

Silvia Aurora Poblete Castro

O PODER OCULTO DA PALAVRA

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1992

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Silvia Aurora Poblete Castro

*Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Silvia Aurora Poblete
Castro e aprovada pela Comissão Julgadora em
14 de dezembro de 1992.*

Isabela Schwantes, Aronca+

Campinas, 14 de Dezembro de 1992

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1992

*Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de MESTRE EM
EDUCAÇÃO, na Área de Metodologia do En-
sino, à Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de Cam-
pinas, sob a orientação da Profª Dra. Lucila
Schwantes Arouca.*

Comissão Julgadora:

.....

... Camila S. Araujo.

... Fontes

... A. Camilão

.....

*A minha irmã Teresa, para quem educar tem
sido sempre “um ato de amor e coragem”.*

Agradecimentos

O ponto de chegada é sempre a coroação de um esforço, no qual participaram muitos autores, embora somente um ou dois apareçam publicamente. Co-autores deste trabalho são todos aqueles que me acompanharam nesta caminhada, incentivando, trocando idéias, tomando inclusive, meu lugar em muitas tarefas da rotina cotidiana.

Agradeço em primeiro lugar a meus pais Elena e Pedro (in memoria), que teriam gostado de ver a culminação deste esforço.

A minha família; Marta e Luis, Horacio, Horacio Filho, Pablo e Silvia, porto seguro onde encontrei sempre refugio nas horas difíceis.

A meus irmãos Teresa, Elena, Julio e Inés que mesmo longe estiveram sempre presentes.

Agradeço em especial a presença permanente e dedicada ao longo de todo este trabalho da Profa. Dra. Lucila Schwantes Arouca, orientadora e amiga que com seu passo firme e seguro foi um estímulo constante para chegar a fase final deste trabalho.

Meu reconhecimento também especial à contribuição valiosa dos professores Joaquim Brasil Fontes e Camilo Dos Santos Filho, na discussão deste trabalho.

Minha gratidão pelo convívio com educadores da UNICAMP, que durante meus cursos de pós-graduação iluminaram minha caminhada com sua visão profunda do significado do que seja o ato de educar.

Agradeço a valiosa revisão gramatical das amigas Lucia Smanio Christ e Lucinéia Aparecida Cordeiro.

Meu reconhecimento também a todos os colegas de trabalho e funcionários da Unicamp, cujo incentivo, companheirismo e amizade contribuíram para a realização deste estudo.

Índice

Introdução	1
Metodologia de trabalho	4
PRIMEIRA PARTE:	
A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL DOS HOMENS EM	
FORMAÇÃO.	
 Capítulo I – Conceitos básicos prévios	
A reflexão sobre o poder oculto da palavra.	10
1. A linguagem como fator de diferenciação entre o homem e o animal.	10
2. Natureza humana. Condição humana.	14
3. A sociedade humana.	16
4. A identidade e personalidade social.	18
 Capítulo II – A linguagem na esfera da relação	
social organizada.	22
1. Linguagem, língua e palavra como prática social.	22
2. Sobre a origem da linguagem.	24
3. O que está envolvido na questão da linguagem.	26
4. Nomear o mundo.	26
5. Relação entre linguagem e realidade social.	29
6. Relação linguagem-consciência.	31
7. Relação linguagem-pensamento.	34
 Capítulo III – A linguagem, uma multiplicidade de	
fatos sociais.	40
1. A linguagem como fato social.	40
2. Relação linguagem-ideologia.	42
3. A metáfora base-superestrutura e sua relação com linguagem e ideologia.	50

Capítulo IV – A linguagem, uma prática social. 53

1. A língua no seu contexto social a partir de uma perspectiva sociolingüística. . . . 53
2. Linguagem e classe social. 56
3. Uma língua, uma multiplicidade de discursos. 58
4. O idioma nacional versus os socioletos. 59
5. O poder oculto da palavra. 61

SEGUNDA PARTE: DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Capítulo V – A palavra institucionalizada.

A língua na prática escolar. 69

1. A arte da ventriloquia. A palavra institucionalizada. 69
2. A violência simbólica no contexto da coersão educativa. 73
3. A língua padrão como parte do arbitrário cultural dominante. 77
4. Distribuição desigual do capital lingüístico escolarmente rentável. 79
5. Um enfoque escolar de códigos lingüísticos diferentes. 82
6. Diferença ou déficit? eis a questão. 84
7. Qual é a abordagem sobre a linguagem que permeia a tarefa pedagógica. 90
8. Como se efetiva a desvalorização da língua não padrão a nível escolar e a internalização da idéia de déficit por parte do aluno. 95
9. Implicações de uma mudança lingüística. O uso institucional da língua escolar. . . 97
10. Qual é o papel da escola emancipadora na questão do ensino da língua padrão ou norma culta. 99

Capítulo VI – Para além da escola reprodutora.

