísticos da década de 70, sobretudo os da literatura francesa, desde a década de 70 (como Genouvrier e Peytard (1973), Cicurel (1984), Grancolas (1984), entre outros), vêm evidenciando o uso da língua na escola apresentando-a como uma das

variáveis no contexto escolar que traz mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas sociais e escolarmente estigmatizadas provoca preconceito lingüístico e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante padrão socialmente prestigiada. Neste contexto, o ensino da língua materna não vem apresentando um quadro favorável ao desenvolvimento da linguagem no cotidiano escolar brasileiro.

Para Oliveira (1984) toda prática pedagógica deve responder as inquietações da sociedade onde esta prática está sendo desenvolvida. Sem cairmos em posições ingênuas, como acreditar que apenas mudando a escola, mudaremos a sociedade, percebemos, inversamente, que a escola não é apenas o resultado das estruturas sociais: não é um epifenômeno das esferas econômicas e políticas, como vêm desenhando algumas abordagens em pedagogia, desde os fins da década de 60. Na realidade, a escola se configura num grande espaço de conflito, entre o querer e o ser.

Na prática cotidiana da escola podemos indicar o quê, para quê e para quem se planeja, como se organizam as relações na escola, quê e para quê se aprende o que se aprende... Em face disso, o professor traz consigo uma série de conflitos e uma multiplicidade de relações com o trabalho com a linguagem que muitas vezes não atende a quem realmente deveria atender na realidade escolar, pois algumas de suas dificuldades encontram singularidades com as dos seus alunos, além de sua prática ser desconhecida dele próprio.

Neste contexto, o professor é preparado para ensinar a um aluno ideal que quase não existe na escola pública. Esse aluno traria consigo os valores da classe dominante, porque em sua maioria pertenceria às classes médias, e não apresentaria problemas maiores de aprendizagem, porque fala a mesma linguagem do professor. Sabemos que o aluno "diferente" é apenas aquele que não corresponde ao aluno idealizado para a formação do qual o professor foi treinado. Seu trabalho pedagógico é dificultado pelo aluno que reage através da manifestação da sua diferença, representada por comportamentos que traduzem

os valores do seu meio ambiente, meio este que o professor ou desconhece ou considera inferior.

Apesar do consenso quanto ao fato de hoje em dia a escola está aberta a todos sem discriminação formal, as condições de vida da classe trabalhadora e a realidade em que se encontra a escola pública, por si só, são suficientes para perpetuar no tempo as diferenças entre o ensino dirigido aos pobres e a instrução reservada às classes dominantes. Além dos filhos dos trabalhadores não viverem num ambiente cultural que facilita a convivência com os livros e, freqüentemente, terem acesso a escolas superlotadas, mal equipadas, onde lecionam professores pouco preparados e mal remunerados, a precariedade de suas condições de vida os leva ora a abandonar a escola para dedicar-se a um trabalho que integre o orçamento familiar, ora a completar os estudos após jornadas de trabalho estafantes, ou, ainda, a optar por cursos profissionalizantes (Gennari, 1997: 36-7).

Por outro lado, as classes dominantes dispõem de condições econômicas para garantir o acesso de seus filhos às melhores escolas, aulas particulares, viagens ao exterior, uma dedicação exclusiva ao estudo e a convivência diária com um ambiente que coloca ao seu alcance o que tem de melhor e mais moderno no campo da cultura e da informação. Ou seja, as diferenças nas condições de vida de dominados e dominadores se encarregam de viabilizar a mesma discriminação que a universalização do acesso ao ensino dizia querer corrigir.

Paralelamente a isso, o fato de exigir um certo grau de escolaridade até para o desempenho das funções mais simples e "desqualificadas" faz com que a classe dominante possa transferir para o indivíduo a responsabilidade de sua exclusão dos ambientes de trabalho. Você é pobre, desempregado e sem futuro porque não se dedicou aos estudos. Ou seja, a exclusão deixa de ser percebida como o resultado do funcionamento dos mecanismos do sistema capitalista que priva setores crescentes da população do acesso aos elementos básicos da sobrevivência, explora o trabalho infantil etc e passa a ser responsabilidade única do indivíduo que não atende aos requisitos exigidos pelo mercado. Dessa forma, a organização da sociedade, de acordo com as necessidades da acumulação, é tida como

fundamentalmente boa, na medida em que, aparentemente, oferece a todos um grande número de oportunidades para crescer e prosperar. O problema está nas pessoas que não se esforçam o suficiente ou não se preparam para enfrentar os desafios do mercado.

Assim, a escola torna-se um dos meios pelos quais a classe dominante dialoga com o senso comum das grandes massas da população, levando-as abandonarem aquelas crenças, valores, costumes e atitudes que dificultam a manutenção e o aperfeiçoamento do sistema capitalista.

Na verdade, pretende-se uma adaptação das classes desfavorecidas às condições sociais, sua integração às "regras" de uma sociedade estratificada, em que é desigual a distribuição de privilégios. São ignoradas as contradições da sociedade como um todo, e o papel da escola, nessa perspectiva, é, fundamentalmente, o de preservar o equilíbrio do sistema social, retificando desvios. Léa Paixão (1986:30), adverte que o máximo que essa matriz pedagógica pode inventar para os filhos do povo será uma pedagogia do pobre: currículos mínimos, classes aceleradas e especiais, métodos adaptados a essa pedagogia do pobre.

Para as camadas populares que pensavam ter invadido essa escola, criou-se logo um projeto paralelo e complementar, onde os conteúdos e métodos e a organização escolar formam os cidadãos como trabalhadores semi-analfabetos, submissos e desqualificados, do que ativos e participantes na vida social e na organização do trabalho (Arroyo, 1986:19).

A exclusão dos alunos das camadas populares na escola aparece, nas sociedades capitalistas, como uma ameaça ao ideário liberal que fundamenta e justifica a utópica democratização do ensino. O princípio básico desse ideário – "a igualdade de oportunidades" – vê-se negado, quando se evidencia que a escola não serve igualmente a todos. A partir disto é que programas de educação compensatória foram organizados no Brasil, em meados da década de setenta, e, mais intensamente, no início dos anos oitenta.

Inicialmente, o processo de aceleração escolar significou um processo de expulsão das crianças e jovens indesejáveis – os repetentes – que dificultavam o fluxo escolar e

maculavam estatísticas educacionais. No Brasil, reproduzimos estes modelos de educação compensatória, cujo fracasso já fora, há quase uma década, reconhecido nos Estados Unidos, país de onde foram importados.

> Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Saviani (1983:38)

Entretanto, a ênfase dada nas últimas décadas ao fracasso escolar do aluno faz com que se esqueça essa dimensão política e social e passe-se a buscar remédios na aceleração do aluno, na fixação nos bancos da escola, por mais um ano, de uma escolaridade pobre que maquiada pela idéia de inclusão social dos jovens e adultos que possuem distorção idade/série acabam excluindo-os do mercado de trabalho devido aos conhecimentos que não são adquiridos numa educação de caráter supletivo. O jovem operário busca na escola uma experiência mais abrangente do que receber instrumentos para se incorporar mais facilmente ao mundo letrado. Voltam à escola para viver uma experiência coletiva que lhes é negada pela cidade e pela rotina despersonalizadora, embrutecedora da organização capitalista do trabalho. Não é isso o que encontram na maioria das escolas que lhes são oferecidas. Como vimos, o que a eles se oferecem são propostas que negam a possibilidade de experimentar a escolarização lenta.

Estas relações entre condição familiar de vida e trajetória escolar ocultam uma notável discrepância que, posta a nu, apenas revela o lado mais escuro de um mecanismo de exclusão e marginalidade de que a escola é apenas uma parte. Enquanto, de um lado, a cada dia mais, somam-se uns aos outros os obstáculos externos e internos à escola, no que diz respeito à qualidade e à duração do estudo dos alunos da camada popular, de outro, o mercado de trabalho a cada dia requer maiores exigências de escolarização para o acesso ao emprego.

É importante observar que a partir da década de 1980, o Brasil vem sofrendo influência de um movimento internacional que está preocupado em redefinir as bases de exploração da classe trabalhadora, através de novas formas de organização do trabalho. Mesmo sob a ótica capitalista, coloca-se a necessidade de se repensar a organização do trabalhador e da própria escola.

A qualidade da escola passa a interessar mais na medida em que a estrutura social necessita de mais habilidades do trabalhador, como capacidade de abstração para certas decisões, raciocínio matemático e outras. Todas essas habilidades são típicas de ser desenvolvidas na escola, mas não no modelo que aí está. Por outro lado, a educação é temida pelo grupo que detém o poder porque gera conscientização e busca de autonomia. (Gallo, 1995:75)

A escola deve analisar muito bem os antagonismos que permeiam uma sociedade capitalista, para não prejudicar a classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, crescer na direção das necessidades da maioria da população. Quanto ao velho embate educar/explorar, não há dúvida de que não devemos recusar qualquer tipo de abertura. Mas fazer uso dela sem ter conhecimento do processo no qual está inserida é caminhar ingenuamente, como se a sociedade capitalista não contivesse em seu interior interesses antagônicos.

Quanto mais precárias as condições de vida e a participação dos pais no mercado de trabalho, tanto mais difícil o acesso à escola e tanto mais apressada a passagem do aluno pelo Ensino Fundamental; políticas e projetos de correção das desigualdades de oferta de educação não têm produzido resultados significativos quanto à evasão – na verdade, à exclusão – e à repetência, e não têm conseguido realizar na prática uma democratização do ensino professada sempre em termos políticos e jurídicos.

Apoderar-se da letra e da escolarização resulta de uma sábia luta porque os excluídos cedo perceberam sua significação e relevância social. No entanto, elas nos foram e são oferecidas como alavanca de ascensão social, de respeitabilidade pública e de incorporação aos centros de poder. Por isso mesmo, ao incluir a escola exclui: respondendo às elites, alfabetiza sem tornar possível uma política de leiturização do mundo (Foucambert, 1994:

26). Assim, as relações de saber e poder estabelecidas na escola podem ser vistas, na realidade, como estratégias de exclusão e inclusão social. Sendo a língua o principal instrumento de ensino e aprendizagem na escola, em todas as matérias e em todas as atividades, a compreensão dessas relações e de suas implicações para o trabalho com a linguagem é imprescindível a todos os professores que atuam na instituição.

Diante deste contexto, no decorrer dos últimos anos, através da prática docente como professora de língua portuguesa em escolas públicas, venho observando as formas sutis de exclusão e inclusão social, mediadas pelo professor no trabalho com a linguagem verbal em sala de aula, analisando-as a partir da aplicabilidade da nova proposta, de caráter, supletivo, da Secretaria de Educação da Bahia para a Educação Básica, proposta que objetiva suprir a escolaridade dos alunos que não tiveram acesso ao sistema de ensino na época devida.

1.2. Problema

Vivendo em uma sociedade essencialmente letrada, onde a palavra escrita é soberana, detêm todo o poder, a escrita passou a ser usada como forma de normatizar a fala: para sujeitos letrados, o lugar utópico em que gostariam de estar quando falam é "falar como se escreve" porque a escrita é que seria a língua correta. Como se sabe, o processo de construção histórica da escrita permitiu uma reflexão sobre a linguagem em geral e sobre cada língua em particular, e esta reflexão, fixando-se na escrita, acabou por prevalecer como o "capital lingüístico escolarmente rentável" (Bernstein, 1977) Assim, os indivíduos sentem a necessidade de possuir este outro código, caso contrário, corre-se o risco de se ver excluídos das trocas sociais "instituídas", cabendo a escola incluí-los neste outro mundo. Neste contexto, a escola pública vem estabelecendo relações dialéticas entre exclusão e inclusão sociais através do trabalho com a linguagem, pois a concebe como algo homogêneo, mostrando em sua práxis a impotência de tornar iguais aqueles que a realidade social tornou distintos, instituindo assim a falsa hegemonia, nivelando seu discurso e sua

prática, a partir de uma suposta igualdade para todos, ignorando assim as diversidades de saberes que circulam no ambiente escolar.

A linguagem entendida como instrumento de poder e de constituição de sujeitos, representa um perigo para os que detêm o poder, levando-os a controlar a circulação dos discursos conforme explicitou Foucault (1979:2), ao enunciar as razões que produzem o medo do discurso. [1] Numa sociedade como a nossa, conhecem-se, seguramente, os processos de exclusão. O mais evidente e mais familiar é a proibição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de não importa o quê. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: tem-se aí o jogo de três tipos de proibições que se sobrepõem, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.

Assim, para afastar as classes populares, já não se atua apenas por exclusão, por oposição absoluta, aqueles que estão dentro do sistema escolar e os que ficam de fora, isto é, procede-se por sábias gradações dissimuladas que vão dos estabelecimentos, disciplinas ligadas às melhores possibilidades de êxito posterior, tanto escolar como social até aos diferentes graus de relegação. A discriminação faz-se pouco a pouco, com brandura – e assim se consegue dissimula-la melhor.

O que é próprio e característico da escola pública, e do predomínio que há nela das leis de mercado sobre quaisquer outras leis sociais, é o desenraizamento, a destruição das relações sociais tradicionais e, portanto, a exclusão das pessoas em relação àquilo que elas estavam acostumadas a ser. O problema para mim, portanto, não está apenas na exclusão. O grave problema social e político do ensino público está na inclusão. A desigualdade que há entre os "plenamente incluídos" (com acesso às oportunidades que a sociedade pode oferecer na economia, nas relações sociais, na cultura) em relação àqueles cuja inclusão se situa à margem dessa mesma sociedade, submetidos a permanentes insuficiências, carências e privações, não só materiais. Aqueles que se defrontam, de fato, com coisas, espaços e situações que lhes são vedados nas próprias relações cotidianas.

---

[1] Discurso é concebido neste trabalho como uma prática de linguagem verbal utilizada no ambiente escolar.

Segundo Nidelcoff (1985), a classe dominante difunde e impõe seus critérios culturais, que passam a ser considerados "corretos". Assim a escola o faz ao tentar incluir os alunos, privilegia certos aspectos culturais, negligenciando outros, cumprindo-se assim um projeto maior de dominação social: o de "igualar", ou transformar indivíduos em massa.

Por isso, o problema está em discutir também a inclusão, o preço moral e social da inclusão, o comprometimento profundo do caráter desses membros das novas gerações, desde cedo submetidos a uma socialização degradante. O que a sociedade capitalista propõe hoje aos chamados excluídos está nas formas crescentemente perversas de inclusão, na degradação da pessoa e na desvalorização do trabalho como meio de inserção digna na sociedade.

Durante sua trajetória histórica, a educação dada às camadas populares foi feita de ensaios e experimentos. Foi e é uma escola para subalternos, para condenados ao trabalho desqualificado, surgindo propostas de ensino paralelo, compensatório e complementares, entre elas o Programa de Aceleração Escolar, proposta escolhida para análise neste trabalho. Este programa retoma a idéia da inclusão de alunos que abandonaram seus estudos durante um determinado período - considerados excluídos de grupos sociais ditos escolarizados - e que traz a busca do "paraíso perdido" através de uma proposta de inclusão, que nada mais é que uma busca de soluções para diminuição da defasagem idade-série através da aceleração do aluno, na sua fixação nos bancos escolares, por uma escolaridade pobre, sem recursos materiais mínimos para enfrentar uma sociedade tão competitiva e exigente, onde os padrões mínimos já não lhes são úteis. O importante passa a ser a diminuição dos índices de fracasso e evasões, ainda que esse aluno nada aprenda, permanecendo mais uns meses numa escola que pouco tem a dar.

Entre outros aspectos, a educação compensatória atribui à escola um poder que ela não tem: o de compensar as desigualdades sociais que estão fora dela e que têm sua origem no antagonismo das relações sociais e econômicas, de que a escola não tem condições de fugir. Consegui visualizar mais de perto esta situação ao acompanhar a implantação do Programa

de Aceleração Escolar, no ano de 1998, no Colégio Estadual de Serrolândia, escola de médio porte onde estudei e trabalhei como professora de Língua Portuguesa por dez anos.

Diante deste contexto, a título de problematização e de aprofundamento do significado da relação educação e linguagem, proponho investigar a seguinte questão: **como se dão as relações de saber e poder estabelecidas no trabalho com a linguagem verbal em sala de aula, nas turmas de Aceleração Escolar II, do Colégio Estadual de Serrolândia?**

Como se pode perceber através da problemática desta pesquisa, a análise buscada aqui se operará na dimensão microssocial, interacional e será fortemente ligada à subjetividade dos atores envolvidos. Portanto, não se trata de uma pesquisa que busca investigar, como seu objeto principal, a mudança social, embora seus resultados possam conduzir a futuras articulações nesta direção – uma vez que entre as dimensões micro e macrossocial não há um vazio, mas ambas estão permanentemente se interconstituindo, através do que Sartre denomina mediação – a família, os grupos sociais e a escola seriam, por exemplo, casos de instituições mediadoras (Sartre, 1978).

Com o desenvolvimento desta pesquisa espera-se, num primeiro momento, ampliar as reflexões sobre a importância da linguagem no processo ensino-aprendizagem e permitir a compreensão da determinação social dos sujeitos e de suas consciências, assim como, encontrar subsídios que possam fundamentar a prática dos professores de escolas públicas no trabalho com a linguagem verbal, respaldando-os filosoficamente a partir da discussão acerca das relações de saber e poder que permeiam o espaço escolar, uma vez que, na visão sócio-histórico-interacional da linguagem, sua função assume importância substancial na formação de sujeitos.

É a linguagem quem orienta a ação dos indivíduos, fazendo com que eles assumam outras posições teleológicas em seu processo de individuação. Nesta concepção lingüístico-sócio-histórica e interacional, os alunos e os professores podem instaurar uma nova forma de ensino-aprendizagem e de sociabilidade, superando a atual.

1.3. Objetivos

Ao propor estudar as relações de poder e saber a partir das interações professor-aluno no trabalho com a linguagem verbal, sob á luz do pensamento foucaultiano e do quadro referencial sócio-pedagógico, esta pesquisa objetivou, fundamentalmente:

- Identificar as relações de saber e poder estabelecidas em sala de aula através do trabalho com a linguagem verbal, no programa de Aceleração Escolar do Colégio Estadual de Serrolândia.

- Analisar, na prática cotidiana das interações professor-aluno, os mecanismos de exclusão e inclusão sócio-educacionais.

CAPÍTULO II – Quadro teórico

" Há tempo vinha me perguntando:
por que deveria falar (...)?
eles compraram o saber para vendê-lo
só querem ouvir onde o saber está barato
para depois vende-lo a caro preço(...)
Não querem ser oprimidos, querem oprimir
não querem progredir, só querem tirar vantagem.
Obedecem àquele que promete-lhes o poder (...)
(Bertolt Brecht, 1998)

2.1. Mecanismos de exclusão/inclusão sócio-educacionais

É crescente o número daqueles que vivem em "situação de exclusão" ou que são "excluídos". "Exclusão" ou "excluídos" não são palavras da moda, mas são palavras que melhor exprimem a situação de apartação que está caracterizando nossa sociedade de maneira cada vez mais acelerada. O que é próprio e característico dessa sociedade, e do predomínio que há nela das leis de mercado sobre quaisquer outras leis sociais, é o desenraizamento, a destruição das relações sociais tradicionais e, portanto, a exclusão das pessoas em relação àquilo que elas eram e àquilo que elas estavam acostumadas a ser.

Lidar com a diferença não tem sido tarefa fácil, mesmo porque, considera-la implica passar de uma postura simplista hegemoneizante, monorreferencial para o reconhecimento da complexidade própria dos seres e dos fatos, e ainda porque a nossa cultura ocidental, tradicionalmente, rejeitou tudo aquilo que não se possa dominar e denominar. O resultado é que o diferente esteve sempre em desvantagem em relação ao instituído e percebido, em muitos casos, como anomalia. De acordo com Santos (1995: 35),

> (...) a desigualdade social e a exclusão são aspectos distintos de um sistema social hierarquizado, onde a primeira se dá por meio da subordinação, que é a forma de inserção, e a segunda pela exclusão

> propriamente dita. Na prática, sujeitos ou grupos podem pertencer às duas categorias. Pois, a desigualdade se apresenta como expressão de um fenômeno sócio-econômico e a exclusão se refere a um fenômeno de civilização.

A exclusão desloca o indivíduo dos sistemas de reciprocidade, rompendo os laços importantes para a sua capacidade de interação social, é produto das próprias formas de reciprocidade produzidas nas relações entre o público e o privado. Uma exclusão social que resulta não somente das relações econômicas e de poder, mas, também, de rupturas na reciprocidade social que embasa as instituições modernas nos mais diversos níveis de vida.

Neste contexto, a inclusão pode ser entendida como um movimento consciente defendido pelos já incluídos, como uma tentativa de garantir a ordem social. De qualquer modo, optar pela inclusão é optar por um patamar comum de identidade e pertencimento social, sobrepujando as diferenças.

Um dos efeitos na educação mais paradoxais deste processo – a propósito do qual se falou, com um pouco de precipitação e muito preconceito, de "democratização" – foi a descoberta progressiva, entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da escola "libertadora". Com efeito, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso a escola para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares. E não se pode deixar de supor que a difusão dos mais importantes conhecimentos das ciências sociais sobre a educação e, em particular, sobre os fatores sociais do êxito do fracasso escolar, tivesse contribuído para transformar a percepção que alunos e famílias têm da Escola na medida em que já conhecem, na prática, seus defeitos. Isso, sem dúvida, deve-se a uma transformação progressiva do discurso dominante sobre a Escola: com efeito, apesar de retornar, muitas vezes aos princípios de visão e divisão mais profundamente escondidos, a vulgata pedagógica e todo seu arsenal de vagas noções sociologizantes – difundiu a idéia de que o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais, dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a

pouco, a suplantar, nas mentes, a lógica da responsabilidade individual que leva a "repreender a vítima"; as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar.

Em suma, a crise crônica – a que dá lugar à instituição escolar e que conhece, de tempos em tempos, manifestações críticas – é a contrapartida dos ajustamentos insensíveis e, muitas vezes, inconscientes das estruturas e disposições, através das quais as contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino encontram uma forma de solução. Ou, em termos mais claros, embora menos exatos e, portanto, mais perigosos, essas "disfunções" são o "preço a pagar" para que sejam obtidos os benefícios da "democratização".

Os alunos provenientes de famílias carentes têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente tiveram "sua chance" e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar (Soares, 1996:29). E mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado do trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma. Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.

Como sempre, a escola exclui, mas, ultimamente, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do percurso efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar, e mantêm em seu seio aqueles que exclui, contentando em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses "incluídos ou instruídos" são votados a oscilar – em

função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Eles não podem deixar de descobrir, mais ou menos rapidamente, que a identidade das palavras esconde a diversidade das coisas; que o estabelecimento indicado pelos orientadores escolares é um lugar que reagrupa os mais desprovidos; que o diploma para o qual se preparam é um certificado sem valor. Obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro.

A sala de aula é um local privilegiado de manutenção da ideologia da classe dominante, realizando-se, com isso, a reprodução parcial dos procedimentos de exclusão, de controle e das formas ritualizadas em que o poder se faz presente na instituição escolar, garantindo-se, relativamente, uma certa forma de sociabilidade que implica a manutenção de uma determinada formação social, ideológica e discursiva que atenda aos interesses das classes sociais dominantes num dado momento histórico.

Atualmente, a escola opera através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão branda, contínua, insensível, despercebida. A escola segue excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados, como podemos observar, conforme Arroyo (1986: 78), nos Programas Compensatórios que negam aos alunos a possibilidade de experimentar a escolarização lenta e o acesso ao conhecimento necessário para a sua formação.

No Brasil, a trajetória escolar dos alunos das classes populares passa pelo menos por duas modalidades persistentes de exclusão: a) as que são geradas e reproduzidas pelas condições de classe da família pobre e periférica; b) as que são preservadas pela inadequação do ensino escolar de Ensino Fundamental face às carências destes alunos, e pelo fato de que, justamente nos bairro de periferia onde elas se concentram, estão as escolas material e

pedagogicamente mais precárias. Estas relações entre condição familiar de vida e trajetória escolar ocultam uma notável discrepância que, posta a olho nu, apenas revela o lado mais escuro de um mecanismo de exclusão e marginalidade de que a escola é apenas uma ponte. Enquanto, de um lado, a cada dia mais, somam-se uns aos outros os obstáculos externos e internos à escola, no que diz respeito à qualidade e à duração do estudo da criança pobre, de outro, o mercado de trabalho a cada dia requer maiores exigências de escolarização para o acesso ao emprego.

A escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir através das disciplinas escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. Assim, na instituição escolar um dos mais visíveis procedimentos de exclusão ocorre com o estabelecimento das disciplinas que compõem o currículo, seja de uma forma mais direta, através das disciplinas mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre as atuais estruturas sociais ou de forma mais indireta, através de disciplinas técnicas, tornando assim o currículo uma grande arena intencional de poder disciplinador que não destrói o indivíduo, mas o fabrica sobre moldes pré-estabelecidos (Foucault, 1973:20). Além disso, a ideologia subjacente nas propostas curriculares atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar.

O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo coma classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo.

> (...) A disciplina é um princípio de controle da produção de discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo duma produção de discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo duma identidade que toma a forma duma ritualização permanete das regras. (Foucault, 1973:11)

No trabalho específico com a Língua Portuguesa – disciplina que ocupa o maior espaço dentro dos currículos escolares brasileiros – vêm desde os primórdios sendo colocada para a escola como algo estranho, um modelo copiado dos clássicos da Literatura Portuguesa a ser aplicado aos falantes na sua multiplicidade de falas. Apesar de todos os avanços da Lingüística, o ensino da Língua Portuguesa ainda está pautado num modelo reprodutivista e excludente, onde a linguagem – atividade essencial na vida do homem – vem sendo utilizada como um dos recursos de exclusão/inclusão do indivíduo na sociedade. A fala e a escrita tornaram-se, assim, armas poderosíssimas no contexto escolar.

2.2. A linguagem como elemento de interação social

De acordo com Nidelcoff (1985: 38-9) a linguagem é parte de uma sub-cultura de classe, logo os alunos provenientes de lares onde se fala de maneira parecida com a linguagem da escola serão os mais capazes de desenvolverem-se melhor, já que "falam melhor". Tanto através da linguagem que se fala como dos valores e costumes propostos, a escola responde a um contexto cultural onde os alunos provenientes da classe popular se sentem estranhos, especialmente aqueles que vivem situações de precariedade e marginalidade. A escola não pode situar-se num céu puro e neutro, uma vez que transmite conteúdos e valores que respondem a uma opção ideológica e política.

A linguagem se constitui no eixo de tudo. Porque é pela linguagem que nos expressamos em nossas interações sociais. A linguagem, portanto, se constitui num elemento necessário à vida estudantil, humana e social. O usuário precisa da linguagem para desenvolver-se, para transcender-se. A opção das concepções de linguagem e sua relação com o ensino da língua materna irá retratar o enfoque pelo qual se deseja tratá-la nesta pesquisa.

O trabalho com a linguagem pressupõe que o professor tenha um posicionamento frente á sua diversidade de concepções/funções. A linguagem, dentre tantas funções, nem sempre se apresenta de uma forma agradável, como fala Cagliari (1989), como também ela tem um poder, de que fala Bourdieu (1975), um poder simbólico. E, por fim, a linguagem está repleta de significações imaginárias, conforme diz Castoriadis (1982). Isto significa dizer que a língua também é um fato social que sobreviva graças às convenções sociais que são admitidas para ela, além de ser uma forma de interação simbólica entre sujeitos e a produção do discurso, e ela acontece em contextos sócio-históricos determinados. Conceber a linguagem nesta perspectiva é também situá-la como espaço de constituição de relações sociais onde os falantes se tornam sujeitos e, através dela, esse sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. Dentro das significações imaginárias sociais que constituem a linguagem, Castoriadis (1982:398) sublinha que:

> (...) uma língua só é língua na medida em que novas significações ou novos aspectos de uma significação podem sempre nela emergir... ela só é língua na medida em que oferece aos locutores a possibilidade de se realizar em e por aquilo que dizem por aí moverem-se, de se apoiar no mesmo para criar o outro, de utilizar o código das designações para aparecerem outras significações ou outros aspectos das significações aparentemente já dadas.

Assim, os estudos teóricos apontam três concepções de linguagem. A primeira fundamentou-se, basicamente, nos estudos tradicionais que viam a linguagem como expressão do pensamento, baseando-se no positivismo. Pensarmos a linguagem assim é admitirmos, como lembra Geraldi (1984:43), que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Assim, na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco do pensamento de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade.

A primeira forma de encarar a linguagem parte dos fundamentos lingüísticos defendidos pela Gramática de Port-Royal[2] (1612-1694 - In: Cardoso, 1999) parte da hipótese que a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa pensamento, princípio que consolida a tradição gramatical construída desde Platão. De acordo com Koch (1992:9),

> (...) a primeira concepção de linguagem parte do princípio que o homem representa para si o mundo através da linguagem, assim sendo, a função da língua é representar seu pensamento e seu conhecimento de mundo.

A segunda concepção considera a linguagem como instrumento de comunicação, calcada nas bases estruturalistas e tecnicistas, relaciona-se com a teoria da comunicação, que confere à língua um código fixo e acabado, desconsiderando o caráter social da própria fala e do pensamento humano, isto é, uma norma culta sem considerar as variantes lingüísticas.

Esta segunda concepção parte do princípio estruturalista proposto pelo lingüista Saussure (1916)[3] que opta pela descrição do sistema abstrato das normas gramaticais, e não pela interpretação do fato lingüístico e seus condicionantes sociais. Mesmo considerando a valiosa contribuição dos trabalhos saussurianos tradicionais, tal abordagem mostra-se restritiva para o estudo da linguagem. Isso se deve ao fato de Saussure não ter levado em conta a fala para a realização de seus trabalhos. Ao se desconsiderar a fala como o momento da efetiva realização da linguagem, essa lingüística do sistema abstrato da língua privilegia em seus estudos a descrição das unidades ou dos elementos da língua. Com tal visão, apreende-se apenas uma parte do objeto, a dos elementos abstratos, deixando-se de lado a efetiva realização da linguagem que acontece através da fala. Tem-se uma visão parcializada sobre a linguagem.

---

[2] Trata-se de uma expressiva contribuição da França para com os estudos lingüísticos no século XVII, que serviu de modelo para as gramáticas filosóficas dos séculos posteriores.

[3] Esse corte saussureano foi relevante para os rumos da Lingüística da primeira metade do século XX, em que a língua, como sistema, reinou soberana.

Nessa perspectiva teórica saussuriana tradicional, a linguagem não possibilita a interação verbal entre os sujeitos, pois não é concebida como uma via de mão dupla entre os envolvidos no processo. Prioriza-se apenas o locutor ou o emissor, não permitindo a enunciação do outro, que se mantém como parte passiva no diálogo. Privilegia-se a categoria do *eu*, ao mesmo tempo em que se exclui a categoria do *outro* no processo da linguagem.

Porém, a concepção que vai interessar a este trabalho é a que considera a *linguagem como forma de interação*, perspectiva baktiniana da linguagem que para entender ativamente o processo da interação verbal, faz-se necessário levar em conta as enunciações, sendo a realidade essencial da linguagem seu caráter dialógico e a categoria básica da concepção de linguagem é a interação. Para Bakhtin (1929:124), o que de fato existe é o *processo lingüístico,* sendo a enunciação o motor da língua: "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes".

Sintetizando os seus pressupostos, pode-se dizer que a interação se dá através da própria linguagem, motivo pelo qual a considera constitutiva dos sujeitos sociais. Sua concepção de linguagem foi construída a partir de sua oposição radical aos princípios da Lingüística Estruturalista, principalmente aos estudos desenvolvidos por Saussure, por considerar que essas teorias não trabalham a língua como fenômeno social.

O conceito de interação é constitutivo dos sujeitos e da própria linguagem. A palavra é ideológica, ou seja, a enunciação é ideológica. É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e retrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam.

Conceber a linguagem nesta perspectiva é também situá-la como espaço de constituição de relações sociais onde os falantes se tornam sujeitos e, através dela, esse sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. Ela implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Assim, a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos. Não se pode desconhecer, na fluidez deste processo, espaços de estabilizações, reconhecíveis somente porque correlacionados às instabilidades da linguagem e do sujeito. Neste processo, o sujeito constitui-se pela internalização dos signos que circulam nas interações, não só verbais, de que participa.

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicas, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Por isso, a aquisição da linguagem, como salienta Bakhtin (1929), dando-se pela internalização da palavra alheia é também a inserção de uma compreensão de mundo. As palavras alheias vão perdendo suas origens, tornando-se palavras próprias que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra, e assim ininterruptamente. É nesse sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Por isso a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado, de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua.

Para Bakhtin (1929), é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge; sua realização como signo ideológico está no próprio caráter dinâmico da realidade dialógica das interações sociais. O diálogo revela-se uma forma de ligação entre a linguagem e a vida, permitindo que a palavra seja o próprio espaço no qual se confrontam os valores sociais contraditórios. Esses conflitos dinamizam o processo de transformação social, o qual irá refletir-se irremediavelmente na evolução semântica da língua, buscando um elo dinamizador das

transformações sociais, que passa, necessariamente, por situar a linguagem, na sua acepção dialógica, como catalisadora dessa mediação. Buscando situar o diálogo no amplo conjunto de textos que constitui a estrutura simbólica-ideológica de uma cultura, Bakhtin (1929:41) ressalta sua preocupação com o contexto ideológico e a forma como este exerce uma influência constante sobre a consciência individual e vice-versa.

> (...) as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações de caráter sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias, mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentidos.

Admitindo que a linguagem é uma atividade constitutiva (Franchi, 1977), é o trabalho lingüístico que nos interessará: o trabalho não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir. Por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que a está sempre constituindo. O lugar privilegiado deste trabalho é a interação verbal, que não se dá fora das interações sociais, de que é apenas um tipo essencial.

Considerando a ação específica da escola com relação a linguagem, segundo Soares (1996) a escola nega às classes populares o uso de sua própria linguagem, rejeitando-a. Ao mesmo tempo fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, cumprindo assim seu papel de mantenedora das discriminações e da marginalização. É que o ensino de língua materna, entre nós, vincula-se a uma pedagogia conservadora, que vê a escola como

instituição independente das condições sociais e econômicas, espaço de neutralidade, de que estariam ausentes os antagonismos e as contradições de uma sociedade dividida em classes.

Há uma discrepância entre as formas de prática comunicativa exigida pela escola e a forma de comunicação para as quais os alunos, espontaneamente, se inclinam. Se a fala é o motor das transformações lingüísticas, ela não concerne os indivíduos. Para Bakhtin (1929) a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema; comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema esta relação fica ainda mais evidente. As classes sociais servem-se de uma só e mesma língua.

A linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. Na perspectiva da sociolingüística, a forma como a escola adota a linguagem tem servido de motivo para muitos questionamentos, encaminham a tomá-la como um dos elementos que têm contribuído para acentuar as desigualdades sociais.

Todas estas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividade epilingüística) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de

uma reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Partindo do pressuposto de Bourdieu (1994), a modalidade de código dominante na escola regula suas relações comunicativas, suas exigências, suas avaliações, bem como o posicionamento da família e de seus estudantes. A teoria do código afirma que existe uma distribuição desigual determinada pela classe social, dos princípios privilegiantes de comunicação, de suas práticas interativas, de forma a facilitar e perpetuar sua aquisição desigual.

A literatura pedagógica atual vem dando ênfase cada vez maior à importância da linguagem no processo ensino-aprendizagem, isso reforça a opção por essa linha de trabalho lingüístico de orientação discursiva bakhtiniana, por entender-se que tal concepção possibilita uma visão multidisciplinar e até mesmo transdisciplinar da linguagem humana, encarada sob os pontos de vista sócio-histórico e constituvo dos sujeitos. Dentre as pesquisas que ressaltam a importância da linguagem na constituição dos sujeitos encontram-se os trabalhos de Smolka (1991), que assumem o referencial teórico sócio-histórico do desenvolvimento humano. Estudos como os de Bernestein (1977), Labov (1972), Bourdieu (1975), Orlandi (1987), Geraldi (1996), Soares (1986), entre muitos outros, têm tematizado e discutido, de diversas formas, as relações linguagem/escola, trazendo contribuições substanciais para a compreensão da dinâmica interativa nas relações de ensino. No estudo da literatura atual, vemos que a linguagem, nos seus aspectos social/comunicativo, epistêmico/ intelectivo, configura-se como uma questão política e educacional da maior relevância.

Tomando a linguagem verbal como eixo referencial básico para esta pesquisa é necessário dialogar com todas estas concepções de linguagem abordadas anteriormente, uma vez que, o ensino da língua materna não apresenta um quadro favorável ao desenvolvimento da linguagem no cotidiano escolar brasileiro e se pretende com este trabalho compreender de perto o processo de ensino-aprendizagem desse instrumento poderosíssimo na sala de aula, analisando assim as práticas pedagógicas inseridas no contexto escolar. Assim, este estudo

direcionará para dois aspectos centrais da sala de aula: a dimensão da interação verbal, através da mediação pela palavra, e a dimensão pedagógica, através da mediação do outro.