Redimensionando os sujeitos da interação pedagógica. . . 106

1. Uma outra escola. 106
2. Para além da escola reprodutora. 107
3. Teoria da resistência. 108
4. A comunicação na interação pedagógica. Redimensionando o papel dos atores. . 110
5. A pedagogia crítica radical. 112
6. A ideologia no contexto da pedagogia crítica radical. 113
7. Consciência crítica. 116

8. Cultura. Tomar posse da realidade.	117
9. Conhecimento como construção social.	120

Conclusões. 122

1. Conclusões gerais	122
2. Conclusões da teoria a prática pedagógica. Redimensionando o papel dos educadores.	123

Bibliografia. 126

Resumo

Refletindo sobre o lugar que a linguagem ocupa na práxis social dos homens, nosso trabalho **visa** resgatar as dimensões ocultas do fenômeno enquanto prática social. Não separando o instrumento linguagem de sua utilização que o forma e o transforma, observamos que esta dimensão aponta para as múltiplas relações históricas, políticas, econômicas e sociais que os “homens que falam” estabelecem no processo de produção de suas vidas. Nesta prática social, os homens não só transformam o mundo em realidade social, mas ao mesmo tempo, constroem sua condição humana.

Nos afastamos então, de uma visão de língua como um mero instrumento neutro, como uma espécie de contrato ou acordo entre os membros de uma comunidade lingüística. No seu lugar, enfocamos a linguagem, a língua, a palavra, a fala, não apenas como instrumento, mas como parte de um processo através do qual o homem se humaniza ao mesmo tempo que humaniza o mundo. Refletimos, portanto, sobre a fala dos homens vendo como ela, enquanto prática histórico-social, se relaciona com aspectos de dominação, de luta e de resistência entre grupos e classes sociais, não apenas desiguais, mas política e ideologicamente antagônicas.

Com base nesta abordagem, procuramos esclarecer teoricamente as dimensões ocultas de nossa prática lingüística cotidiana, tentando mostrar que sob a aparência igualitária de uma linguagem homogeneizante, bem comum a toda a espécie, oculta-se o poder daquela palavra que aparece desvinculada da práxis social humana onde ela tomou corpo e que, portanto, obscurece os laços de dependência da fala dos homens com as condições sociais e históricas onde estas práticas acontecem.

Em um segundo momento deste trabalho, nosso objetivo foi contribuir à reflexão sobre a educação como prática política e pedagógica, tentando mostrar como nesta prática educativa, os atores do processo estão constantemente lidando com relações de poder através

de relações de saber. Ao mesmo tempo, direcionamos nosso esforço final a repensar caminhos que levassem a redimensionar o papel de educadores e alunos dentro de uma práxis educativa autêntica. Visamos desta forma, mostrar que mesmo sendo “não livres”, por estarem inseridos dentro de uma macroestrutura social determinada, eles estão longe de serem meras marionetes da dominação ideológica total.

I. Introdução

A educação como processo essencialmente humano, tem sua raiz na comunicação entre os homens, na sua prática de vida e luta concreta. É nesta mesma prática, onde a nossa linguagem toma forma, onde a palavra se entrecruza com uma multiplicidade de fios ideológicos que permeiam as relações que “os homens que falam” estabelecem no trabalho cotidiano de construção do mundo social e material. A linguagem então, enquanto ação humana, aponta para a dimensão política e ideológica da prática lingüística.

Entretanto, a esta visão se superpõe um outro enfoque, aquele que, partindo da idéia de uma natureza humana universal confere à linguagem o “status” neutro de um fenômeno inerente à espécie. Desta forma, considerando a linguagem como uma “faculdade tipicamente humana”, parece óbvio pensar que ela seja um fator de igualdade entre os homens. No entanto, se não separarmos a linguagem das condições sociais de produção da mesma, vemos que, sob o manto da igualdade e neutralidade oculta-se uma realidade social em conflito, onde as relações de poder passam, aberta ou sutilmente, pelas relações de saber e pela maneira de dizer.

A questão da linguagem denuncia a luta de classes e grupos sociais, não apenas social e economicamente diferentes, mas politicamente antagônicos. A língua não é então, inofensiva, visto que os homens exercem seu poder e colocam em prática sua resistência a esse poder na linguagem. Mais ainda, se aceitarmos esta idéia, entendemos que os interesses e os recursos de poder dominantes numa sociedade, ao impor uma língua padrão, visam ao mesmo tempo, impor seus modelos de apropriação e interpretação da experiência. A este esquema se superpõe um jogo de comunicação aparente ou de incomunicação, fato coerente com as regras que regem a sociedade global.

Por outro lado, se pensarmos em nossa realidade de países dependentes, vemos que a “cultura do silêncio” não faz senão reforçar os laços de dominação e dependência. Entendemos que o silêncio nem sempre é fecundo e que, muitas vezes, é esse mesmo silêncio que leva ao consentimento e à legitimização de uma ordem social injusta.

Concordamos com Marx e Engels (1974), quando afirmam que é na medida em que melhor entendemos o verdadeiro significado da prática social dos homens, que mais lutamos para transformar a realidade humana. Como educadores, concordamos também em que, compreender, se constitui num processo que deve caminhar paralelo à nossa ação. Ora, ação e reflexão tornam-se possíveis graças à linguagem. Ela se constitui assim, para nós, num duplo foco de interesse; por um lado, tentar desvendar o poder oculto da palavra, dissimulado, principalmente na forma como ela se apresenta ao homem comum, como um produto acabado, asséptico, desligado das condições histórico-sociais que lhe deram origem. Por outra parte, pretendemos nos servir dessa mesma palavra para tentar, pelo menos minimizar, esse poder que, enquanto força alienante, oculta a práxis que produziu as condições reais de existência social dos homens.