2.3. A prática pedagógica

O conceito de prática pedagógica significa, aqui, o conjunto de atos, procedimentos e processos cotidianos que o educador desenvolve para efetivar o processo de aprendizagem e desenvolvimento junto a seus alunos, sem deixar de ser uma prática social, ela se efetiva precipuamente na escola e, mais ainda, na sala de aula; contudo, também possui dimensões e momentos exteriores à sala, por exemplo, as reuniões de coordenação do trabalho coletivo e o processo reflexivo de planejamento das aulas.

Problematizar a prática pedagógica implica, sobretudo, em questionar a orientação filosófica que a informa. Nesse sentido busco atualizar o sentido da perspectiva da educação crítica na atual conjuntura. Compreender quaisquer produtos de uma prática pedagógica, assim como compreender a própria prática pedagógica, significa relacioná-los não com as idéias prévias que possuímos acerca do que e de como eles deveriam ser, mas com os fatores sociais que os produziram. Compreender, desse modo, os saberes que a escola transmite a partir da linguagem significa relacionar esses saberes com as condições sociais em que são produzidos e transmitidos e não apenas, por exemplo, com os conhecimentos que a lingüística ou quaisquer outras ciências produziram sobre a língua, que evidenciariam a maior ou menor adequação dos saberes transmitidos pela escola.

Como observa Caldeira (1995) os docentes em seu trabalho de ensinar objetivam sua visão de mundo, produzindo e/ou apropriando-se de práticas e saberes que podem ou não reproduzir a realidade social. Dessa forma rompem ou podem romper com o "estabelecido", com a continuidade alienada da vida cotidiana escolar, hierarquizando e

sintetizando suas atividades distintas em uma unidade coerente com sua concepção de mundo.

A educação, por ser uma prática de intervenção na realidade social, é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques. Não pode, portanto, ser considerada como uma ciência isolada nem tampouco apreendida mediante categorias de um único campo epistemológico, já que várias disciplinas autônomas convergem para a constituição de seu objeto. Ou seja, a prática pedagógica é influenciada por múltiplas dimensões: social e política, filosófica, ética, técnica, histórica etc., e, dentre essas, a dimensão psicológica.

Logo, uma abordagem realmente dialética em educação nos convida a enxergar a escola em constante devir, potencialmente capaz de transformar as demais estruturas sociais e sendo por elas influenciadas. Embora este devir esteja em constante mutação, freqüentemente encontre oposição por parte do gerenciamento do sistema, exatamente como forma de dificultar a conquista da cidadania, ele encontra também resistência por parte dos sujeitos da própria escola, especialmente os grupos profissionais que nela atuam, quando estes não possuem um compromisso social com os processos de mudança. Devido às questões e às opções filosóficas e políticas, este fenômeno freqüentemente escapa as análises macrossociais em educação.

Os professores ocupam uma posição significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades aos saberes que produzem e mobilizam. Desvalorizado no sentido de que, mesmo ocupando esta posição estratégica o corpo docente não é valorizado em face dos saberes que possui e transmite.

O professor é, então, alguém que talvez não propriamente ensine, mas antes alguém que administre e gerencie o ensino, fornecendo as bases para que, sob o regime dessas condições, sejam objetivados para o conhecimento: de um lado, os saberes escolares a serem aprendidos pelos alunos; de outro, os próprios alunos e suas relações com esses saberes conhecidos pelo professor para sua seleção e distribuição escolares.

O ato de ensinar é uma ação significativa, simbólica e repleta de valores e ideologias. Um ato que envolve uma relação ativa entre dois sujeitos que se inter-relacionam, complementando-se e/ou rejeitando-se uns aos outros. A interação professor-aluno é um processo que se dá através da linguagem, que, por sua vez, é constitutiva dos sujeitos sociais e de suas consciências, uma vez que as palavras, enquanto exercentes das funções de signos ideológicos, somente adquirem sentidos se forem levadas em conta as determinações sócio-históricas dos interlocutores e do contexto do acontecimento enunciativo.

O estudo de Soares (1996:19) tem apontado que as relações entre linguagem, escola e sociedade contribuem significativamente para a explicação do fracasso escolar, sobretudo na aprendizagem da língua materna e justifica, "é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas".

Neste contexto, pelo fato de que a relação professor-aluno é mediada pela palavra, a linguagem ganha um estatuto de importância significativa no processo de individuação, ou de tornar-se sujeito. É através da relação dialógica que há o resgate do outro, complementando a categoria do eu. A relação dialógica eu-outro passa a ser fundamental no processo ensino-aprendizagem, pelo fato de que é através das palavras, ou dos discursos, em sua forma oral ou escrita, que se constroem a consciência, o conhecimento, os valores, os conceitos, as crenças, enfim, os sujeitos sociais.

O professor, por ser o elemento central e único detentor do saber, é quem corrige, avalia e julga as produções e comportamentos dos alunos, principalmente seus "erros e dificuldades", detendo assim o poder central na relação ensino-aprendizagem. As possibilidades de ascensão do professor estão intimamente relacionadas a sua competência de promover situações onde o seu saber e seu poder estejam nitidamente expressos.

Estas posturas, apesar de opostas entre si, excluem ainda a possibilidade de uma relação centrada nas diferenças entre o quê sabe o professor e o quê sabe o aluno, uma vez que tanto um como outro tem significativa importância no processo de construção do conhecimento. Além de negar uma concepção de trabalho docente como construção e/ou produção de conhecimentos, a partir das relações e interações, dos conflitos e das negociações de saberes plurais que circulam nos ambientes escolares. Isto porque entendemos que o trabalho docente constitui-se daquele que ensina a aprender àquele que aprende para ensinar e, neste sentido, Charlot (1997: 68) defende que, "(...) toda relação do saber é uma relação epistêmica com o outro e com aquele que me ensina". Logo há uma relação universal, interativa dialética entre os sujeitos.

De uma forma ou de outra, existem os educadores que têm buscado o caminho da coerência entre o pensar e o fazer, há tanto dicotomizados, porém, avançando pouco, mantendo-se desiludidos pela falta de perspectiva, inebriados pelo corporativismo e, finalmente, ofuscados pelas ideologias liberais, que acabam por mascarar o sentido da realidade social, admitindo a desigualdade e desqualificando a idéia de luta de classe.

A opção por determinados encaminhamentos pedagógicos, conscientemente ou não, traz consigo os pressupostos que irão nortear os padrões de relação de poder entre os integrantes da comunidade escolar, à revelia, inclusive, do que esteja registrado, formalmente nos documentos da escola. Assim, analisar a prática pedagógica é analisar, também, as relações de poder que se efetivam no interior do espaço escolar.

2.4. O saber e o poder no trabalho pedagógico

2.4.1. Concepções de poder: do "método genealógico" à sala de aula

Refletir sobre as relações de poder no interior da escola é pensar concomitantemente as diversas formas de legitimação da sociedade capitalista brasileira. É sob a égide de todo um

poder político e econômico e dos movimentos gerados pela cultura do grupo particular que analiso o fluxo de poder na escola. Dessa forma não se perde a perspectiva de uma análise mais ampla e de uma aproximação mais significativa sobre os papéis desempenhados na instituição escolar, contrapondo e até reproduzindo as contradições da estrutura social brasileira mais geral.

Diferentes teóricos buscaram construir em torno da categoria poder elementos relevantes que ajudam na construção conceitual de quem deseja aprofundar o tema, entre eles busquei basicamente as referências de Gramsci (1982) e Foucault (1979), pois são duas construções que podem se compor – uma que privilegia a dimensão macro, que toma aspectos mais abrangentes como as classes sociais, as estruturas, e a outra, a dimensão micro, que resgata a importância de destrinchar a esfera mais próxima, que nesse caso diz respeito à escola.

Destaco, no entanto, as contribuições na discussão do tema os autores como Weber (1991), considerado o fundador da disciplina sociologia política ou do poder; Mannheim (1972), que discute a questão da possibilidade democrática nas relações pessoais, e ainda Lobrot (1977), que acrescenta uma outra dimensão a esta discussão sobre o poder - a natureza psicológica.

Tomarei primeiramente a questão do poder nas sociedades capitalistas, tratadas por Foucault (1979), com base no seu método genealógico que pretende deslocar o eixo do problema, até então posto pela ciência política ou pelo direito. Para ele, o poder não pode ser explicado por sua função repressiva ou por inspiração do modelo econômico que o considera como mercadoria.

Na visão de Foucault (1979:184) é necessário levar em consideração algumas preocupações metodológicas, como captar o poder em suas extremidades, em suas ramificações, no seu aspecto micro, dialeticamente relacionado com o aspecto macro; não estudar o poder em sua intenção, mas em sua prática real e efetiva, em sua face externa, onde ele se implanta e produz efeitos; observar que o poder é algo indivisível; é algo que circula, funciona em cadeia e se exerce em redes. Afirma, ainda, que o poder deve ser analisado:

> (...) a partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois de examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados etc. por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global.

O poder funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismo a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. O poder não é algo que se detém como uma coisa, uma propriedade que se possui ou não. Rigorosamente falando o poder não existe, existem práticas ou relações de poder; o saber é compreendido como materialidade, como prática, como acontecimentos que surgem a partir de práticas políticas disciplinares. Para Foucault (1979), o poder não é algo natural, uma coisa: é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.

Situa-se, assim, diferentemente de Gramsci (1982), que vai buscar no conflito, as posições antagônicas, divergentes os fundamentos para explicar as questões ideológicas, básicas para se entender o poder nas sociedades de economia capitalista.

Para ele, o homem é a síntese de relações sociais, ou seja, trava com os outros homens e com a natureza essas relações, na busca constante de sua sobrevivência. Para existir, o homem necessita prover sua própria existência, que é o que vai determinar a forma, o modo como ele existe. Nas sociedades capitalistas, essa luta pela sobrevivência vai caracterizar a divisão da sociedade em classes. Entre as classes sociais existentes na sociedade duas vão se sobressair como fundamentais, a do proletariado e a da burguesia. Enquanto a primeira detém apenas a sua força de trabalho, a segunda detém a propriedade dos meios de produção.

Essas classes vão se contrapor, pois histórica e continuadamente estão em luta por seus interesses distintos. Essa luta se dá em virtude das "relações de força" no campo material e político. Na problemática do homem em relação às classes, Gramsci (1982) trabalha dois conceitos fundamentais – o conceito da hegemonia e o conceito de bloco histórico, A

questão do poder vai estar presente nesses dois conceitos, indicando os efeitos da estrutura sobre as relações das classes em "luta". Assim, tanto as relações de classe são relações de poder como as relações de poder implicam relações de classes sociais.

O poder pode ser necessário para se entrar num conjunto e é sempre necessário para mudar as posições hierárquicas no interior dos conjuntos e entre eles. As relações de poder posicionam os sujeitos através dos princípios de classificação que elas estabelecem. Se as relações de poder são reguladas por relações de classe, então as relações de classe posicionam os sujeitos através dos princípios de classificação que elas estabelecem.

Considerando que a relação de poder mantém, reproduz e legitima as posições no interior de qualquer divisão social do trabalho: do modo de produção, da modalidade de educação, da família ou do gênero. No caso específico da escola, ressalta-se a divisão social do trabalho de professores, administradores, discursos, práticas, contextos, adquiridos juntamente com a divisão social das práticas pedagógicas entre a escola e a família ou a escola e o trabalho. Qualquer posição numa divisão social do trabalho é uma função das relações entre posições.

Para uma caminhar consciente, as relações de poder na escola, na extremidade, teriam que ser analisadas e repensadas, se é que em algum momento isto ocorreu de maneira séria e voltada para as necessidades dos alunos. É preciso,

> (...) captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras do direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (Foucault, 1979:182)

A proposição fundamental é que a mesma distribuição de poder pode ser reproduzida por modalidades aparentemente opostas de controle. Não existe nenhuma relação um-a-um

entre uma dada distribuição de poder e a modalidade de controle através da qual ela é conduzida, transportada. As práticas pedagógicas são condutores, transportadores culturais da distribuição de poder.

Alguns educadores consideram comprometedor e até revelador desvelar o cotidiano e suas relações de poder, pois tal situação poderia "ameaçar" a já tão frágil estrutura da escola. Neste contexto, o trabalho escolar deve dirigir-se no sentido de estimular, no aluno, o ser dirigente, o que exige esforço e disciplina, mas não uma disciplina exterior, imposta e não-educativa. Para isso, Gramsci (1982) entende que as normas devem ser estabelecidas pela própria coletividade, o que na escola seria envolver a todos na definição de seu caminhar. Esta idéia é o germe da construção coletiva que deve permear as ações na escola.

De acordo com Foucault (1979) o que interessa ao poder não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades.

Todo poder, seja ele de cima para baixo ou de baixo para cima, e qualquer que seja o nível em que é analisado, ele é efetivamente representado de maneira mais ou menos constante nas sociedades ocidentais, sob uma forma negativa, isto é, sob a forma jurídica. É característico de nossa sociedade ocidental que a linguagem do poder esteja com a minoria, porém como nos afirma Foucault (1979: XV) "*o poder, longe de impedir o saber, o produz. (...) não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder.*"

Segundo Gallo (1995:53), esta equação que relaciona de forma direta o saber e o poder, proposta por Foucault (1979), é amplamente aceita, de modo que se considera o saber como um dos instrumentos do poder. O saber eminentemente prático ganha, desse modo, características políticas: aquele que não sabe não pode dominar e, em conseqüência, acaba dominado.

2.4.2. Os saberes sobre o saber

De acordo com Foucault (1979), não há saber neutro. Todo saber é político. Todo saber tem sua gênese em relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. O saber funciona na sociedade dotado de poder.

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; um saber é também o campo de coordenação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. Há saberes que são independentes das ciências; mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.

O saber é considerado como idéia, pensamento, fenômeno de consciência – diretamente com a economia, situando a consciência dos homens como reflexo e expressão das condições econômicas. O que faz a genealogia é considerar o saber – compreendido como materialidade, como prática, como acontecimento – como peça de um dispositivo político que, enquanto dispositivo, se articula com a estrutura econômica. Ou, mais especificamente, a questão tem sido a de como se formaram domínios de saber – que foram chamados de ciências humanas – a partir de práticas políticas disciplinares.

O saber não é o canteiro epistemológico que desapareceria na ciência que o realiza. A ciência localiza-se em um campo de saber e nele tem um papel, que varia conforme as diferentes formações discursivas e que se modifica de acordo com suas mutações. Encontra-se uma relação específica entre ciência e saber em toda formação discursiva; a

análise arqueológica, ao invés de definir entre eles uma relação de exclusão ou de subtração, deve mostrar positivamente, como uma ciência se inscreve e funciona no elemento do saber.

Conforme Charlot (1997:79), a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo,

> (...) Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social.

O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao "simbólico"; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem.

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber, isso porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. Mas, se é certo que o sujeito está preso nesta situação, é também certo que se pode libertar dela.

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo

de relação com o mundo; mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.

Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. As relações que um aluno mantém com o professor são sobredeterminadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Uma vez mais, a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação de saber e o professor também.

O saber transmitido em sala de aula não é um objeto dado, mas o resultado de uma produção, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce a atividade mesma de transmissão. Essas condições compreendem não apenas as concepções e disposições do professor ou o contexto social mais geral e a história da disciplina, mas também a organização que orienta o trabalho de transmissão em sala de aula: tempo, espaço, relações sociais, formas de exercício e de avaliação.

Os saberes escolares, de acordo com Chervel (1978:188) podem ser compreendidos no sentido mesmo do termo "disciplina", vale dizer, como:

> "entidade sui generis, próprias da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a anda além delas mesmas, quer dizer à sua própria história."

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político. Neste sentido, o educando é posto em contato com o saber já elaborado. É uma aproximação pela qual ele recebe as interpretações já produzidas sobre a realidade.

A escola trabalha com uma rede de valores suplantados socialmente, é o caso, por exemplo, da ênfase conferida à relação com o saber (em detrimento do saber em si mesmo). Os educandos provenientes de famílias desprovidas de "capital cultural" (Bourdieu, 1979) apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leve em conta sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição e uso do saber, ou, em outras palavras, essa relação com o saber.

Se a escolarização desempenha um papel tão fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola, por parte dos alunos, constituem-se, nessa perspectiva, fatores de extrema gravidade. Isto quer dizer que o fato do indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos.

Todavia, seria ingênuo supor que a freqüência da criança à escola seja suficiente para que os processos mencionados acima ocorram. Sabemos que a presença na escola não é garantia de que o indivíduo se apropria do acervo de conhecimentos sobre áreas básicas daquilo que foi elaborado por seu grupo cultural. O acesso a esse saber dependerá, entre outros fatores de ordem social e política e econômica, da qualidade do ensino oferecido.

Neste contexto, a escola vem trabalhando cotidianamente o saber como elemento político do poder, onde a equação saber é poder inscreve-se no contexto bem definido de uma estrutura criada sobre o molde da exploração e do interesse, nascendo nas escolas programas e/ou projetos especializados para garantir a veiculação desta relação saber/poder, entre eles, os estudos compensatórios. No caso específico deste trabalho, analiso o programa de aceleração escolar que traz em sua especificidade a garantia de um saber que possibilite ao Estado revisar, diminuir ou abolir o índice de evasão e repetência

dos alunos. A partir desta lógica de intervenção, em querendo prevenir/erradicar o fracasso escolar, erige-se no seio do próprio programa conceitos mediadores e mecanismos pedagógicos de claro conteúdo excludente, funda-se seu principal paradoxo desejando acrescentar a possibilidade de inserção em alguns espaços sociais, porém retira a possibilidade de uma escolarização permanente, lenta e de qualidade.

Este ideário compensatório reifica e escamoteia mecanismos de exclusão, deixando em opacidade o caráter reformalista neoliberal da ideologia básica desta perspectiva tão antiga quanto a idéia de escolarização de jovens e adultos, e tão persistente quanto os velhos mecanismos das ideologias capitalistas nas suas múltiplas hibridações.

As perspectivas compensatórias em educação analisadas apontam para o caráter contraditório das políticas e ações educacionais. Apontam também para a natureza incipiente, fragmentária e socialmente injusta das pedagogias implementadas, situando como, também um dos mecanismos de exclusão e inclusão sócio-educacionais, veiculados pelas relações de saber e poder.