Visto deste ângulo, nosso trabalho parte de nossa prática pedagógica e tem como objetivo final refletir sobre a maneira como a nossa ação educadora lida com relações de poder através de relações de saber. Ao mesmo tempo, visa o objetivo maior de que os homens, ao resgatarem a dimensão política de sua linguagem-ação, se percebam como produtores históricos de suas próprias vidas. Tentaremos também, entender a maneira como, através de uma linguagem homogeneizante que visa ideologicamente esvaziar a realidade humana de toda contradição, os grupos no poder pretendem assegurar, na consciência dos dominados, a reprodução das estruturas sociais estabelecidas.

Parafraseando Lobrot (1975), cremos que muitas vezes, a “língua institucionalizada” favorece um tipo de relação autoritária entre professores e alunos e consegue anular, ou pelo menos minimizar, o espírito crítico, desarmando o homem frente à vida. Desta forma, o aluno estaria pronto para todas as capitulações e conformismos. Crems também que se concordarmos com Brandão (1982) em que a educação não se constitui apenas em um ato de amor e coragem mas, também, em um ato armado, é importante ter presente que o projeto político de cada um de nós se explicita nas pequenas ações do dia a dia. Muito mais importante que os grandes momentos de ação planejada, a nossa prática de comunicação cotidiana tem que ser coerente com a visão do tipo de homem em formação e com o tipo de sociedade na qual este homem se tornará “socialmente útil”.

Neste marco, o presente trabalho procura mostrar como, em uma sociedade de classes antagônicas, a faculdade da linguagem, característica a todos os seres humanos sem distinção social, autoriza a desigualdade através do uso que dela se faz. De outro lado, tenta também, esclarecer os meios através dos quais a escola conservadora, mesmo formada por professores bem intencionados, reduz as possibilidades do aluno de ser capaz de dizer sua própria palavra, de não se transformar num mero reproduutor de uma linguagem mecânica que priva ao homem de toda vontade de ação sobre as sócio-estruturas.

Concluindo, é nossa preocupação: 1) Proporcionar mais um elemento teórico como contribuição ao questionamento de uma escola que vise a formação do homem social, entendido este como um ser participante e crítico de uma sociedade que é condição e causa de sua humanização ou desumanização. 2) Contribuir para desvendar o jogo político das práticas pedagógicas da escola conservadora cuja eficiência reside muito mais no que ela deixa de fazer e de dizer, que no que ela faz abertamente. 3) Favorecer o posicionamento político do educador compromissado com sua opção consciente do tipo de homem que está ajudando a formar e do tipo de sociedade na qual este homem se tornará “socialmente útil”. 4) Avaliar as consequências no plano político social e escolar da desigualdade de acesso aos diferentes códigos de linguagem numa sociedade de classes. 5) Pôr em evidência o caráter ideológico da palavra uniformizante, da linguagem escolar como veículo de transmissão formal dos conteúdos curriculares, que visa esvaziar a sociedade de toda contradição profunda e ao homem, de toda vontade de ação para mudar o “status quo”. 6) Estabelecer como, onde e por que o ato natural de “falar do mundo”, oculta, no pensamento de Brandão (1984), um poder invisível, o poder político da palavra.

II. Metodologia e organização geral do trabalho.

Segundo Demo (1986) a metodologia leva a pessoa a refletir sobre como ela constrói seu objeto científico. Nesta ótica, ela pressupõe um fio condutor a partir do qual se discute uma problemática. Para Franco (1988), a metodologia busca explicitar a relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

Sabemos também que toda metodologia deve ser coerente com a filosofia geral encapsulada e sintetizada na abordagem do problema em estudo. Demo vê a abordagem como o modo pelo qual o pesquisador se aproxima em termos teóricos do objeto, no sentido preciso de instrumental conceitual do qual se serve para realizar sua atividade de pesquisa. Para o objetivo de nossa reflexão sobre o poder oculto da palavra, consideraremos a abordagem como sendo uma síntese flexível de idéias e pressupostos que determinam uma postura pessoal e um compromisso de ação coerente, em relação ao lugar que a linguagem ocupa na práxis social dos homens.

Tentando captar o lugar dinâmico que a linguagem ocupa na totalidade da realidade social, tomamos como base para a aproximação de nosso objeto de estudo a teoria materialista do conhecimento, procurando através dela, conhecer a realidade humana na sua concreticidade, emprestando o termo de Kosik (1976).

Concordamos com este autor em que a práxis utilitária cotidiana imediata e o senso comum que a ela corresponde não proporcionam a compreensão da realidade social. Nesta pseudoconcreticidade nada se percebe de contraditório, a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da familiaridade. Nela, o homem se move “naturalmente” na vida cotidiana onde o mundo dos objetos fixados dá a impressão de serem estes, condições naturais, não reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens. Da mesma forma, Heller (1985) observa que a vida cotidiana onde o homem adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida da sociedade, é um terreno propício para a alienação. Nela, as formas de atividade da cotidianidade aparecem desvinculadas da práxis humana que as engendrou. Kosik (1976), por sua parte, refere-se a isto como a “práxis fetichizada” dos homens,

onde as formas ideológicas das representações comuns indicam, num claro-escuro, a essência dos fenômenos ao mesmo tempo que a escondem.