CAPÍTULO III – O CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta (...).
(Antônio Chizzotti, 1990)

3.1. A opção pelo método

Primeiramente, se faz necessário colocar que a abordagem metodológica deste trabalho, ou seja, a pesquisa qualitativa, fortemente influenciada pelos pressupostos etnometodológicos, foi escolhida por se compatibilizar com a minha posição teórica desenvolvida ao longo desta pesquisa, onde os atores sociais envolvidos na prática escolar não foram vistos apenas como objeto das condições sócio-econômicas e políticas da vida, mas também como sujeitos capazes de interação criativa e da definição de situações em seu ambiente, valorizando assim suas ações e interpretações. Como afirma Coulon (1995:92):

> Essa nova posição de pesquisa permite descobrir, por exemplo, que os professores desempenham um papel mais importante do que, habitualmente, lhes é reconhecido nos mecanismos de seleção e exclusão (...) O ator não só deixa de ser manipulado pelas forças que o superam, mas é capaz de fazer seus julgamentos e é preponderante o seu papel na estruturação do contexto.

A abordagem qualitativa possibilitou desenvolver laços de empatia com os membros do grupo, de maneira que pude analisar e identificar nas interações professor-aluno, veiculadas pela linguagem verbal, um dos mecanismos da relação saber/poder desenvolvida no espaço escolar: as estratégias de exclusão e inclusão sócio-educacionais. Além de ter constituído como fonte direta de dados o ambiente natural em que nasceu o fenômeno, entendendo-se que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, contrapondo a idéia laboratorial da pesquisa tradicional. Isso propiciou uma análise direta do trabalho pedagógico, observando a ação sociocultural que permeia o trabalho com a linguagem verbal na escola pública.

Justifica-se, também a pertinência da abordagem qualitativa nesta pesquisa por ter considerado a idéia de que nada é trivial, que tudo teve potencial para constituir uma pista que me permitiu estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo, adotando paradigmas interpretativos a partir da análise indutiva dos dados, não recolhendo-os com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações foram construídas à medida que os dados particulares recolhidos foram se agrupando. Segundo Minayo (1994:22),

> (...) a abordagem qualitativa trabalha com um universo de significações, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (...) aprofunda-se no mundo das significações e das relações humanas.

Logo, a pesquisa qualitativa possibilitou questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o modo social em que vivem. No trabalho com a linguagem, especificamente, conduziu para uma construção de análise dos aspectos socioculturais que emergiram e/ou foram produzidos a partir de intervenções lingüísticas realizadas na prática escolar.

Convém ressaltar que a preferência pelo paradigma metodológico em questão deve-se ao fato de que o campo das pesquisas qualitativas desafia toda e qualquer tentativa de definição, pois a realidade não cabe num conceito explicativo e nomotético. É importante lembrar que o fenômeno nem sempre é o que parece ser e que o ator pedagógico é um ser complexo, hermenêutico.

Como enfatiza Coulon (1995), em *Etnometodologia e Educação*, os estudos etnometodológicos em educação se propõem descrever as práticas pelas quais os atores do sistema educativo, professores e alunos também os pais e responsáveis, produzem esses fenômenos reificados; as normas sob as quais a instituição escolar repousa, em particular a

seleção e a exclusão escolares, não só instituídas por uma ordem preestabelecida; mas, ao contrário, produzidas no dia-a-dia pelos participantes do ato educativo.

Sendo a escola um centro de rituais complexos que regem as relações pessoais, percebi que há laços que se interligam nitidamente, como a definição de situação, o conceito etnometodológico e a sala de aula. Primeiro, porque a definição da situação está diretamente relacionada aos rituais, rotinas ou comportamentos pedagógicos do professor e do aluno em sala de aula, e isto é o bastante para que eles possam definir em conjunto a situação. Segundo, porque o conceito etnometodológico se interliga com a análise da situação, pois possibilita uma compreensão bem mais ampla sobre o modo como professor e aluno se organizam dentro do processo de ensinar e aprender, além de utilizar dispositivos intrínsecos à natureza da definição da situação, como por exemplo, a comunicação diária, resoluções, decisões etc. Terceiro, porque a sala de aula é o espaço onde se realiza a interação, contexto da constituição das identidades, da representação de papéis e da negociação de sentidos. Logo, o enfoque etnometodológico que perpassa a abordagem metodológica desta pesquisa nos permitiu não somente construir com os membros do grupo (professor/aluno/pesquisador) uma concepção sobre o ensino da língua materna, mas também descobrir os métodos por eles utilizados para organizarem-se enquanto sujeitos do processo de ensino-aprendizagem na instituição escolar. Além disso, possibilitou interpretar os instrumentos cotidianos habituais, através dos quais se aglutinam e produzem localmente a seleção social dos indivíduos, os quais encontram-se encarnados nas inúmeras situações interacionais vivenciadas, dia a dia, na escola

A etnometodologia tem como característica analisar as crenças e comportamentos de senso comum, buscando entre outras formas ver relatando os fenômenos da realidade. Esse enfoque parte do princípio, segundo Coulon (1995:7), de que todos nós somos *sociólogos em estado prático*. É nesse sentido que nos possibilitou compreender através da interação professor-aluno as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

É importante destacar, aqui, que na *etnometodologia*, a linguagem cotidiana é essencial para se compreender a interação social. Não se trata de considerar a linguagem em termos de suas características sintáticas formais, mas de considerá-la em termos de pragmática, isto é, de sua utilização contextual em vista de agir e fazer agir. Ganfinkel (in Coulon, 1995) insiste na ação social e no raciocínio do ator, até eliminar, em seus estudos mais recentes, o conceito de sujeito. O que importa é o modo do ator se apropriar da língua natural – sendo esse modo variável de um grupo para outro, o que define a língua do grupo. Esse modo específico interage diretamente nas estratégias interpretativas e, dessa forma, nos conhecimentos que foram produzidos pela pesquisa.

O uso das abordagens qualitativas na pesquisa suscita uma série de questões éticas e metodológicas decorrentes da interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados. Logo, durante esta pesquisa foram utilizadas algumas estratégias que procuraram responder aos critérios de cientificidade, como por exemplo:

- Presença constante no local da pesquisa – foram observadas 70 horas/aula de língua portuguesa, assim como durante os quatro meses que estive na escola acompanhei os sujeitos desta pesquisa em suas interações em sala de aula e corredores da escola;

- Registro das hipóteses, conclusões, recomendações e decisões tomadas ao longo da pesquisa;

- Os dados foram contextualizados para que pudesse haver a sua transferibilidade;

- Em relação à validade dos dados, foi utilizada a estratégia proposta por Denzin (1970), que consiste na "triangulação", ou seja, na checagem de um dado obtido através de diferentes situações e diferentes métodos de coleta, que estarão centralizados nos mesmos aspectos para confirmação ou não-confirmação sistemática.

3.2. O espaço da pesquisa

A sala de aula é uma arena onde desejos, poderes, normas sociais, conflitos e opiniões ou pontos de vista opostos emergem permanentemente no diálogo, em razão do choque e da mobilidade sígnica, possibilitando uma compreensão ativa da função social da linguagem, assim, escolhi esta arena como espaço principal deste estudo, sendo escolhida entre muitas, a sala de aula nº 04 do Colégio Estadual de Serrolândia - CES, situado no município de Serrolândia[4].

A escolha do CES se deu pelo fato de ser, na cidade de Serrolândia, o único colégio a trabalhar com o Programa de Aceleração Escolar envolvendo todos os níveis (ensino fundamental e médio). O curso de Aceleração Escolar foi implantado nesta escola em 1998, com duas turmas de Aceleração Escolar II, tendo atualmente 05 turmas, num total de 245 alunos. A direção mostra-se satisfeita e orgulhosa pelos resultados obtidos durante este período. Além de ser uma escola onde já atuei profissionalmente e de cuja dinâmica interna já possuo algum conhecimento.

Mantido pelo Governo do Estado,

> O Colégio Estadual de Serrolândia foi criado pela Portaria nº 6688 de 05 de Dezembro de 1969, autorizado a funcionar pela Resolução 186/74 com a denominação de Centro Educacional Florisvaldo Magalhães de Sousa, transformado posteriormente em Colégio Estadual de Serrolândia conforme a Portaria nº 926, publicada no Diário Oficial de 03 e 04 de março de 1990. (CEE, 1980)

Caracterizando mais especificamente, diríamos que este se inscreve num contexto geográfico de uma pequena cidade do interior, sendo é uma das duas escolas públicas estaduais e um dos dois únicos colégios da cidade, localizando-se no centro da cidade, à Praça Antônio Carlos Magalhães – 170.

---

[4] Serrolândia é um pequeno município do interior da Bahia, localizado no Piemonte da Chapada Diamantina, em pleno sertão da região Nordeste brasileira. Está situado a uma distância de 319,9 Km em relação à capital,

O CES é uma instituição típica entre os colégios de porte médio do interior da Bahia: possuía no ano de 2000 931 alunos, sendo 564 distribuídos no Ensino Fundamental e 367 no Ensino Médio. Seu corpo docente é formado por 26 professores, entre eles, 08 possuem nível superior. Oferece o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série, Aceleração Escolar, estágio I e II) e o Ensino Médio (Magistério, Formação Geral e Aceleração III).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CES (2000), sua missão é:

> (...) formação de cidadãos críticos, conscientes e atuante, aptos a ingressar no mercado de trabalho, assim como, inserir no contexto atual através de um ensino capaz de formar competência e desenvolver habilidades.

Quanto a sua estrutura física, possui uma área de aproximadamente 3.140.50 m2, sendo apenas 366,56m2 de área construída. Possui dois pavilhões, 09 salas de aula, cantina, mini-biblioteca, diretoria, secretaria, sala de professores, além de uma quadra de esporte e um pequeno jardim.

O corpo administrativo é formado por uma diretora (professora com formação no ensino médio), duas vice-diretoras (uma com graduação e a outra com ensino médio), uma secretária (professora graduada). Quanto ao corpo docente possui 05 professores com pós-graduação (especialização), 03 com graduação e 18 com ensino médio. O corpo discente é bastante diversificado, possui alunos vindos de escola particular e outros que sempre estudaram em escolas públicas; recebe uma grande parcela de alunos vindos da zona rural, porém a maioria é da zona urbana; a faixa etária varia dos 10 aos 60 anos, sendo que a clientela do turno noturno caracteriza-se pela faixa etária mais avançada e por ser constituída em sua maioria por alunos que estudam e trabalham concomitantemente.

---

ligando-se a esta através da BR-324. Cidade onde construi meu percurso estudantil até o Ensino Médio e, na qual, passei a lecionar como Professora de Língua Portuguesa.

A sala de aula nº 04 foi escolhida devido ao fato de funcionar durante o turno noturno uma das turmas da Aceleração Escolar II, estágio II que é formada pelos atores sociais que constituíram esta pesquisa.

3.3. Os sujeitos da pesquisa

Na pesquisa qualitativa todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes: do culto e do iletrado, dos que falam e dos que se calam, dos "normais" e dos "anormais". Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram.

No espaço escolhido para esta pesquisa – a sala de aula - professor e aluno são socialmente determinados e, por isso mesmo, suas preferências políticas, suas colorações ideológicas, as marcas de pertencimento a classes diferentes e divergentes, os preconceitos, as opções religiosas bem como as relações de poder implícitas ou explícitas nas suas interações, devido à função social que ocupam na escala institucional e social, apresentar-se-ão concretamente através das ações que ambos desenvolvem no espaço escolar. A partir desse papel que assumem no processo educacional e de sua relevância dentro deste estudo, professor e aluno são os atores essenciais desta pesquisa.

Especificamente, para este estudo foram escolhidos o professor de Língua Portuguesa e quinze alunos do curso de Aceleração Escolar II, do Ensino Fundamental, do turno noturno, do Colégio Estadual de Serrolândia, no município de Serrolândia.

O fato de ter escolhido o professor de Língua Portuguesa como um dos sujeitos desta pesquisa deve-se ao fato de trabalhar mais diretamente com a construção do conhecimento lingüístico do aluno, além de ser a disciplina que possui carga horária maior dentro da

composição curricular do programa Aceleração Escolar. O professor que fez parte desta pesquisa possui Licenciatura Curta em Letras Vernáculas com habilitação em Línguas e Literaturas e, atualmente, encontra-se plenificando a sua Licenciatura, leciona Língua Portuguesa desde 1981, passando a integrar o corpo docente do curso de Aceleração Escolar a partir do ano de 1999.

Foram escolhidos os alunos do estágio II do curso de Aceleração Escolar devido ao fato de serem concluintes do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries), onde estes deverão estar aptos para entrar no Ensino Médio que lhe dará uma formação profissional. Assim, por se tratar de uma fase de transição dentro deste programa torna-se um espaço interessante para observar as estratégias de exclusão e inclusão social veiculadas pelas relações de saber e poder estabelecidas na interação professor-aluno, via linguagem verbal. A maioria dos alunos desta turma é formada por pessoas acima de 20 anos, trabalham durante o dia em empregos de baixa remuneração e possui pais analfabetos. Para a seleção dos quinze alunos que fizeram parte da pesquisa no momento da entrevista foi observada a relação dos alunos com o trabalho com a linguagem verbal, sendo escolhidos aqueles que demonstraram maiores dificuldades, assim como, aqueles que possuem idade mais avançada e, conseqüentemente, passou um maior espaço de tempo fora da sala de aula.

O fato de ter escolhido o programa de ensino Aceleração Escolar como lócus de análise se deve a carência muito grande nas escolas públicas de uma prática pedagógica coerente com este tipo diferenciado de processo escolar, possibilitando múltiplas posturas pedagógicas a serem observadas. Assim como, é mais uma proposta de caráter supletivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para a Educação Básica que objetiva suprir a distorção idade/série, sendo implantada sem qualquer preocupação sobre os seus reflexos na relação exclusão/inclusão social no espaço escolar.

3.4. Produção e registro dos dados

Neste estudo decidi por utilizar a observação e a entrevista como os instrumentos de coleta de dados. Esta opção se deve ao fato de que a observação possibilitou-me um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado e a entrevista possibilitou a valorização das interações entre os membros, permitindo entre outras coisas transitar entre as falas (depoimentos).

O tipo de observação realizada foi a observação direta (integral), apresentando assim uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta foi sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência do objeto estudado. Permitiu também que chegasse mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que acompanhei *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pude observar suas ações e a partir daí procurei interpretar os sentidos a elas atribuídos. A observação, além de constituir, juntamente com a entrevista, o núcleo central do processo de investigação empírica, veio também servir como um trabalho de reconhecimento, um trabalho preliminar, que teve como fim alcançar três objetivos:

- Acompanhar de perto o processo de interação professor-aluno no trabalho com a linguagem verbal;

- Conhecer quais são as propostas metodológicas do professor, identificando sua maior ou menor aproximação com a concepção de linguagem enquanto veículo de interação social.

- Fornecer subsídios e conhecimentos para uma melhor interpretação dos dados que foram gerados a partir das entrevistas.

A realização da coleta de dados através da observação compreendeu um período de agosto a dezembro de 2000, quando foram realizadas as observações da maioria das aulas da disciplina Língua Portuguesa, ministrada à turma de Aceleração Escolar II, estágio II. Antes de iniciar as observações, tive uma longa conversa com a direção da escola e com os sujeitos envolvidos na pesquisa (professor e alunos), mostrando o meu objeto de estudo, a

relevância da pesquisa e o porquê das observações e entrevistas. Após a autorização dada por cada um dos envolvidos comecei o trabalho.

Ao todo, foram observadas 40 aulas, compactadas em 20 aulas de 2 aulas-dia, compreendendo assim um período de uma unidade letiva. As aulas eram desenvolvidas num período de 90 minutos. Durante este período centrei minha atenção nas interações realizadas na sala de aula, buscando identificar as relações de saber e poder veiculadas pela linguagem e analisar os mecanismos de exclusão e inclusão desenvolvidos no trabalho pedagógico dentro do espaço escolar, através de um olhar investigativo sobre as ações pedagógicas que direcionavam imposições, ordem, silencionamentos, busca de padrões lingüísticos, criações de esteriótipos, entre outros.

Quanto à entrevista, o modelo utilizado foi a semi-estruturada, a qual possibilitou levantar uma série de tópicos extremamente relevantes, desenvolvendo intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do universo desta pesquisa, sendo extremamente relevante por permitir uma interação maior entre os membros do grupo, pela liberdade de percurso e pela flexibilidade em seu conteúdo, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre as pessoas envolvidas.

A entrevista semi-estruturada se constitui etnometodologicamente num dispositivo dinâmico e interativo e, conforme, as oportunidades de se questionar sobre o tema em discussão, as idéias principais foram chamadas à tona, através do estabelecimento de um roteiro prévio, que versava sobre as seguintes temáticas: relação aluno/escola, relação aluno/linguagem, relação aluno/professor, relação aluno/escola/espaço social, relação aluno/saber/poder, relação professor/escola, relação professor/linguagem, relação professor/aluno e relação professor/saber/poder. Esse roteiro foi resultado não só da teoria que alimentou a ação investigativa, mas também de algumas informações recolhidas, no processo de observação, sobre o fenômeno analisado.

Neste estudo fiz uso de dois roteiros de entrevista, um direcionado para o professor e outro aos alunos. Apesar das temáticas terem sido basicamente as mesmas, para cada segmento

foi considerado especificidades diferentes no momento da elaboração das perguntas, haja vista estarmos tratando daquele que ensina para quê ensinar e daquele que aprende o quê aprende. Isso se justifica pela natureza da própria cultura da educação no Brasil, na qual, como já coloquei na discussão teórica, o professor apresenta-se como o dominador e o aluno como o subordinado.

Todas as entrevistas foram gravadas em fitas cassetes, logo em seguida foram transcritas obedecendo-se alguns critérios científicos para fazer falar o material. Um dos critérios utilizados será a fidedignidade ao transcrever a fala dos sujeitos, obedecendo aos vazios deixados nas falas, as admirações, as interrogações, por fim os espaços não preenchidos ocupados pelas reticências e outros símbolos. Ante as dificuldades inerentes ao trabalho de transcrição da oralidade para a escrita, fez-se uma adaptação às recomendações básicas contidas em Koch (1992:73-4) e Marcuschi (1986:10-3).

O registro dos dados foi realizado á medida que iam sendo realizadas as observações, através do diário de itinerância do pesquisador, e as entrevistas a partir das gravações e transcrições das falas. Para que posteriormente pudesse ser realizada a análise do material coletado.

3.5. O tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados coletados, partiu-se da analise preliminar do material para extrair os dados que constitui a primeira leitura sobre o material, em seguida foi realizado o exame dos dados obtidos, categorizando-os e, por último, passou-se para o tratamento dos dados que se efetivou em resultados.