Nesta ótica, a teoria marxista de apreensão do conhecimento é um esforço para ler, por trás da pseudo-imediaticidade do mundo, as relações humanas que o edificaram e se dissimularam por trás de sua obra. Nas idéias de Marx (1982), é necessário desvendar o mundo real oculto sob o mundo da aparência, apoderar-se da essência dos fenômenos em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e investigar cuidadosamente a conexão íntima que há entre elas.

Com base neste referencial teórico, tentaremos agora, explicitar o processo de apreensão de nosso objeto de estudo cujo fio condutor seria o conceito de linguagem como uma prática histórico-social, portanto, politicamente significativa.

Primeiramente, observamos que um enfoque da linguagem como um mero instrumento ou veículo de comunicação entre os homens, não seria coerente com a proposta de uma reflexão sobre o poder oculto da palavra. Partimos então, de uma concepção que, considerando a linguagem como uma prática social, não separa o instrumento de sua utilização. Nesta ótica, a linguagem toma forma na língua, na palavra, no discurso, na fala que constituem e são constituídas pela prática social dos homens que falam.

Enfocando a linguagem como ação dos homens concretos, engajados na esfera da relação social organizada, observamos que ela carrega uma dimensão social, cultural, histórica e política. Nosso trabalho seguinte foi ir desemaranhando, pouco a pouco, em que consiste esta dimensão. Começamos selecionando, no primeiro capítulo, alguns aspectos básicos que consideramos prévios à reflexão sobre o poder oculto da palavra. Entre eles a questão da especificidade da linguagem enquanto faculdade dita essencialmente humana. Procuramos entender, em que momento, a linguagem se constitui, de fato, num fator de diferenciação entre o homem e as outras espécies animais. Na análise de conceitos tais como natureza humana versus condição humana, selecionamos uma visão de homem coerente com o enfoque da linguagem como uma prática social.

Esta mesma abordagem mostrou que, sendo múltiplas as maneiras como os homens constroem sua condição humana, entrando em relação com o mundo, as sociedades nas quais os homens participam, são também múltiplas. Se fez necessário, então, apontar para a base material sobre a qual se levanta um determinado tipo de sociedade. A partir daqui, “o homem que fala” se constituiu no sujeito central de nossa preocupação. Tentamos apreendê-lo como a expressão do conjunto de relações sociais contraditórias que ele mesmo estabelece com os outros homens no processo de produção de sua vida material. Surgiram então, perguntas como: O que implica a socialização para o homem? Qual é a importância da produção de sua vida material e qual seria o papel da linguagem na construção da realidade social humana e da identidade social?

O conceito de ideologia se insinuou nesta altura do trabalho, nos alertando para o risco de considerar o homem, seja como um sujeito social autônomo, autor individual de sua fala ou como um sujeito hiperdeterminado socialmente, como se as relações sociais das quais os homens são produto e produtor não fossem, elas mesmas, contraditórias.

No capítulo seguinte, vendo a linguagem como produto, produtora e reprodutora da relação social organizada, procuramos entender melhor a estreita ligação existente entre ela e a atividade social humana. Começamos por vasculhar na origem histórico-materialista de ambas, neste espaço, a relação estreita e recíproca com o trabalho na construção da realidade humana social, mostrou-a na sua dimensão de interação com o mundo revelando o lugar dinâmico que a linguagem ocupa na sociedade dos homens.

Nos perguntamos, em seguida, sobre o papel dessa linguagem-ação que transforma o mundo físico em realidade humana, pelo ato de nomear. O que faz do mundo físico uma realidade humana? O que está implícito neste ato de nomear?.

Na questão seguinte, partindo da base de que as raízes do discurso se encontram no conjunto de relações econômicas, políticas e ideológicas que os homens estabelecem na sua prática social, abordamos a relação entre linguagem e realidade humana. Vimos também, que, se por um lado, a linguagem não se separa da realidade social, por outro lado, ela dá forma e representação à esta realidade.

Perfila-se aqui a força e o poder de uma linguagem que, cortada da realidade humana que a engendrou, se apresenta, ideologicamente, apenas como uma “faculdade específica ao ser humano”, e portanto, fator de igualdade entre os homens. No terceiro capítulo, já situada a linguagem na esfera social organizada, começa a se delinear mais claramente nossa proposta, a de ir gradualmente entendendo como a linguagem se encadeia com outros fatos sociais e como o poder da palavra se faz presente através dos fios sutis que tecem, não somente o discurso dos homens, mas, também outras práticas sociais.

Analizamos, para este fim, a linguagem como uma multiplicidade de fatos sociais procurando entender em que consiste o processo de interação entre eles. Isto nos permitiu derivar os tópicos seguintes: a linguagem e sua relação com a ideologia e a relação de ambas, enquanto superestruturas, com a base material ou infra-estrutura.

No primeiro ponto, abordamos a palavra como signo ideológico múltiplo visando mostrar que, a língua é inseparável de seu conteúdo ideológico. A fim de destacar o caráter complexo e contraditório do conceito de ideologia, fizemos uma breve resenha histórica do termo. Fato que nos possibilitou salientar o papel da ideologia na manutenção ou na mudança da ordem social.

No segundo tópico, nos perguntamos sobre o grau em que o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. Isto nos levou à reflexão sobre a metáfora base-superestrutura e sua relação com a linguagem. Procuramos aqui, mostrar como a relação superestrutural se faz presente na prática lingüística, através da ideologia.

Com os elementos analisados até esta parte de nosso trabalho, reforçamos, no capítulo quarto, uma visão de linguagem que se afasta daquela de um mero veículo de transmissão ou de comunicação, colocado fora do social. A isto somou-se a contribuição encontrada no trabalho de vários sociolinguistas que estudaram a questão da linguagem dentro de seu contexto social. Tudo isto nos indicou que, a maneira diferente como os homens dizem sua palavra revela uma realidade social em conflito. Este antagonismo chamou a nossa

atenção para a divisão de classes de nossa sociedade, dando origem ao ponto seguinte: linguagem e classe social.

O fato de não negligenciar o contexto social onde a língua toma forma, nos fez observar como ela se relaciona com aspectos de grupos e classes sociais antagônicos. Procuramos trabalhar aqui a idéia sustentada por Calvet (1975) de que, ao falarmos de socioletos diferentes numa comunidade lingüística, não se trata de níveis de língua, mas sim de relações entre locutores no seio de uma ideologia particular.

Observando que os conflitos de classe e grupos sociais antagônicos se inserem em proposições ideológicas diferentes, nos questionamos sobre o que haveria por trás da aparente uniformidade que o uso de uma língua nacional e de um socioleto padrão confere a uma comunidade lingüística. Tanto a conotação política, a intencionalidade de poder e resistência de grupos sociais, na linguagem e através dela, como o laço de dependência da fala dos homens com as condições sociais e históricas onde a prática lingüística se realiza, tornaram-se, então, evidentes. Nesta altura de nossa reflexão, o conceito de poder, inerente a toda prática social, mostrou explicitamente seu aspecto multifacetado, plural no espaço social, perpétuo no tempo histórico, nas palavras de Barthes (1977). Porém, nos tornamos atentos, não só ao poder como instrumento de dominação, mas, também, a esse mesmo poder como instrumento de luta no sentido da resistência à dominação.

Na segunda parte de nosso trabalho, direcionamos a nossa preocupação sobre o poder oculto da palavra ao espaço escolar, como lugar onde esse poder se manifesta e toma corpo através da maneira como a escola se relaciona com a linguagem nas suas práticas cotidianas. A palavra institucionalizada e a prática social pedagógica foram analisadas em várias dimensões que tomaram forma através de vários pontos que se complementam uns aos outros.

Começamos por refletir, no capítulo quinto, sobre o que estaria implícito no conceito de violência simbólica no contexto da coerção educativa. Este conceito nos permitiu situar a língua padrão como parte do arbitrário cultural dominante e nos levou à percepção de que, de fato, existe uma distribuição desigual do capital lingüístico considerado escolarmente

rentável. Tomando-o como aquele que a escola privilegia na sua prática social, o seguinte passo visou desmistificar a visão escolar dos códigos sociolingüísticos não padrões, considerados como deficitários, a priori, tanto do ponto de vista lingüístico como cognitivo. Os pontos abordados fizeram-nos concluir que a escola, na maioria das vezes, efetiva a desvalorização da língua não padrão, não somente através da ação, mas também, através da omissão, ou seja, daquilo que deixa de fazer ou de dizer. Estas práticas levariam o aluno a internalizar o conceito de déficit, tema que foi tratado no item seguinte.

Fechamos este primeiro corpo da segunda parte do trabalho, nos interrogando sobre o papel da escola emancipadora na questão do ensino da língua padrão ou norma culta. Procuramos apontar a contradição de um ensino democrático que, querendo diminuir a distância entre grupos sociais situados a diferentes níveis na escala dos benefícios sociais, pode acabar por melhor servir aos interesses de dominação.

Uma vez trabalhada esta questão, entramos no capítulo final de nosso trabalho. A nossa tentativa foi, mostrar através dos escritos de Giroux (1981, 1986), Apple (1989), Brandão (1982, 1984 e 1986) e outros, que é possível conceber e pôr em ação uma outra escola, diferente daquela em que se concretizam inexoravelmente os desígnios da escola reprodutora. Para isso, procuramos trabalhar as contradições que permeiam a prática social na escola através da redimensão de conceitos tais como ideologia, consciência crítica, cultura, conhecimento como construção social. Aqui se fundamenta a pedagogia crítica proposta por Giroux (1981, 1986), a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1975) e a educação popular, tal como a entende Brandão (1982).

Finalmente, com base neste referencial teórico, situamos o professor e o aluno na sua verdadeira dimensão de sujeitos da tarefa educativa e vimos como o poder oculto da palavra não se constitui num poder unilateral de dominação, mas também contém o germe da contra-ação e da possibilidade de retomada em mãos do próprio rumo de uma sociedade que é causa de nossa humanização ou desumanização.