Na análise das entrevistas, busquei compreender como professor e alunos constroem a concepção de linguagem verbal, diante das relações de saber e poder: qual a compreensão

construída por professor/aluno sobre diversidade/heterogeneidade; o que representa o saber escolar, via linguagem, na formação do aluno-trabalhador, e como se dá a articulação exclusão/inclusão no trabalho pedagógico com a linguagem. Para isso, tratamos o material de forma codificada, isto é, os dados brutos foram transformados em unidades que permitissem uma descrição aproximada das características do conteúdo a ser analisado.

Primeiramente, fizemos uma "leitura flutuante" (Bardin, 1977:95), cuja atividade permitiu conhecer e estabelecer um contato com as entrevistas transcritas, como também estabelecer uma relação com o que foi anteriormente observado em sala de aula. Após muitas outras leituras, classificamos os elementos constitutivos do conjunto desses dados que estão explícitos nas categorias de linguagem – ser do poder, linguagem – querer do poder e linguagem – produzir contra-poder.

As categorias, concebidas por Bardin (1977:117) e apontadas neste trabalho, "são rubricas as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos." Isso nos possibilitou usar a categorização semântica. Isto é, todas as questões que fizeram referência à linguagem estavam nela agrupadas, todas de construção do conhecimento lingüístico e/ou do conhecimento sócio-pedagógico esteriotipado. A categorização semântica de linguagem foi, intencionalmente, focalizada em toda a análise, visto que, todas as demais a complementam.

Considerando isso tudo, estabelecemos um confronto entre a leitura dos dados das entrevistas, sob a ótica do professor e dos alunos, e as observações realizadas durante o período da pesquisa, buscando compreender como é que este grupo estabelece a relação de saber e poder no trabalho com a linguagem verbal.

Para isso, as nossas discussões sobre estes aspectos educacionais serão abordadas, conforme a pesquisa realizada, a partir das representações construídas pelos alunos e o professor de Língua Portuguesa sobre o fenômeno estudado.

Por questões éticas, optei por nomear os sujeitos da pesquisa a partir dos códigos **A**(aluno) e **P** (professor), cuja caracterização e/ou definição encontram-se nos anexos.

CAPÍTULO IV - LEITURA DOS DADOS (análise e discussão)

> *A professora de língua portuguesa tem um poder. Ela ta ali com o livro na mão, tem o conhecimento, é formada. Ela sabe usar corretamente a língua, dizer o que é o certo e o que é o errado (...) E o aluno fala e escreve muito errado. (A1)*

4.1. A linguagem – ser do poder

4.1.1. A imposição do padrão lingüístico

Na escola, a linguagem não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos, configurando-se, em inúmeros momentos, em um padrão estabelecido a ser alcançado por todos que estão inseridos dentro do espaço escolar. Daí a definição da competência como direito à palavra, isto é, a linguagem legítima como linguagem autorizada, como linguagem de autoridade.

Ao introduzir esta análise discursiva, partirei da leitura de um dos discursos instituintes desta pesquisa, a fala de **A1** - epígrafe deste capítulo - que nos retrata a concepção que o aluno possui do poder, a idéia mítica/tradicional sobre o papel do professor – aquele que sabe e, conseqüentemente, aquele que pode. Ele refuta a idéia que o conhecimento, principalmente o conhecimento lingüístico, se constrói nas relações e interações. Nesta fala, ainda que implicitamente, está sugerida uma atitude conformista, reprodutivista e passiva sobre a linguagem. O implícito no depoimento fica por conta da ausência de desejo, cujo sentido o impulsionaria a ultrapassar os limites lingüísticos para o aluno, que ele próprio define.

Ao relacionar o saber lingüístico do professor com sua formação acadêmica veiculada a convivência com materiais didáticos, o aluno institui a idéia do saber formal sobre a língua. Aquele saber metalingüístico encontrado, principalmente, nas gramáticas, partindo sempre de um modelo a ser reproduzido.

Este depoimento corrobora a idéia veiculada sobre o trabalho com a linguagem escolar, estando sempre situada diante de dois blocos contrários e, portanto, impermeáveis entre si. De um lado, o português escolar, o "bom português". Do outro, a linguagem dos alunos das camadas populares. Oposição total, conforme a maioria dos depoimentos analisados, a língua escolar e suas normas nada têm a ver com as da língua realmente falada pelos alunos. Entre estas duas classes lingüísticas, a única relação existente é a de contradição: a fala do aluno difere radicalmente tanto pela estrutura como pelo significado do discurso escolar. Daí nasce a idéia que existe uma única forma de utilização da língua e o que foge ao padrão é desconsiderada.

Pautados nesta idéia da reprodução/imposição de modelos lingüísticos, uma das formas de configuração do poder no trabalho com a linguagem verbal, Bourdieu e Passeron (1975:57) vêm a escola como um dos mecanismos de exclusão social, expressa através da linguagem padrão, transmitida pelo código cultural dominante. Assim, os alunos oriundos das camadas populares vêm este código como uma linguagem estrangeira, incompreensível, ao contrário dos outros alunos que convivem desde pequenos com este tipo de conhecimento, cujo capital cultural é reconhecido e fortalecido.

Dentro deste contexto, em um outro relato, **A1** nos conta o conflito que vive na busca por este padrão lingüístico, uma vez que ele teria que romper com conhecimentos familiares e, até, com relações de grupos, reafirmando o paradoxo em que o aluno se encontra no ensino da linguagem verbal na sala de aula, onde ele busca um espaço almejado e que para isto é obrigado a negar o seu próprio:

> *"Falar que nem a escola, no caso a professora e os livros, é bom, mas só que a gente também paga um preço da crítica dos amigos, que começa a dizer que a gente ta querendo ser melhor que eles, além de ter que desaprender tudo que os pais ensinou. Então a gente fica sem saber o que fazer, pois se não aprender igual a escola é criticado pela sociedade, fica sem participar de certas coisas." (A1)*

Assim o que a escola vem tentando fazer, quando corrige o dialeto do aluno, é ensinar-lhe o que ele já sabe, é modificar o seu vernáculo, é impingir-lhe um padrão estranho quando fala. A própria denominação da disciplina escolar – Português – já o induz a acreditar nisso. Para que aprender a falar de outro modo se o seu padrão é eficiente, isto é, se ele atende a todas as necessidades comunicativas dele e de seu grupo? A aula de Português passa a ser, deste modo, o espaço onde se estabelece o conflito entre o padrão exigido pela Escola e o padrão do grupo familiar.

A norma culta no ensino da língua portuguesa é uma das mais fortes armas de poder na sala de aula. Podemos observar no fragmento da entrevista que a professora desconsidera a diversidade lingüística em troca da imposição deste saber elaborado/formal imposto pela escola e exigido pela sociedade excludente.

> *"O meu objetivo é que os alunos aprendam a norma culta, porque eu espero que eles aprendam a usar a língua, alcancem o domínio da língua, tão exigida pela escola e pelo mercado de trabalho".(P)*

Com a imposição da norma culta na escola, o professor tenta controlar a polifonia na sala de aula que se constituíam no ambiente à sua revelia, uma vez que ele é a autoridade competente para reger e gerir a aula e as vozes dos alunos. Nesse jogo de poder, que se instaura na sociedade discursiva que é a escola, a voz é dada de acordo com a hierarquia que os sujeitos ocupam em seu interior. Por isso, afirma-se que o professor é o redistribuidor e o controlador autorizado das vozes e dos sentidos no espaço da sala de aula.

Ensina Gnerre (1998) que a "variedade culta" separa-se das demais variedades fundamentalmente porque: a) é associada à escrita; b) é associadas à tradição gramatical; c) é inventariada nos dicionários; d) é apresentada como portadora legítima de uma tradição cultural; e) é tida como essencial à unidade nacional.

Com a adoção desses controles, os grupos de poder objetivam a manutenção de sua hegemonia enquanto classe para si, impedindo, relativamente, a ascensão de outros

discursos, de outras palavras e de outras classes sociais ao poder, que venham a questionar o já dito, instaurando, através do dialogismo, novos sentidos, e, conseqüentemente, derrubando as barreiras impostas aos demais grupos e sujeitos sociais, pelo monologismo, que, em última análise, é a explicitação do autoritarismo verbal e social, que deve ser superado através da interação verbal.

Como descrevem Gnerre (1998) e também Bourdieu (1975), as gramáticas normativas são parte integrante dos processos sociais e históricos mais amplos por meio dos quais se constrói a legitimidade de uma variedade lingüística em sua transformação em língua. Por meio desses processos, uma variedade lingüística passa a ser vista como língua: um língua correta em si mesma, com existência abstrata e independente dos falantes, e se impondo a eles com força de lei. Pelo simples fato de estar baseada nesse processo de construção social do fetichismo da língua e se afastar, num conjunto de aspectos, da variedade lingüística utilizada pelos alunos, a gramática normativa e sua utilização escolar implicam que o ensino da língua assim compreendida se organize como uma prática corretiva, que visa não particularmente ao ensino de algo que os alunos desconhecem, mas a substituição daquilo que já conhecem.

Este conhecimento instituído na sala de aula normalmente foge da realidade lingüística do aluno. Assuntos como conectivos, orações sindéticas e assindéticas, radicais gregos e latinos[5] não veiculam nenhum saber desenvolvido anteriormente pelos alunos que freqüentam aquela escola, tornando-se de difícil compreensão, como nos relata **A2**:

> *"Nas aulas de português tem coisa de gramática que não dá pra entender, parece outra língua... é porque a gente não usa essas coisas, então fica difícil."* (A2)

A linguagem representa aqui o centro do poder, vista como organização lógica que se baseia em normas e regras, tendo como principal fonte de orientação a gramática normativa, centralizando-se na competência gramatical da norma culta. Trata-se de simples aplicação dos conteúdos que são separados da experiência do aluno e da realidade social,

[5] Assuntos da gramática normativa dados em aulas observadas no período da pesquisa.

utilizando-se da imposição de um padrão como uma das formas de manutenção do poder, veiculando a idéia reprodutivista do ensino.

A escola age como se a língua culta fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos. É óbvio que uma tal posição da escola tem razões sociais de ser: a cristalização da língua serve para aqueles que não falam como o prescrito.

Justifica-se, assim, a grande ênfase nos estudos gramaticais dada pela professora nas aulas observadas, onde o conhecimento que circula no espaço da sala de aula é aquele autorizado pela disciplina, que, por sua vez, materializa-se através do discurso pedagógico produzido pelo professor, e tende a ser passado pelo professor como um discurso científico irretocável e, por isso, imutável. Porém, tal conhecimento é apenas uma parte da totalidade das produções ideológicas dos sujeitos em suas interações verbais sociais.

Qualquer conhecimento científico não pode ser encarado como algo fixado para sempre, como o verdadeiro e o válido, principalmente o lingüístico que não está isento das determinações sociais e dos interesses de dominação de certas classes sobre outras. Pelo contrário, deve ser visto como produto dos sujeitos concretos em suas interlocuções. A construção do conhecimento lingüístico, portanto, é um processo interacional-verbal-social e histórico.

Supor que podemos ensinar e/ou aprender a língua portuguesa no Brasil a partir do princípio da "unidade lingüística" seria respaldar a transformação das idéias particulares da classe dominante em idéias universais de todos e para todos os membros da sociedade, derrubando as diferenças e impondo a homogeneização.

4.1.2. A negação da diferença

"A gente fala de todo jeito, mas a forma única, correta de falar é o que é ensinada na escola, a fala correta, como a da professora. A escola existe pra isso, pra mostra o correto".(A3)

A escola brasileira é múltipla como o é a língua no Brasil. E nem podia deixar de ser num espaço tão grande e numa sociedade tão estratificada. Não se pode pensar as questões lingüísticas da escola sem ter em mente esta diversidade. Porém, trabalhar a heterogeneidade na escola tem sido um grande desafio. Ao nos depararmos com a diversidade de saberes, especificamente, lingüísticos que circula pela escola, opta-se pela generalização e pela padronização como forma de evitar dispersões e manter o controle da situação. Institui-se, assim, a falsa hegemonia e discrimina-se o diferente.

Na fala de **A3** percebemos como o discurso instituído pela sociedade sobre a negação da diferença, especificamente na escola a diferença lingüística, já está inserido na formação/atuação do aluno. A eleição do dialeto da classe dominante como único e verdadeiro, negando as outras variedades sociolingüísticas, estigmatizando, alijando grupos sociais que não dominam, convencendo os próprios usuários desses dialetos de que não sabem falar, torna-se uma constante no espaço escolar.

Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independentemente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. Sob o discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única, essa perspectiva homogeneizante expressa uma determinada forma de conceber o ser humano e seus processos formativos. Expressa uma lógica instrumental que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, apreendidos, sobretudo, pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo.

Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias e não a diversidade. Afinal de contas, não podemos esquecer - o que essa lógica esquece – que os

alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivos, lingüísticos, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, isto é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

A verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país, mas, principalmente, por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo.

Observei que, assim como **A3**, a maioria dos alunos possui uma idéia estigmatizada sobre a sua maneira de falar, sobre a sua diversidade lingüística. Tendo como referencial a escola, não há a aceitação da diferença, uma vez que, para eles não fazer uso da língua como a escola dita, como a professora faz e como o livro didático pede significa negar a oportunidade de ascensão social e a possibilidade da retirada de estigmas sociais.

> *"Tenho certeza que quando eu deixar de falar errado, como da tradição de meus pais, e passar a falar como a professora quer, eu vou conseguir subir na vida, vou ter oportunidade de ter outro emprego, além das pessoas deixar de criticar eu, de zomba quando a gente diz alguma coisa." (A4)*

No cotidiano escolar, a fala sempre representou uma grande ameaça, pelo fato que ela traz em si todas as marcas sociais e culturais de uma determinada camada social, florescendo na

sala de aula a pluralidade, a heterogeneidade dentro do trabalho com a linguagem verbal. A escola, cada vez mais, encontra-se despreparada para trabalhar o plural, a variedade, o diferente, então, pelo caminho mais fácil e mais viável a sua formação enquanto órgão instituído pelo poder, determina como a única proposta de trabalho com a língua – a unidade, a padronização.

> *"(...) o livro do programa já traz direitinho a forma de trabalhar com a Língua Portuguesa, já apresenta a linguagem que deve ser utilizada, neste caso a língua padrão. O livro, aliás, o programa como um todo é montado pela Secretaria de educação, tudo vem pronto." (P)*

Assim, o que unifica esta proposta de ensino da língua, não é o resultado de um processo de reunião dos diversos saberes que constituem uma nação, mas sim o resultado do elenco de regras precisas de inclusão e exclusão selecionadas a partir de um saber específico, intencionalmente escolhido, que transforma-se em saber oficial e verdadeiro. Conseqüentemente, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. Na medida em que elas estão sendo feitas e refeitas, o que se deve ser focalizado são precisamente as relações de poder que presidem sua produção.

> Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo. A diferença não é uma característica cultural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser "diferente" de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente como "não-diferente". Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a "diferença" se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a "diferença" adquira um sinal, que o "diferente" seja avaliado negativamente relativamente ao "não-diferente". Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o "não-diferente") e o outro, negativamente (o "diferente"), é porque há poder. (Silva, 2001)

Neste contexto, falar de diversidade lingüística na escola é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem.

A5 possui 38 anos, lavradora, abandou os estudos por quinze anos e nos conta a grande dificuldade, aliás, a "dificulidade" em encontrar-se na escola, o quanto vem se sentido diferente e pouco aceita pelos próprios colegas em sua turma. Ela atribui boa parte desta rejeição pela sua maneira de falar, atribuindo a culpa aos seus pais que, segundo suas palavras, nunca lhe ensinaram a falar.

> *"Eu tenho uma grande dificulidade na escola, sou despreparada, falo muito errado. Os colega critica muito. Também não sabia que eu falava tudo errado, meus pais nunca me ensinou a falar. Até hoje penso em sair daqui porque gente como eu sofre pra entender o que a escola quer."* (A5)

Percebe-se o quanto é forte a não aceitação do aluno que foge ao padrão lingüístico instituído pela escola como o correto, o quanto a escola está despreparada para lidar com o aluno que possui um perfil diferente daquele que foi traçado pelo currículo, pelo programa, pelo livro e pela formação do professor. Em conseqüência disto, temos inúmeros alunos que se configuram no depoimento de **A5** que demonstram insegurança, perda da identidade e a negação do saber adquirido em família.

Essa idéia preconceituosa sobre o uso da língua ecoa na escola como um grande coro: professor e aluno reafirmam a necessidade do falar correto, que em outras palavras, seria falar a norma padrão, única possibilidade para o aluno ascender socialmente e sair da "situação marginal" em que se encontra. É proposta pela escola uma forma sutil de inclusão, negando ao aluno o uso da sua diversidade, contribuindo para reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

A escola inculte a idéia do erro, um conceito exclusivamente social e implica um certo desprestígio para quem o comete, há sempre no contexto escolar o eixo dicotômico certo/ errado. No caso específico da linguagem verbal esta idéia é bastante forte, devido a sua grande veiculação com padrões estabelecidos para "bom uso da linguagem". Qualquer desvio ou transgressão da norma culta, é considerado um erro. Esta ideologia domina a escola e invade a cabeça dos alunos que buscam justamente a unidade da língua para evitar cair neste "problema".

Certo e errado são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelos modos de falar e para revelar em que consideração os tem, se são pessoas que gozam de influência ou ocupam posições de prestígio ou não, se exercem o poder instituído ou não. Essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois marca as diferenças lingüísticas com marcas de prestígio ou estigmas.

O discurso da professora condiz com a sua prática durante toda a pesquisa, pude observar em suas aulas que esta idéia do certo e do errado estava presente em suas aulas, colocando como obrigação a correção do erro, tendo como preocupação encontrar uma forma sutil de mostrar isto ao aluno:

> *"(...) eu corrijo a fala na sala, mas de uma maneira sutil porque eu me coloco no lugar do aluno, porque eu me lembro que quando eu era aluna, eu me sentia envergonhada demais quando o professor me corrigia, principalmente, na frente dos colegas. Se eu falasse uma palavra errada e ele dissesse 'não, não é assim' eu ficava envergonhada e não falava outras vezes, então por causa disso hoje eu não consigo corrigir diretamente, eu faço com que ele perceba que não é exatamente daquela maneira que ele falou, por exemplo se ele disser: 'nós vai embora' (...) eu digo sim, nós vamos, , então quando eu digo isso eu estou dando ênfase ao verbo conjugado no plural que é claro os nós tem que ser conjugado com vamos, aí eu percebo eles olharem assim pra mim e entendem que eu quis na verdade é corrigi-los."* (P)

Assim, o erro é introduzido na escola como algo que precisa ser estagnado com urgência, sendo que este "erro" é na realidade um reflexo lingüístico-cultural do aluno que precisa ser respeitado e trabalhado enquanto saber elaborado de um determinado grupo social.