PRIMEIRA PARTE: A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL DOS HOMENS EM FORMAÇÃO

CAPÍTULO I

CONCEITOS BÁSICOS PRÉVIOS. A REFLEXÃO SOBRE O PODER OCULTO DA PALAVRA

Neste primeiro capítulo abordaremos algumas questões gerais, no entanto básicas, envolvidas na questão da especificidade da linguagem enquanto faculdade que nos tornaria essencialmente humanos. Veremos como se inscreve esta especificidade no conceito de linguagem como prática social, característica que nos distinguiria das outras espécies animais para as quais a linguagem parece constituir apenas um veículo de comunicação.

Abordaremos também conceitos tais como natureza humana versus condição humana, visto que o conceito de linguagem, sobre o qual nos interessa refletir, pressupõe uma visão de homem coerente com o enfoque em questão. Finalmente, se desejamos refletir sobre o poder oculto da palavra se faz necessário também esboçar algumas das teorias sobre a origem da sociedade na qual a prática social linguagem toma corpo. Temos que escolher entre uma visão de harmonia e acordo social entre os homens que falam ou uma outra visão de luta e resistência entre grupos de uma sociedade não harmônica. Isto nos permitirá mais adiante analisar a maneira como a linguagem faz parte das relações contraditórias que os homens estabelecem na sua praxis.

1. A linguagem como fator de diferenciação entre o homem e o animal

A questão da especificidade da faculdade da linguagem no homem parece colocá-la como fator principal de diferença entre este e o restante das espécies animais. Entretanto, vale a pena se perguntar: a que linguagem nos referimos ao falar de ponto de diferença?

À linguagem como sistema de signos, ou à linguagem como prática social? Quais seriam as possibilidades de outros animais em aceder a uma e outra forma de linguagem? Implicaria isto em um encurtamento da distância entre as espécies em questão?

Se concordarmos com Chauchard (1976) em que o homem é "*sapiens*" apenas porque ele é "*loquens*" ou seja porque aprendeu a falar, podemos entender Hagege (1985) quando aponta o desenvolvimento da linguagem através de vários milênios, como um dos responsáveis pela prodigiosa expansão do pensamento e da inteligência humana no decorrer histórico da raça humana.

Contudo, ninguém ignora que tanto a inteligência como a habilidade de se comunicar não são privativas do ser humano. A ausência de uma linguagem, ao menos de uma linguagem semelhante à humana, é substituída no mundo animal por outros numerosos meios de comunicação, alguns deles muito significativos. A respeito, Moerk (1977) observa que a maioria do vertebrados mais desenvolvidos que vivem pelo menos um certo período num grupo social, têm desenvolvido meios de comunicação que, embora não possam ser chamados de linguagem, apresentam uma alta especificidade e complexidade.

Na tentativa de melhor compreender o papel da linguagem como ponto de referência para estabelecer em que momento o "*homo sapiens*" se diferencia do animal, Chauchard (1976) comenta um estudo comparativo feito entre um bebê humano e um bebê macaco, ambos criados no mesmo meio social humano, como irmãos numa mesma família. A experiência mostrou que até a idade da aquisição da linguagem, tanto a inteligência humana como a animal ficaram muito próximas no nível observável. Contudo, a partir do momento em que a criança desenvolveu a linguagem, começou rapidamente a se distanciar do macaco em todas as manifestações de sua inteligência. Caberia então à linguagem, um papel importante no desenvolvimento do pensamento, na reflexão, no poder de criação que caracterizam o homem na escala animal.

Antes de ver quais seriam as possibilidades do animal em aceder à nossa linguagem, com tudo o que uma tal aquisição implicaria, daremos uma rápida visão sobre algumas das diferenças entre a linguagem humana e a "linguagem animal". Chauchard (1976)

salienta que a primeira é aprendida, apesar de repousar sobre capacidades inatas segundo Chomsky (1968), e a segunda é inata, com exceção do canto de certos pássaros que aprendem a cantar por imitação. Esta aptidão para aprender encontra-se, por exemplo, nas araras, as quais, além de possuir órgãos vocais que se prestam à linguagem articulada, têm também uma grande habilidade para imitar a voz humana. A inteligência destes animais lhes permite inclusive utilizar as palavras aprendidas como resposta a estímulos determinados, mas elas evidenciam somente a compreensão de um sinal e não um verdadeiro uso da linguagem. Chauchard conclui que na espécie humana as palavras tornam-se móveis e dinâmicas, enquanto que nas araras, ficam sempre fixas, como se estivessem soldadas.

Resta ainda considerar quais seriam as possibilidades lingüísticas de certos animais, que questionariam a idéia bem aceita de que a linguagem seja um fenômeno essencialmente humano. À guisa de ilustração salientamos o trabalho de Premack (1977) que num estudo comparativo das capacidades cognitivas dos chimpanzés e dos seres humanos, constatou que os primeiros parecem estar menos longe da linguagem humana do que se poderia suspeitar. De fato, os chimpanzés, à semelhança do homem, possuem uma grande capacidade de representação e de simbolismo. A chimpanzé Sarah, por exemplo, aprendeu a utilizar de forma simbólica uma linguagem gráfica utilizando fichas de plástico. Ela não só chegou a conhecer uma centena de signos como também foi capaz de construir frases elementares e generalizar a utilização de uma palavra. Como dado curioso, Premack destaca que os chimpanzés participantes da experiência ensinaram por sua vez este tipo de linguagem gráfica a outros congêneres, sem a mediação humana. No entanto, apesar dos avanços lingüísticos reportados, Premack não conseguiu que os seus animais chegassem ao que poderia ser considerado um verdadeiro uso da linguagem.

Muitos autores se questionam sobre o por quê deste insucesso visto que os chimpanzés possuem inclusive uma laringe bem desenvolvida, à semelhança do homem. Para Chomsky (1968) a resposta estaria na carência de capacidades inatas, vale dizer, os chimpanzés não estariam dotados geneticamente dos fundamentos da linguagem. Isto implica na rejeição da idéia de que a linguagem seja só um sistema de hábitos que se desenvolvem graças a um processo de aprendizagem social de imitação.

Considerando a linguagem como resultante da comunicação social, Hagège (1985) pensa que “se os chimpanzés não falam é porque sua vida social não os coloca em situação de ter muito que dizer”. Desta forma, sendo a linguagem uma arte social, entre a linguagem humana e os códigos que o homem tem ensinado aos primatas mais evoluídos, existem “apenas” mais ou menos dois milhões de anos no curso dos quais a vida social humana tem se tornado cada vez mais complexa. Vemos aqui, por nossa parte, se perfilar a concepção de linguagem como prática social que, à diferença da prática dos outros animais, não somente é social porque se desenvolve em um grupo, mas implica, ao mesmo tempo, atividade humana social e historicamente produtiva.

Neste debate, a intervenção de Godelier (1979) deixa claro para nós que a questão fundamental da diferença entre o homem e o animal não está em discutir sobre a especificidade da faculdade da linguagem na raça humana, senão em salientar a capacidade específica do homem de transformar a suas relações sociais, interagindo com os outros homens numa criação incessante para transformar as suas condições de existência e os seus modos de comportamento. Partindo desta base, concordamos com Lefebvre (1966) em que o homem antes de se distinguir do resto da espécie animal pelo seu pensamento teórico e abstrato, portanto por sua linguagem, se distingue na ação quando é capaz de produzir seus meios de subsistência em lugar de recebê-los passivamente da natureza.

Resumindo nossa posição, ao discutir sobre a linguagem como fator de diferença entre o homem e o resto da espécie animal, não pretendemos constatar ou não que certos animais possuem a capacidade de representação ou de simbolismo o que os aproximaria da possibilidade de adquirir uma certa habilidade lingüística humana, ou então confirmar se a faculdade da linguagem está inscrita no código genético. Trata-se sim de destacar a aptidão de uma espécie a transformar seu meio através da práxis. Eis aqui então a linguagem como prática histórico-social. Podemos, desta maneira, concluir que a nossa espécie é capaz de melhorar ou piorar não somente a sua herança biológica (modernas técnicas de manipulação dos genes), mas principalmente modificar a sua herança social. Finalmente, insistimos nesta idéia de construção ativa, mesmo nos limites da demarcação social, já que será ela que sustentará mais adiante a possibilidade de considerar o homem não somente como objeto,

mas como sujeito de sua própria humanização ou acesso ao que Charlot (1976) chama “condição humana”.

2. Natureza humana. Condição humana

Partindo da base de que a linguagem e a atividade prática social se confundem num todo indivisível, nossas questões referem-se agora à socialização na qual o indivíduo constrói sua especificidade humana. Qual é a importância deste fato? O que é aquela “essência humana” que nos tornaria diferentes dos outros animais? Por que a educação faz-se necessária para aceder a esta humanização? O animal precisa também tornar-se animal, ou apenas o homem é um ser inacabado? A natureza humana é universal e imutável ou corresponde melhor à chamada condição humana?.

Identificando socialização com educação, Furter (1975) deduz que o homem antes de ser educado é menos do que uma esperança, ele é apenas uma eventualidade, ainda mais, sem a socialização o filho do homem nunca chegará a ser essencialmente humano. Assim, pode-se pensar que antes da educação o homem não se define como tal e que, por sua vez, a educação sem o homem como fundamento não tem sentido algum. Paulo Freire (1986) concorda com estas idéias colocando o homem como ponto de partida e de chegada do processo educativo. A educação pode ser considerada então como um processo de ação constante dos homens para se tornarem sujeitos e objetos de sua própria humanização e da dos outros.

A importância deste processo de humanização no convívio social é ressaltada por Grawitz (1974) quando aponta que a condição de *Homo Sapiens* não é um estado no qual se nasce, mas um estado ao qual o nascimento dá somente o acesso. O homem nasce com as características humanas e as possibilidades mentais de se tornar humano. Para isso o meio social é indispensável.