Nos relatos de **A2, A5** e **A9**, a preocupação com o erro – materializado em suas produções lingüísticas individuais – ganha um espaço maior devido a carregarem os estigmas de serem os "mais diferentes" do grupo: os mais velhos, oriundos da zona rural, donas-de-casa e que possuem maiores dificuldades em assimilar o conteúdo escolar.

> *"Tem um grupo aqui na sala, que sente mais dificuldade que outro. Eu acho que é por que veio da roça, labutava sempre com os pais lá nas plantações. Nunca se dedicou assim aos estudo. Agora todas são dona-de-casa, não tem uma profissão maior pra se dedicar, uma profissão que fizesse ler mais, escrever, então a gente é que tem mais dificuldade em entender a forma de falar correto e de escrever. É por isso que a gente erra tanto. A origem voga muito."* (A9)

Uma turma como esta, essencialmente marcada pela diferença, não é compreendida em suas dificuldades, descartadas pelo professor que ludibriado pela idéia de que "todos são iguais" (para o conteúdo escolar que procura camuflar a idéia da heterogeneidade) procura reforçar a negação da diferença quando não visualiza, no trabalho com a linguagem, o lugar e o papel das diversidades lingüísticas dentro do trabalho com a língua portuguesa.

> *"Na sala de aula, todos são iguais, tento considerar isto quando vou trabalhar com as regras do português padrão. Sei que existe as dificuldades por que alguns deles levaram muito tempo sem estudar, mas é necessário supera-las para que eles adquiram o conhecimento da língua legitimado pela sociedade."*(P)

Para Bagno (1999:25), o "erro de português" que amedronta, intimida e humilha tanta gente, simplesmente não existe. Haveria, na verdade, diferentes gramáticas para diferentes variedades do português. Cada uma delas perfeitamente válida em seu contexto. Todas merecedoras de respeito. O autor afirma ainda que a dificuldade de se lidar com a língua é

resultado de um ensino marcado pela obsessão normativa, terminológica, classificatória, excessivamente apegada à nomenclatura. Um ensino que parece ter como objetivo a formação de professores de português e não a de usuários competentes da língua. E que ainda por cima só poderia formar maus professores, já que estaria baseado numa gramática ultrapassada, que não daria conta da realidade atual da língua portuguesa no Brasil.

Apesar dos grandes avanços da Lingüística nas últimas décadas, o professor e a maioria da sociedade não legitima o valor e o lugar das diversidades lingüísticas, preferindo reforçar o que Bagno (1999:5) denominou de preconceito lingüístico:

> "(...) esse preconceito vem sendo alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é "certo" e o que é "errado", sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos."

A linguagem é seguramente aqui o fator de rejeição daquilo que os alunos exprimem, produzem, rejeição do que eles são. Essa recusa de ter em conta a linguagem e, portanto, a experiência dos alunos, está diretamente ligada à vontade de escolher como modelos educativos autores e temas sem relação com a vida dos alunos, que se caracterizam precisamente pela circunstância de não terem qualquer relação com o cotidiano discente.É uma prática conservadora que esforça-se por fazer viver os alunos no recinto fechado sobre si, no artificialismo de um universo diferente do mundo quotidiano.

4.1.3. O estabelecimento da ordem

> *"Na escola é sempre importante a ordem, por que senão o caos é instaurado (...) No caso da língua portuguesa é a escrita que traz assim a ordem maior,*

> *pois é um padrão único que pouco a pouco vai sendo refletido na fala dos alunos." (P)*

O depoimento do professor **(P)** vem enfatizar uma das grandes armas do poder dentro do trabalho escolar que é a instauração da ordem, através de um padrão pré-estabelecido, segundo interesses de determinados grupos, segundo o discurso dominante. É o que Foucault (1973:37) nos fala quando reflete sobre a ordem do discurso dentro da estrutura escolar: "o que realmente é um sistema de ensino senão a ritualização de uma fala; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes".

O modelo de ordem para a linguagem - a língua escrita - que é assumido no discurso do professor, é aquele da modalidade expressiva da língua padrão que fica mais longe das modalidades e gêneros expressivos próprios da oralidade, longe de toda e qualquer tipo de diversidade. Desta forma, realiza-se o tipo talvez mais sutil de dominação: a de chegar a convencer os dominados de que sua linguagem deve ser utilizada à imagem e semelhança da língua dos dominadores. Este tipo de dominação certamente compete com outros tipos, como o de convencer os dominados de que a língua deles é "pobre", "feia", e de que seria melhor para eles deixá-la de vez em favor da variedade padrão, se realmente querem progredir e sair do "caos lingüístico".

> *"O mais complicado na escola, na matéria de português e nas outras também, é a escrita. A gente fala de um jeito e escreve de outro, parece inglês. Também ia dar uma confusão se nós escrevesse da forma que fala, pois aqui tem gente que fala até"pru mode", pelo menos a escrita faz a gente escrever o certo." (A10)*

Neste estabelecimento da ordem, a escrita ganha papel relevante como nos mostra **A10** quando se refere a importância da escrita em estabelecer o uso correto da língua. Há também na fala do aluno uma preocupação com o estabelecimento de um caminho único para todos, papel substancial da escola no trabalho com a Língua Portuguesa, porém nas práticas atuais a escrita vem atrelada ao modelo único de produção lingüística, o único

meio possível de estabelecer as relações e inter-relações humanas, o modelo a ser copiado pela fala, suprindo as diferenças etárias, regionais, culturais e outras.

Neste contexto, necessita-se fixar uma ordem à desordem, resultante das diferenças que surgem através da fala – marca cultural dos grupos que compõem a escola. Assim, a escrita erigiu-se historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos. Conforme Geraldi (1996:101), tal uso da técnica da escrita pretendeu estancar a fluidez da palavras, entorpecer-lhe os poderes, definir, orientar e projetar as realizações humanas, enfim gerir a mutante vida dos homens e de seus signos.

Somente o exercício do poder, reservado a uma minoria de restrito acesso ao mundo da escrita, permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo um mundo separado. Assim, a escrita passa a submeter a oralidade à sua ordem, capaz de dizer o certo e o errado, ditar a gramática da expressão, regrar os processos de negociação de sentidos e orientar, através de suas mensagens uniformes, os "bons caminhos a serem trilhados".

De maneira geral, temos um aluno que fala a um professor, dizendo aquilo que "é permitido dizer" no contexto escolar, com o objetivo de atestar que aprendeu e sabe "pôr em prática" os conceitos e as regras da gramática normativa tradicional.

Por extensão, a escrita se torna "um ajuste de contas" entre aluno e professor (Ilari, 1985, 55) ou "coroamento das atividades de linguagem, oportunidade para o aluno praticar os conhecimentos supostamente adquiridos em outros momentos. Quando não, escrever passa a ser questão de "método ou técnica", que exige muito treino e exercícios de fixação.

"Eu procuro observar e controlar constantemente a freqüência dos alunos e avalio obdecendo a norma padrão, no caso, o que foi dado na escola."(P)

Percebe-se na fala do professor **(P)** que, no trabalho com a linguagem verbal compete a ele controlar a "práxis" que circula no interior do espaço discursivo da sala de aula e também cabe distribuir as vozes naquele local. Na busca do conhecimento tido socialmente como positivo, o aluno, no interior da instituição escolar, deve submeter-se aos procedimentos de exclusão, os rituais institucionais, à disciplina, às avaliações, à presença constante às aulas. O aluno também tem que cumprir as tarefas que lhe são atribuídas e, estas são submetidas às imposições sócio-pedagógicas.

A disciplina escolar é uma das inúmeras formas de controle dos sentidos que circulam no processo interacional verbal social no espaço da sala de aula entre alunos e professor. Frisa-se que a disciplina escolar sinaliza o que deve ser dito nos encontros dialógicos em sala de aula. O espaço do interdito é tudo o que não consta na disciplina. O texto que não constar na disciplina, e que, por isso, está excluído do currículo, poderá ter o seu sentido interditado institucionalmente.

A linguagem entendida como instrumento de poder e de constituição de sujeitos, representa perigo para os que detêm o poder, levando-os a controlar a circulação dos discursos conforme explicitou Foucault (1979:2), ao enunciar as razões que produzem o medo do discurso, explicitando que o poder somente se exerce em rede: o núcleo não é o indivíduo enquanto tal, mas o indivíduo mesmo é um efeito de poder e ao mesmo tempo é o centro transmissor do poder que o atravessa. Por isso, ele alerta para o seguinte:

> "(...) o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão."

Desde os tempos mais remotos, a idéia da ordem vem atrelada também a proibição. Surge o que pode ou não ser dito, lido ou escrito no espaço escolar. O que vem a ser perigoso para a instauração da ordem disciplinar ou, no caso específico desta análise, da ordem lingüística, passa a ser abolido, proibido. Neste caso, a escola contrapõe os versos de Caetano Veloso "É proibido proibir" quando instaura a proibição em cima do indesejável para a construção lingüística do aluno.

Podemos observar claramente abaixo, nos relatos dos alunos e do professor, a proibição explícita e implícita do uso do português não-padrão na sala de aula e, envolto nas *"malhas finíssimas do poder"*, ainda retificam esta proibição como sendo um dos deveres da escola determinar o que pode ser usado ou não dentro do universo lingüístico do falante:

> *"(...) tem uma colega que fala oitubo, pra dizer outubro, isto não pode acontecer na escola. Ela ta estudando é pra falar certo, correto. Ela tem que mudar a fala dela. A escola tem o dever de proibir e tirar este tipo de fala do aluno, o professor tem que corrigir e dizer mesmo como deve se falar".*(A7)

> *"Na sala tem uns que falam tudo errado, até eu falo. Então a professora corrige. Eu acho que é esse o papel da professora, tirar essa maneira da gente falar e de escrever errado, pois é pra isso que a gente ta na escola".(A6)*

> *"(...) têm alunos que chegam aqui falando nós vai ou a gente vamos, isto não é aceito pela norma padrão, objetivo da escola no ensino da Língua Portuguesa, aos poucos eu vou mostrando pra ele o correto e mostrando pra ele que aqui é o lugar de consertar estes tipos de problemas."(P)*

Na escola, não são todas e quaisquer palavras que podem ser pronunciadas e nem tudo pode ser dito: há palavras e discursos proibidos; apenas aqueles permitidos pela ideologia dos grupos dominantes podem circular à vontade e até mesmo são estimulados para que circulem, pois, com isso, irá garantir-se a manutenção do *status quo* vigente:

> "Numa sociedade como a nossa, conhecem-se, seguramente, os processos de exclusão. O mais evidente e mais familiar também, é a proibição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de não importa o quê." (Foucault, 1973).

A idéia da proibição está inserida no discurso escolar, os próprios alunos veiculam esta proibição em diferentes paradigmas, enfatizando, neste caso específico, a noção do erro, do feio, do inadequado lingüisticamente – do estabelecimento da ordem, reforçando, assim, forte poder ideológico da linguagem e, conseqüentemente, da escola.

4.2. A linguagem-querer do poder

4.2.1. O poder ideológico da linguagem

> *"O trabalho com a linguagem é muito importante na escola, porque ela consegue modificar realmente o aluno. O trabalho sendo bem feito, o aluno se interessando, a linguagem melhora muito a sua vida, o aluno passa a querer usa-la de forma correta." (P)*

Nas palavras acima do professor **(P)**, percebemos como a linguagem é um elemento centralizador da ideologia, do querer poder na escola. A linguagem neste momento deixa de ser um elemento neutro, passando a ser um elemento ideológico e social, configurando-se através da diversidade, da materialidade discursiva das lutas de classes, da disputa do poder e da defesa de ideais de correntes ideológicas distintas demarcando os sujeitos como pertencentes ao grupo dos defensores de tal ideologia ou não.

Disso decorre a estimulação do aluno em desejar esse poder, materializado através dos /;padrões estabelecidos pela classe dominante – a fala culta - está atrás de sua cota real ou teórica de participação futura no mercado de trabalho e de obtenção de um bom emprego, implicando sua melhoria econômica, além da elevação cultural e social. Uma vez que o indivíduo é efeito do poder e ao mesmo tempo seu transmissor, os alunos também buscam

exercer seus poderes quando exigem este saber que lhe abrirá o espaço para sair do *status quo* encontrado.

> *"È papel da escola, do professor passar o português correto, ensinar como deve ser feito. Porque eu estou aqui para me dar bem num emprego, quero deixar de ser costureira, fazer uma coisa melhor. Mudar mesmo de vida. Para isto eu tenho que aprender a escrever, a falar diante das pessoas de alta sociedade, dos patrões, então é obrigação da professora mudar minha maneira de falar".* **(A12)**

No relato de **A12** está implícito a ideologia veiculada pela escola, reforça-se o valor do uso da língua através do padrão que um determinado grupo social impõe. O falar e escrever representam para o aluno assumir todos os valores e crenças que a escola imbute sobre a maneira de viver em sociedade.

Gnerre (1988:15) afirma que no trabalho com a variedade padrão são introduzidos conteúdos ideológicos fortíssimos, uma vez que as formas às quais estão associados ficam imobilizadas favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciadores que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grande massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado.

Assim, é uma concepção um tanto ingênua de **A12** e do professor **(P)** acreditar que ter ou oferecer a possibilidade de posse da linguagem da escola – a norma culta, significa garantia de espaço no mercado de trabalho, torna-se grupo de domínio e/ou ser passaporte para uma mudança de vida. Fatores sociais, políticos, econômicos e, conseqüentemente, ideológicos contribuem para que este saber não tenha essa dimensão, transformando-se apenas em uma muleta de sustentação para o silenciamento das diversidades na escola.

Para ensinar a língua materna, não se trata de devolver ao aluno a palavra para que emerjam histórias contidas e não contadas em função apenas de uma opção ideológica de compromisso com as classes populares. Devolver e aceitar a palavra do outro como

constitutiva de nossas próprias palavras deve ser uma exigência do próprio objeto de ensino.

Uma vez que a escola é secularmente considerada o centro produtor e reprodutor do conhecimento legitimamente reconhecido como válido pelas classes dominantes, ela atua ideologicamente por vários caminhos, sendo um das grandes trilhas o currículo. Assim, acontece de uma forma mais direta, através das matérias suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes e/ou através de forma mais indireta, através de disciplinas mais "técnicas". Ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que constituem a escola enquanto mantenedora da ideologia dominante.

Neste embate, professor e alunos são socialmente determinados e, por isso mesmo, suas preferências políticas, suas colorações ideológicas, as marcas de pertencimento a determinadas classes, bem como as relações de poder implícitas ou explícitas na relação entre os interactantes, devido à função social que ocupam na escala institucional e social, apresentar-se-ão concretamente através dos enunciados de ambos.

> *"O meio de onde o aluno vem pode ajudar ou não na formação do conhecimento dele. Isto para mim não significa que o aluno que vem de famílias humildes não possa adquirir o conhecimento necessário e conseguir ir adiante, por que se fosse assim eu não estaria aqui dando aula, não teria feito faculdade".(P)*

> *"A professora hoje participa de um outro grupo, aquele que sabe falar, participar de outros eventos, ir a faculdade, tem diploma na mão. É muito diferente de um pobre coitado como eu que não consigo nem pronunciar as palavra direito." (A13)*

O professor, enquanto locutor, fala do interior de uma prática discursiva que pressupõe a detenção de poderes institucionais. Devido a isto, **A13** associa sua formação discursiva distinta da dele.

Nota-se, através dos relatos, que possuir o conhecimento lingüístico instituído pela escola representa ocupar a função de poder e saber dentro da instituição, neste caso assim passa a ser reconhecido o professor, e por isso deve manter-se o reconhecimento de seu status social garantido pela sua formação e função social. É o professor quem ocupa a posição superior no inteiro da hierarquia, sendo, pois, a sua posição social e historicamente reconhecida, o que não acontece com o aluno, apesar do professor fazer parte atualmente do mesmo grupo social do aluno.

Bakhtin (1929) discute o poder ideológico da linguagem, concebendo as palavras como signos ideológicos por excelência, assim podemos observar nitidamente como a escola manipula esse uso das palavras.

> *"Tem coisas que a gente utiliza em casa, com os amigos que a gente não pode usar na escola, não cai bem aqui. Existe na escola umas palavras próprias, tanto é que as vezes nos livros vêm e a gente tem que buscar o dicionário. Elas significa coisa que só a professora sabe, é complicado as vezes entender as palavras (...)"* (A7)

As interações verbais que se dão no interior da instituição acadêmica não estarão, em momento algum, isentas das relações de poder que emanam de todo esse aparato tecno-burocrático-estatal que, em última instância, objetiva manter o controle e garantir a circulação de um determinado tipo de discurso e de saber institucionalizado, para que haja a manutenção do *status quo* das classes dominantes.

O poder efetivamente perpassa os sujeitos e os seus discursos no interior da instituição escolar, determinando o sentido que deve prevalecer nas interações verbais-sociais que acontecem em sala de aula.

A escola, por determinações sócio-históricas, está imersa na rede de poder emanada do complexo econômico e político. Entende-se que saber e poder são fatores que determinam a ascensão de uma classe sobre as outras, e que, se as classes que os detêm não os mantiverem sempre coesos, correm o risco de perda do controle dos discursos que circulam no interior da instituição escolar. Em razão disso, torna-se necessário impor, em nome da manutenção do poder e da vontade do poder, a uma determinada coletividade, todo um conjunto complexo de doutrinas, sistemas econômicos, políticos e de normas lingüísticas, que possa ser passado como se tudo se desse de forma natural aos olhos do senso comum.

São os grupos dominantes de um determinado período ou tempo sócio-histórico que legitimam o tipo do saber veiculado pela instituição escolar, a forma como deverá ser ministrado, além da dependência política, econômica e administrativa que as instituições de ensino público, em seus vários níveis, mantêm com a burocracia estatal, a quem, em última análise, interessaria o tipo de conhecimento tido como verdadeiro e socialmente válido, e que constitui o conteúdo do currículo oficial.

Uma das formas de controle da escola é, sem dúvida, o trabalho com a linguagem. A linguagem aceita, respeitada e valorizada pela instituição é a linguagem culta, expressa pela fala do professor, pelos manuais didáticos (baseados na gramática normativa). Todo conhecimento lingüístico adquirido anteriormente é negado pela escola, podemos observar nos discursos abaixo de alguns alunos:

> *"Com a escola a gente aprende a falar de novo (...) tem palavras que a gente falava errado, não sabia. Agora, a escola mostra que não se deve falar, por exemplo ARRIBA, e eu cresci falando assim. E hoje, a escola já me mostrou que eu preciso mudar a forma de falar para eu poder falar em sociedade." (A5)*

> *"Eu mudei muito minha forma de ser, de falar com a escola. A professora e os livro me deu uma outra forma que minha mãe não me ensinou. Aí eu to tirando os erro da minha mãe e colocando a forma da professora." (A6)*

Percebe-se que o aluno inverte a concepção de exclusão, sob o ponto de vista lingüístico, a sua maneira de falar, a sua variedade é estigmatizada pela sociedade porque ela vem de uma outra concepção de vida, de outros valores culturais que são diferentes daqueles que estão no poder. Este modelo almejado de fala é o saber instituído pela classe dominante para que seja transmitido às demais classes como o único conhecimento válido, transformando o professor no porta-voz da ideologia dominante e o detentor da linguagem autorizada. Assim, pela força ideológica da própria escola, o aluno desloca a culpa do processo excludente da sociedade para ele próprio, para a sua origem, não conseguindo perceber a grande armadilha histórico-lingüístico-social que faz com que a sua fala seja excluída e, com ela, todo um saber adquirido no seu grupo social.

Em síntese, as condições que determinam a produção e a circulação da linguagem são socialmente determinadas, tendo-se em vista que a instituição escolar não é neutra, pois ela é parte de um complexo social mais amplo onde o poder, a vontade de poder, o conhecimento oficializado através dos currículos, e a sua estruturação em disciplinas estão intimamente interligados com os mecanismos de exclusão e de controle do discurso, uma vez que atendem basicamente aos interesses dos que ditam as regras jurídicas, políticas e econômicas.

4.2.2. O silenciamento

> *"Ás vezes na sala eu prefiro ficar quieto, não falar nada. Pois tenho medo das críticas. Além do mais tem coisas da nossa língua que é tão complicada, que é melhor o silêncio".(A2)*

A2 faz parte de um grupo que passou longo tempo sem estudar, possui uma idade um tanto avançada, considerando o período normal para a escolarização, e é uma trabalhadora do

campo, como boa parte deles. Segundo relato, o trabalho com a linguagem na escola tem um papel de policiar o uso da língua, fazendo com que pessoas que possuem uma variante lingüística que rompe os padrões da variante culta prefira o silêncio em vez de buscar o seu espaço garantido para todo e qualquer sujeito de linguagem.

As vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Aí situa-se o papel de mistificação da escola: local preparado pela burguesia para que o português escolar e tudo que ele acarreta consiga impor-se reduzindo o outro ao silêncio. Nesta situação, a escola passa a tem por função vedar a expressão direta, em relação aos alunos das camadas populares, do seu mundo e da sua vida. É ao redor desta repressão que se organizam todas as práticas pedagógicas da escola.

Neste contexto, a fala do professor representa a voz da autoridade científica e da instituição, conforme frisa Bourdieu (in Ortiz, 1983:122-3), ao explicar como se dá a luta pelo monopólio do poder e da competência científica, quando se instaura o poder da autoridade científica.

O professor tem o aval da instituição para falar de um determinado modo, desde que obedeça a certas condições e que respeite as regras que o instituem enquanto indivíduo competente e autorizado para produzir o discurso pedagógico: é um especialista em uma dada disciplina e está, portanto, institucionalmente autorizado a falar daquele lugar; por outro lado, também está autorizado a exercer o controle sobre o outro, o aluno, no processo discursivo na relação educador-educando.

> *O professor é formado, tem faculdade, sabe o que ensinar, tem consciência da forma certa da gente aprender a falar, escrever. Ele é quem realmente sabe... nós não. (A2)*

Na relação professor-aluno, sem dúvida alguma esse agente autorizado e detentor do monopólio da competência científica e, portando, credenciado para falar e agir com legitimidade é o professor, motivo pelo qual sua enunciação não deixa de soar como uma advertência aos alunos, mesmo considerando-se que até aquele momento estava havendo uma certa simetria no processo dialógico, pois o professor não detinha somente para si o discurso.

Demonstra-se, com isso, que, além de ele ser o agente autorizado naquela instância, ele também é detentor do conhecimento lingüístico necessário para ocupar tal função social.. Justifica-se, ainda, pelo seguinte fato de que, além do domínio da disciplina o professor tem o domínio lingüístico mais bem elaborado e é detentor, ainda, do poder institucional de fazer calarem-se as outras vozes, e no caso de um professor que tenha tendência para o discurso assimétrico ao extremo, chegar-se-á ao fim do diálogo, com a instauração do autoritarismo através da monologia.

O professor é a autoridade institucionalmente formalizada, sendo, por isso, o detentor da voz autorizada no espaço da sala de aula. É ele quem ordena, questiona, distribui a fala no processo de produção de sentidos na interação verbal. Além de deter o saber, por ser um especialista em uma determinada área, e de conhecer uma dada disciplina, ele está autorizado a reprovar o aluno tanto por falta quanto por nota. Compete, ainda, a ele determinar as tarefas dos outros, os alunos.

Neste caso, o professor é socialmente considerado um intelectual, portador de diploma, e por isso é autorizado a falar como especialista em uma dada área do conhecimento. Ressalte-se que o professor sendo um trabalhador, e mesmo não tendo um retorno monetário compatível com o valor da função ocupada, tem a seu favor uma outra categoria de valor, também baseada em condições objetivas, qual seja, a do status social de pertencer a uma classe valorizada socialmente: a dos que detêm o saber, assim o eleva em relação aos demais membros da comunidade, vez que o domínio deste saber autorizam-no a estar ali, passando seu discurso como verdade científica. Na realidade, sua função é a de um mediador discursivo entre o conhecimento tido por oficial e constante nos livros especializados, bem como incluído em forma de disciplina na grade curricular e os alunos,

objetivando homogeneizar e controlar os discursos científicos e pedagógicos que circulam no interioo da escola.

A escola põe o ferrete da interdição na expressão falada espontânea, nega-lhe todo o valor, penaliza-a. Isto significa que se corta sistematicamente a palavra a quem a quiser tomar sem se conformar com as leis do texto escrito, como falam os livros. Pelo que a escola faz acentua-se o imobilismo destes alunos criando-lhes um sentimento de culpa deturpada: a repressão por parte da escola da linguagem espontânea e, simultaneamente, da espontaneidade da vida força-os a recalcar os seus problemas, a viverem com dificuldade. Em suma, a escola organiza-se a partir de uma linguagem que só foi criada para esse fim, uma barreira social: trata-se de domesticar e de eliminar o mais rapidamente possível os alunos das camadas populares. É a escola que escolhe minuciosamente o instrumento de expressão ou de silêncio mais adequado para orientar e/ou desorientar seu corpo discente.

> *"Hoje nós, professores, já damos mais espaço para a oralidade na sala, pois propomos apresentações, debates e outros. As apresentações seguem, geralmente, um texto escrito, um roteiro para que o aluno não se perca. Além disso, é a possibilidade dele inserir em sua fala os elementos da norma culta que aparecem mais no texto escrito".*(P)

Como podemos observar no depoimento do professor **(P)**, até nos momentos de fala proporcionados pela escola a linguagem é modelada, a espontaneidade é emperrada pela proposta do trabalho. A preocupação excessiva com os moldes da língua, com a tradição gramatical aponta para conseqüências mutilantes da produção lingüística do aluno, levando-os ao silenciamento.

Os espaço de oralidade criados pela escola a partir destes padrões pré-estabelecidos e com objetivos semelhantes ao trabalho da escrita, visando o estabelecimento da "ordem lingüística" e a manutenção da homogeneidade pedagógica, passam a determinar posturas superficiais do uso da língua, afastando a pluralidade, a alteridade, o multiculturalismo, as contradições e o dinamismo semântico das práxis.

Esta opacidade total entre as duas línguas precipita no insucesso escolar da maioria dos alunos: o discurso escolar não faz sentido para eles, é impossível reconhecer-se nele. E, gradualmente, será todo o universo escolar que lhes parecerá estranho. Desta maneira, como conseguiriam elas utilizar com prazer uma linguagem que não é a sua, como chegariam a mover-se à vontade num universo que não comunica com o deles?

O contraste não provém do discurso escolar poder ser mais complexo, mais requintado do que o dos alunos. Bem longe de corresponder a uma maior sutileza, "o bom português" (o modelo) não passa de uma língua artificial, convencional. É diferente porque é o veículo de uma outra ideologia.

No período de observação, percebi na figura do professor um certo poder de controlar os discursos. Primeiro porque os alunos não participavam da discussão do assunto, segundo devido a própria metodologia do professor – aula expositiva – levava a grande manutenção da voz, levando a sala a uma apatia e um silenciamento diante de alguns aspectos e discussões sobre o uso da língua.

A escola, espaço que se estabeleceu a dialética, é, portanto, uma invenção social. E, se por um lado, os seus membros têm desejos, emoções e pertencem a uma cultura diversamente plural, por outro lado eles são carregados de significações que são socialmente instituídas e refletidas no seu cotidiano, nas relações interpessoais, nos saberes etc.

> *"Os alunos chegaram aqui com muitas dificuldades em português, principalmente, na fala. É extremamente problemático as questões de linguagem no que se refere a fala, por que é complicado para a escola lidar com isto, pois muitos trazem isto de casa, já está muito impregnado, são formas próprias, estranhas até de utilizar a língua."* (P)

O professor **(P)** revela um distanciamento teórico e prático sobre a construção da fala do aluno, rotulando-a como um processo diferente, estranho e problemático. Lidar com as diferenças lingüísticas passa a ser motivo de queixas, de representações mal sucedidas da língua.

As situações silenciadas até o momento, que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola, passam a ser contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver com a vida escolar, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas, nesse último caso, deixando claro que sua solução está fora de alcance do trabalho escolar. Trata-se, segundo essa visão, de um tipo de situação sobre as quais não se tem capacidade de intervir.

A única cultura que as instituições escolares costumam rotular como a apropriada, a viável ao ensino é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder – e com sua aprovação. Dessa forma, o idioma e as normas lingüísticas que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes.

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político.

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e lingüística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Porém, a escola despreza este saber e o transforma em problema:

> *"(...) eu acho que o problema vem da família mesmo, do meio onde eles vivem. Os pais devem ser analfabetos, mesmo que não seja, mas tem um nível de escolaridade bem baixo, deve ser pais que fizeram apenas a 4ª série e pararam de estudar a muito tempo e não tem essa capacidade de ir corrigindo,*

> *ensinando a maneira de falar. Então eu acho que eles trazem de casa (...) este nível fraco".(P)*

O professor **(P)**, como mantenedor da hegemonia, não vê a família como uma fonte de saber, não consegue perceber a riqueza cultural que o aluno traz, justamente porque cada família tem a sua individualidade e, isto, é transmitido na fala. Devido ao fato, dos alunos virem de famílias analfabetas, torna-os fracos diante do saber da escola, reforça-se assim o preconceito lingüístico-social, consubstanciado no silenciamento das diversidades.

É tão forte a rejeição da sociedade e, especificamente, da escola sobre a diversidade que ela faz com que o aluno acredite que não fala, que não é um usuário da Língua Portuguesa. Os padrões estabelecidos para o aluno para ser um falante da língua são os padrões da escola, pois eles darão acesso a participação mais ativa na sociedade.

Existem e existiram procedimentos institucionais de exclusão do discurso do aluno, no decorrer do histórico da construção do fazer pedagógico, que delimitaram a fala no interior da instituição escolar, quando o aluno, na visão pedagógica antiga, em princípio, somente deve falar quanto lhe for feita uma pergunta pelo professor. Por sua vez, ao professor é dado o direito de se constituir locutor, que distribui a palavra quando e como desejar, ficando o aluno, em muitos casos, na posição de mero receptor.

> *"(...) eu preciso aprender, justamente o que meus pais não conseguiram me ensinar, aprender a falar, a me expressar, a encarar a sociedade de frente, sem medo".*(A6)

A busca pelo modelo idealizado está explícito na fala de **A6**, quando expressa o desejo em adquirir um outro saber, assim a fala aparece como o passaporte para uma nova situação dentro da sociedade, vista como a forma de poder lidar frente a frente com o outro. Os alunos, neste contexto, buscam a escola para obter este outro conhecimento que a família não consegue dar e que o mercado de trabalho lhe exige. Eles procuram a inclusão social através da negação do saber adquirido em família.

4.2.3. O modelo lingüístico idealizado

> *"Eu sonho em aprender a falar como a escola, falar certinho, sem esse monte de coisas errada que eu falo. Eu não vejo a hora de poder falar com todo mundo, sem vergonha. Quero mesmo pegar toda a forma que a escola ensina, porque é o certo, é o que vai me levar pra um lugar melhor. Quero aprender mesmo, todas as regras".(A15)*

Neste fragmento, o aluno **A15** estabelece o desejo em possuir o saber do professor, configurado na imagem da "fala correta", uma vez que, para o aluno a sua forma de falar é o motivo de privações que ele passa no contexto social, chegando em alguns momentos e/ou situações ser considerado um excluído. Ele coloca-se (e a escola contribui com isto), histórica e socialmente em um lugar negativo na relação com o outro, o professor, pois está em posição inferior, tendo em vista que costumeiramente ele é visto como o que nada sabe, ou sabe muito pouco, em oposição ao mestre, que além do saber, detém o poder e a verdade, ou a vontade de verdade.

Visão reducionista do processo pedagógico visto habitualmente como ação de inculcamento de verdades prontas, competindo ao professor o papel ativo da execução e cabendo, por sua vez, ao aluno, aceitar o discurso pedagógico passivamente, sem o direito à enunciação.

A exclusão é vista pelo aluno como algo que pode ser revertido a partir da escola. Que os alunos devem e podem pagar qualquer preço pela inclusão veiculada ao saber escolar. No caso, específico da fala, relegar a cultura, a variedade, a fala do seu grupo social, sua identidade lingüística, tudo é pouco perto do que a "fala da escola" possa proporcionar.

Os alunos buscam a escola com o objetivo de modificar a sua linguagem verbal, principalmente, pra modificar a sua fala, pautando-se num modelo aceito pela sociedade, que é representado pelos livros e pelo professor, sendo, na maioria dos casos, completamente diferente da sua maneira individual de usar a linguagem.

> *"O meu objetivo aqui na escola é aprender a falar, porque a gente já fala, mas é uma fala que não serve pra tratar com pessoas de outro nível, só com os nossos. Eu quero aprender a falar correto, como a professora, igual nos livros. Porque se você fala assim, você tem mais chance na vida".* (A2)

A2 ilustra o desejo de todos os alunos entrevistados, todos eles colocaram como objetivo maior dentro do ensino da língua portuguesa, a preocupação com a fala, com a expressão dentro do grupo social, com a crítica que a sociedade faz quando alguém não fala de acordo com o padrão estabelecido. Devido a forte inculcação do erro lingüístico produzido pelo aluno e ao desrespeito explícito da escola sobre as variedades lingüísticas, o aluno já coloca o saber que ele leva para a escola em cheque, em questão. Modificar a falar do aluno é uma das obrigações da escola, conforme nos afirma o aluno **A4**:

> *"(...) Acho importante a escola modificar a fala do aluno porque ela modificando o jeito de falar, a pessoa já vai ser uma pessoa mais culta, ela vai ter mais facilidade de se comunicar, de não passar vergonha, não se esconder das pessoas, de se apresentar na sociedade."* (A4)

Na perspectiva de que o objetivo da escola é a transmissão de conhecimento, o domínio da língua passa a ser instrumental, muleta necessária para aqueles que se querem instruídos. O aluno **A4** revela o desejo pela busca de outros valores culturais, ideológicos, políticos e também econômicos, utilizando como justificativa a idéia de que o mercado, em sua versão neoliberal, mostra-se teoricamente sempre apto para absorver os mais competentes, os que detêm mais conhecimentos especializados que, segundo ele próprio, falam melhor. Assim, o aluno expressa um desejo pelo poder materializado na posse da fala nos padrões estabelecidos pela classe dominante, no modelo lingüístico elaborado pela tradição epistemológica disciplinar.

Para minha surpresa, a escrita não aparece como a primeira das preocupações do aluno dentro do trabalho com a linguagem verbal. A escrita que sempre ocupou a grande preocupação da escola, vem em segundo plano nos objetivos dos alunos, isto não condiz com o pensamento do professor:

> *"Eu acho que o maior interesse dos alunos é redigir, eles querem aprender a escrever, fazer textos, redação propriamente dita, principalmente por causa do vestibular. Falar corretamente também, mas parece-me que entre falar corretamente e escrever bem, eu vejo que escrever bem está em primeiro plano para eles".* (P)

Este pensamento do professor **(P)** ilustra o pensamento pedagógico de muitos, porém o contexto em que estes alunos estão inseridos é outro, não se trata de alunos jovens, adolescentes, são pessoas acima de 30 anos, que passaram no mínimo oito anos parados, sem estudar. São servente, doméstica, lavadeira, balconista, funcionário público, costureira, lavradora, desempregado, enfim, pessoas que tem como perspectiva a convivência em grupo. O saber que muitos buscam é o saber prático do cotidiano, o que possa lhe contribuir para participar de reuniões, de grupos sociais, para obter um emprego melhor. A fala seria para eles o primeiro dos meios de acesso a este mundo que eles não conseguem se inserir. A escrita representa para eles o modelo idealizado para fala, o padrão aceito e, por isso, almejado.

A variedade de língua que o aluno é obrigado a aprender é, de certa forma, artificial, porque corresponde a um padrão ideal a ser atingido e que nem mesmo o próprio professor de Português consegue atingir plenamente.

> *"Eu gosto de ensinar língua portuguesa, apesar de não me sentir totalmente segura, porque por mais que a gente saiba o português padrão, nunca sabe tudo."* (P)

Para a prática escolar, dois caminhos se vislumbram: ou cada vez mais o português será aprendido como língua estrangeira nas escolas brasileiras, aprofundando a "diglossia" referida; ou a orientação pedagógica para o ensino da língua materna terá de adequar seus instrumentos e sua metodologia a uma realidade lingüística e social que não só não deve como não pode mais ser ignorada, tanto pelo fato histórico externo referido – alunos e professores na sua maioria pertencentes aos segmentos populares da sociedade brasileira – como pela mudança estrutural radical no interior do português brasileiro.

4.3. A linguagem – produção de contra-poder

4.3.1. A interação lingüística como construto de resistência

> "Cotidianamente, a escola é marcada por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos sociais." (Ezpeleta & Rockwell, 1986)

O cotidiano da sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de idéias, confrontos de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é um momento de aprendizagem grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão. Neste espaço a linguagem, enquanto elemento que orienta a ação e constitui os indivíduos em sujeitos sociais, têm um papel essencial na formação de contra-

poderes, consubstanciando nas interações momentos de resistência, podemos observar mais de perto através do depoimento de **A8**, membro da Associação dos Trabalhadores Rurais:

> *"Eu acho também que a gente pode ter nosso espaço de acordo com nossa maneira de ser, de falar. A gente não pode achar que não somos ninguém. Há uma história de vida, há muito desejo em melhorar a forma de viver, no nosso próprio meio. Eu mesma não tenho a menor intenção de sair de onde eu estou, eu quero com a escola, com a escrita, com a língua portuguesa e com as outras disciplinas, poder discutir minhas idéias, ampliar." (A8)*

Na fala de **A8** percebemos a construção da identidade social, lingüística e ideológica de um sujeito de linguagem – identidade construída a partir dos aparatos discursivos e instrucionais que o define como tal -, consciente do seu papel enquanto indivíduo dentro do seu espaço social. Além disso, percebe-se a aquisição de um saber adquirido num determinado grupo social que vê o conhecimento escolar como uma possibilidade de análise crítica da realidade, inclusive de análise crítica do próprio espaço social que é a escola.

Assim, na linguagem a diversidade não é apenas a expressão de particularidades do modo de vida, mas aparece como "manifestações de oposições ou aceitações que implicam num constante reposicionamento dos grupos sociais na dinâmica das relações de classe. Dessa forma, a heterogeneidade passa a ter uma conotação político-ideológica.

Com base nessa observação, permite-se deduzir que o aluno também tem desejo e vontade de poder (Foucault, 1979), vontade de verdade, razão pela qual ele não pode ser visto apenas enquanto desempenhador de um mero papel passivo na vivência cotidiana do interior da sala de aula. Cada um dos sujeitos é singular, possui suas histórias de vida, uma dada classe social, interesses particulares, e o signo, que se materializa através do som ou da grafia, produzindo palavras, irá refletir e alterar as pressões tanto sociais quanto econômicas, bem como as relações de poder presentes em todo o processo interacional no espaço da sala de aula.

Inspirado em Bakhtin (1929), entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como "produto sempre inacabado" deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constiui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

A linguagem é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos, o poder que cada um desempenha sobre o outro e sobre suas próprias construções lingüísticas.

> "*Acredito que a língua portuguesa ensinada na escola possa me modificar, mas não de forma negativa, pois eu retiro da minha forma de falar e uso a minha forma de escrever naquilo que me for conveniente. A gente não pode negar que é necessário mudar algumas coisas quando começamos a estudar, o que eu não admito é que se mude a consciência total das pessoas e que se negue a origem depois do que se aprende na escola.*" (A8)

Nos vários depoimentos do aluno **A8** percebi que pelo seu grande envolvimento nas questões coletivas referentes ao trabalhador rural ele prima pela participação ativa nas discussões e briga pela manutenção da identidade de grupo, em todos os seus aspectos. O seu depoimento acima traz uma concepção amadurecida do que é realmente o processo de interação social veiculada pela linguagem, onde a interação lingüística é vista como um acontecimento que reúne dois ou mais sujeitos, e tal relação é sempre mediada pelo signo ideológico construído num processo dialógico.

Nota-se que a língua não está sendo vista pronta de antemão, conforme Geraldi (1984, p.p.5-7) "(...) mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem a cada

vez a (re) constrói (...)", fazendo com que a linguagem seja entendida como atividade dos sujeitos sociais. E ambos, sujeitos e língua, são modificados através do trabalho lingüístico, pois, ao tempo em que os sujeitos se constituem na linguagem, esta, por sua vez, é constituída pelos sujeitos na interação verbal. A linguagem aqui é entendida como um lugar de interação humana, onde o processo interlocutivo só se institui nas interações que a língua favorece. Isto significa dizer que a língua também é um fenômeno social que sobrevive graças às convenções sociais e a produção do discurso, e ela acontece em contextos sócio-históricos determinados.

Dentro desta perspectiva, a interação é vista como um processo social e verbal, no qual os interlocutores se constituem enquanto sujeitos tanto no plano social quanto no lingüístico, ao realizarem as escolhas verbais possíveis num determinado contexto social, político, econômico e ideológico. Isso implica dizer que as condições de produção dos sentidos estarão diretamente vinculadas a tais fatores objetivos que delimitam as bases concretas do acontecimento discursivo.

O que motiva a interação verbal é a busca do conhecimento por parte do aluno, uma vez que é na escola, enquanto sociedade de discurso, onde supostamente está o conhecimento socialmente reconhecido.

Ao mesmo tempo, porém, existe um outro nível, o das interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas, com suas características próprias. É o nível do grupo social, onde os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. É onde os indivíduos percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que se oferecem e os reelaboram, sob a limitação das condições dadas, formando, assim, sua consciência individual e coletiva.

Admite-se, assim, que é no espaço da sala de aula, que o poder institucional perpassa os indivíduos, utilizando as mais variadas mediações, principalmente a linguagem. Mas a sala de aula também pode ser percebida como um espaço de transgressão e de criação,

ultrapassando, dessa forma, a visão de controle ou de reprodução social. A busca do saber, que é a razão central da relação professor-aluno, pode ser entendida também como um acontecimento em busca da liberdade.

Dessa forma, esses alunos que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde inserem suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencer a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretar de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade.

Assim, a escola é o resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escola que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais, a criação e transformação; de outro, os sujeitos – alunos, professores, funcionários que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido. Apreender a escola como construção social implica, assim, compreende-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Só existe língua se houver seres humanos que a falem." (Marcos Bagno 1999)

Considerando a epígrafe deste capítulo final, uma das nossas maiores reflexões neste trabalho é sobre o valor histórico, social e cultural da linguagem na formação do indivíduo. Considerar a linguagem como um mero elemento de formação intelectual do aluno, desconsiderando o seu caráter de constituição de indivíduos ativos dentro da sociedade foi e, infelizmente, será uma das maiores mazelas do ensino da língua portuguesa.

Neste trabalho, indagar sobre as formas que as relações de saber e poder tomam no trabalho com a linguagem verbal no Programa de Aceleração Escolar, no Colégio Estadual de Serrolândia não foi uma busca do óbvio, mas uma instigação interessante sobre uma teia adormecida no espaço escolar socialmente instituído.

Para responder a esta pergunta recorri às práticas acompanhadas durante o período de observação e lá descobri que o poder e, conseqüentemente, o saber se consubstanciam a partir de várias ações, reações e interações entre os sujeitos envolvidos no espaço escolar. Entre elas, selecionei algumas que, de acordo com o meu olhar enquanto pesquisadora, são as que refletem de uma forma mais intensa essas relações dentro do trabalho com a linguagem, sendo elas: imposição de um padrão lingüístico, negação da diferença, estabelecimento da ordem, o poder ideológico da linguagem, o silenciamento, o modelo lingüístico idealizado e a interação lingüística como construto de resistência.

Estes elementos levaram-me a ampliar minha visão sobre o processo educacional, uma vez que, passei a observar, justamente no momento das análises, que o trabalho com a linguagem, assim como, todo o trabalho pedagógico está além do discurso reprodutivista; que existe nas práticas lingüísticas de cada indivíduo uma vontade própria, uma condução individual marcada por valores, pela cultura advinda de um determinado meio social, pela história construída pelo próprio indivíduo. E que, por mais que a escola negue as

diversidades dos saberes, neste trabalho especificamente, o saber lingüístico, o aluno o produz, pois ele é um sujeito que age e reage, reproduz, mas produz ideologias, deixando em vários momentos o campo do dominado e passando a ser elemento de resistência - elemento do próprio poder - dentro do espaço que ele vai construindo no seu processo de individualização.

A partir dos dados coletados, dos depoimentos principalmente, a linguagem foi aqui entendida e analisada a partir de três paradigmas: ideologia, reprodução e resistência.

As idéias de ideologia e reprodução são sustentadas no espaço escolar desde a proposta curricular que seleciona os conteúdos e formas de saber a partir de interesses próprios da instituição; o próprio Programa de Aceleração Escolar – que é um dos típicos programas de estudos compensatórios que reproduz modelos e ideologias desde a sua origem; o material didático que apresenta toda uma relação do saber lingüístico baseado em modelos clássicos tradicionais; o tempo escolar e o espaço da sala de aula reproduzem uma forma desigual de tratar os alunos que chega à escola pública; o processo avaliativo que mesmo pautado numa perspectiva teórica de avaliação formativa, na prática continua seletivo e classificatório.

Dentro do espaço micro da sala de aula, quem sustentou este discurso com maior ênfase foi o professor, principalmente, a partir de sua concepção sobre a linguagem, o conhecimento e as relações de saber e poder construídas no espaço escolar, evidenciando assim conceitos relacionados às ideais positivistas e estruturalistas, epistemologicamente associados à postura empirista e apriorista, os quais formam o conjunto ideológico da pedagogia tradicional, a qual configura ainda a face da educação brasileira. Diante deste posicionamento, o aluno passa a acreditar que nada sabe, que "não fala", que "não produz linguagem", pois o conhecimento é algo acabado, lapidado pelo professor e o conhecimento adquirido não tem relevância para a escola.

Esta maneira como o professor compreende e admite o ensino da língua portuguesa reflete as mazelas dos paradigmas positivistas e estruturalistas, legitimados na educação brasileira desde a sua origem. Essa postura exclue a possibilidade de uma relação centrada nas

diferenças entre o quê sabe/traz o professor e o quê sabe/traz o aluno, uma vez que tanto um como outro tem significativa importância no processo de construção do conhecimento. Nega-se, assim, uma concepção de trabalho com a língua pautada na construção e/ou produção de conhecimento lingüístico baseado nas relações e interações dos conflitos e das negociações de saberes plurais que circulam nos ambientes escolares. O professor, nesta análise, não consegue vislumbrar o conhecimento lingüístico como algo que se constrói nas relações e inter-relações subjetivas.

Em um outro momento da análise, pautada na concepção bakhtiniana sobre a linguagem e na concepção de saber e poder apresentada por Foucault (1979), percebo que os alunos agem e reagem a esta situação, passam a conceber a linguagem de forma diferente do professor, pois a leitura que fazem sobre o uso da língua vai além de uma diversidade lingüística e sim de uma diversidade de humanos, que pensam e agem diferentemente e, portanto, o conhecimento deve ser apresentado, construído e reconstruído de diversas maneiras a fim de que ele possa ser apreendido.

Acredito que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento lingüístico, às relações sociais, às experiências culturais diversas deve contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Saliento que, em momento algum, esta pesquisa é dada como conclusiva, pois não se busca estabelecer nenhuma verdade definitiva; pelo contrário, pretende-se ampliar a reflexão sobre o papel da linguagem no cotidiano pedagógico. Apesar das limitações existentes em qualquer posicionamento teórico, espero que as reflexões aqui contidas venham a contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica numa perspectiva dialógica ou discursiva, visando a formação de sujeitos críticos.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. *Da escola Carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1929.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa [trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. Edições 70 LTDA, 1977.

BATISTA, A.A.G. *Aula de Português:* discursos e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERNSTEIN, B. A. *A estrutura do discurso pedagógico*: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1977.

BICUDO, Maria Aparecida e ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa qualitativa em Educação.* São Paulo: Unimep, s/d.

BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia. O campo científico*. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

_____ & PASSERON, J. C. *Le fétichisme de la langue. Actes de la recherche en sciences sociales*. In: BATISTA, A. A. G. Aula de Português: discursos e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CALDEIRA, Ana Maria. *Saber docente y práctica cotidiana:* um estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1995.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

CES. *Projeto político pedagógico do Colégio Estadual de Serrolândia*. Serrolândia, março/2000.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Regimento escolar do Colégio Estadual de Serrolândia,* 1980.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de Periferia* [trad. Neide Luzia de Resende]. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.97, pp. 47-63, maio 1996.

_____ *Du Rapport au Savoir*: éléments pour une théorie. Paris: Editions Economica, 1997.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares:* reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e educação. Porto Alegre: Pannonica, 1978.

CICUREL, F. La construction de l'interaction didactique. *Études de Linguistique Appliquée*, nº 55, 1984.

COSERIU, E. Lições de lingüística geral. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980

COULON, Alain. *Etnometodologia* [trad. Ephraim Ferreira Alves]. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____ *Etnometodologia e Educação* [trad. Guilherme João de Freitas Teixeira]. Petropólis, RJ: Vozes, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1996.

DENZIN, N. *The Research Act*. In: LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1970.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL. Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Nilda T. & EIZIRIK, Marisa F. Educação e imaginário social: revendo a escola. *Em aberto.* Brasília, ano 14, n.61, jan/mar.pp.5-14, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT. Michel. *Microfísica do Poder* [trad. Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____ *A ordem do discurso* [trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio]. São Paulo: Loyola, 1973.

_____ *A Arqueologia do Saber* [trad. Luiz Felipe Baeta Neves]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRANCHI, Carlos. *Linguagem:* atividade constitutiva. In: Almanaque 5. São Paulo: Brasiliense, 1977.

FREITAS, Antônio Francisco de. *O diálogo em sala de aula*: análise do discurso. Curitiba: HDL, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, Sílvio. *Educação anarquista*: um paradigma para hoje. Piracicaba: Unimep, 1995.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino:* exercício de militância e divulgação. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____ *Concepções de Linguagem e Ensino de Português*. In: O texto em sala de aula. 2ª ed. Cascavel, Assoeste, 1984.

GENNARI, Emílio. *Automatização, terceirização, programas de qualidade total*. São Paulo: CPV, 1997.

GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. *Lingüística e ensino de português*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRAMSCI. Antônio. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRANCOLAS, B. Voulez-vous converser avec moi? *Estudés de Linguistique Appliquée*, nº 55, 1984.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ILARI, R A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JOBIN E SOUZA, Solange. *Linguagem e infância:* Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

KARSENTI, Thierry, SAVOIE-ZAJC, Lorraine. *Introduction à la recherche en éducation.* Québec: CRP, 2000.

KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1994.

BIBLIOTECA CENTRAL DA
R 190
UNEB
15.02.05

_____ *A inter-ação pela linguagem*.São Paulo: Contexto, 1992.

LABOV, Willian. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1998

LIBÂNEO, Carlos José. *Democratização da Escola Pública:* a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola , s/d.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. *História da educação:* da antiguidade aos nossos dias. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCUSCHI, L. *Linguagem e classes sociais*. Porto Alegre: Movimento, 1985.

_____ *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social, teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 1994.

MORRISON, J. *Cultura, pensamento e escrita.* São Paulo: Ática, 1995.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de educação. Petrópolis: Porto, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Analfabetos na sociedade letrada:* diferenças culturais e modos de pensamentos. São Paulo: Travessia, 1992.

OLIVEIRA, Arlinda Paranhos. Tese de Doutorado. *Repression Pedagogique et origine sociale des eleves*. Paris, 1984.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. *A escola dos carentes:* um projeto em Minas Gerais. In: Arroyo, Miguel G. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola*: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classe*. São Paulo: Cortez, 1992.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

REY, A. Usages, jugementes et prescriptions linguistiques. Langue Française: 1972,16.

ROMUALDO, J. A. *Linguagem e estratificação social*. In: Cadernos de estudos Lingüísticos, nº 2. Departamento de Lingüística – IEL, 1981.

SALVADOR. Secretaria de Educação e Cultura. *Educaçâo de jovens e adultos:* Ensino Fundamental (Aceleração I e II) – Proposta. Salvador, 1998.

SANTOS, B.S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, setembro/95, mimeo.

SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. 3. ed. São Paulo: Cultriz, 1971 (trad. de Cours de linguistique générale, 1916)

SAVIAVI, Dermeval. *Ensino Básico e o processo de democratização da sociedade brasileira*. In: ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, 4/7, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula:* uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____ *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A prática discursiva na sala de aula.* Cadernos CEDES. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), 1991.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*. Lisboa: Moraes, 1974.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola:* uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1996.

_____ *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WERNECK, Hamilton. *Ensinamos demais, aprendemos de menos*. Petrópolis: Vozes, 1991.

ANEXO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Quadro 1 – Alunos

Nº	Código	Caracterização
01	A1	25 anos, office-boy, parou de estudar por 05 anos.
02	A2	38 anos, dona de casa, lavadeira e trabalhadora rural, parou de estudar por 13 anos.
03	A3	27 anos, manicure, parou por 02 anos.
04	A4	23 anos, dona de casa, parou de estudar por 02 anos.
05	A5	38 anos, lavradora, dona de casa, parou de estudar por 15 anos.
06	A6	20 anos, doméstica, 02 anos.
07	A7	33 anos, funcionário público, parou de estudar por 10 anos.
08	A8	33 anos, representante da Associação dos Trabalhadores Rurais, parou de estudar por 08 anos.
09	A9	33 anos, lavradora e dona de casa, parou de estudar por 12 anos.
10	A10	33 anos, doméstica, parou de estudar por 06 anos.
11	A11	30 anos, entregador de mercadoria, parou de estudar por 06 anos.
12	A12	35 anos, costureira, parou de estudar por 19 anos
13	A13	24 anos, balconista, parou de estudar por 03 anos.
14	A14	37 anos, agente comunitário de saúde, parou de estudar por 17 anos.
15	A15	31 anos, servente, parou de estudar por 15 anos.

Quadro 2 – Professor

Nº	Código	Caracterização
01	P	37 anos, professora de escola pública, leciona há 20 anos, possui licenciatura curta em Letras.

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS

Nome:

Idade:

Profissão:

1. Concepção de linguagem e aprendizagem da língua
2. Interesse pelo conhecimento lingüístico escolar
3. Relação com os conteúdos de leitura/literatura, escrita, oralidade e análise lingüística/gramática
4. Variedade lingüística / conhecimento familiar
5. Representação do saber lingüístico escolar para o aluno trabalhador
6. Formas de poder no trabalho com a linguagem verbal
7. Articulação da exclusão/inclusão no trabalho com a linguagem.
8. Relação professor-aluno

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR

Nome:

Idade:

Formação:

1. Bases epistemológicas subjacentes à prática pedagógica
2. Concepção de linguagem e de ensino de língua
3. O tratamento dado aos conteúdos de leitura/literatura, escrita, oralidade e análise lingüística/gramática
4. Contextualização dada aos conteúdos
5. Interesse e envolvimento dos alunos
6. Unidade x diversidade lingüística
7. Avaliação do trabalho com a linguagem
8. Representação do saber escolar
9. Formas de poder no trabalho com a linguagem verbal
10. Articulação da exclusão/inclusão no trabalho com a linguagem