A idéia de que não existe no homem uma natureza humana pré-social, da mesma maneira que existe a natureza animal nas outras espécies, encontra apoio nas reflexões de Malson (1964) sobre Victor de l’Aveyron, um dos mais famosos casos de crianças selvagens,

chamadas assim por terem sido criadas fora de toda sociedade humana. Depois de ter estudado os relatos daqueles que conviveram e trabalharam com estas crianças, ditas selvagens, o autor concluiu que o homem, isolado, desde seu nascimento, de todo contato com seus iguais, não é capaz de adquirir as faculdades, as características e comportamentos próprios a sua espécie. Os membros das outras espécies animais, pelo contrário, mesmo isolados de todo contato com seus semelhantes desde o nascimento, conservam as características e os comportamentos característicos bem definidos.

Podemos, então, entender que o homem, nascendo biologicamente como um membro do gênero homo, nasce, porem, inacabado. Sivadon (1975) coloca a questão em termos metafóricos dizendo que a especificidade humana é elaborada depois do nascimento através de uma série de úteros culturais tão importantes quanto o útero materno.

Esta negação de uma natureza humana pré-social nos afasta da idéia de uma “essência” universal, estática e imutável. No lugar dela, a visão de uma “condição humana”, tecida ativamente através da práxis social, coloca em destaque o papel importante da educação como prática política e pedagógica em cujo marco o homem constrói sua especificidade.

Gramsci (1978), refletindo sobre este problema observa que a natureza humana não reside nos limites do indivíduo, mas na unidade dos homens e das forças materiais. Ela se identifica com a história porque não se enraíza unicamente numa natureza biológica, ou seja numa unidade genérica, mas se fundamenta, principalmente, nas relações que o homem estabelece com os outros homens e com a natureza. Encontramos idéias semelhantes nos escritos de Marx e Engels (1968) que apontam que a base concreta do que os filósofos idealistas têm chamado de essência humana ou substância do homem, são as condições de vida concreta na qual o homem produz sua vida.

Concluimos, então, que ao rejeitar a noção de uma natureza humana abstrata, desligada das condições histórico-sociais nas quais os homens estão imersos, negamos também o homem abstrato, geral. Emerge aqui o homem concreto, como expressão do conjunto de relações sociais contraditórias que ele estabelece com os outros homens no processo de produção da vida material.

3. A Sociedade Humana

Concordamos com Gramsci (1978b) em que, mesmo que seja um lugar comum afirmar que o homem não pode ser concebido senão vivendo em sociedade, não se extraem de tal afirmação todas as consequências necessárias, ou seja, que uma determinada sociedade humana pressupõe uma determinada sociedade das coisas. Vemos assim, que a noção de linguagem como prática social dos homens concretos, engajados numa rede de relações sociais materiais, aponta para o fato de que, sendo múltiplas as maneiras como os homens entram em relação com a realidade, as sociedades das quais os homens participam são também múltiplas. Para nós, esta idéia de multiplicidade refere-se muito mais ao fundo que à forma. Ela refere-se à base material sobre a qual se levanta um determinado tipo de sociedade.

As bases teóricas sobre as quais se levanta a idéia de sociedade, fornecem uma visão social seja de harmonia e acordo entre interesses, seja uma visão de luta e de conflito entre grupos situados diferentemente na escala dos benefícios e do poder. Estas duas visões estão representadas, de uma parte, pela sociedade ideal do Contrato Social de Rousseau e, por outra, pelo Materialismo Histórico de Marx e Engels.

A seguir esboçaremos a teoria da origem da sociedade segundo Rousseau, por ser ela representativa do pensamento filosófico que será mais tarde criticado pelo materialismo histórico, linha na qual procura se inscrever a nossa análise do fato social “linguagem”.

Partindo da base de que as diferenças entre o homem e o animal não podem torrar-se manifestas se o primeiro não tiver se beneficiado de um meio social humano, Rousseau (1987), analisa a necessidade deste ser, naturalmente gregário, de se agrupar em sociedade. Buscando compreender a sociedade em suas origens, Rousseau forneceu no Contrato Social as bases teóricas do que seria uma sociedade ideal na qual os homens estabeleceriam relações de conveniência mútua através de um pacto social. Este contrato tornaria possível uma vida cujo objetivo principal seria salvaguardar a liberdade de todos e de cada um. A falta desta sociedade implicaria no contínuo atropelo das liberdades de uns e de outros. Deste modo, Rousseau levanta o problema de escolher entre o reino da violência do instinto

animal, onde a liberdade é limitada pela força física, ou o acesso à dimensão política, onde é possível que as relações entre os homens sejam outras que não as de pura violência.

Entretanto, o próprio autor parece estar ciente do aspecto contraditório de uma teoria de formação de uma sociedade, prévia à ação humana, que preconiza um acordo harmonioso, baseado em leis naturais, onde, de fato, tem havido todo um caminho percorrido pelos homens em conjunto, para chegar a essa necessidade de um contrato social. Rousseau salienta que, considerando que um tal pacto supõe que a humanidade esteja já até um certo ponto socializada e que disponha de uma linguagem comum, na hora de estabelecer o pacto social de cada um com cada um e de todos para todos, os papéis já estão distribuídos há muito tempo, já existem poderosos e oprimidos, pobres e ricos que estabelecem relações sociais que modelam a conduta humana.

Captando o aspecto contraditório de uma idéia de sociedade regida por leis invariáveis e independentes da ação humana, Marx e Engels (1968) criticam o enfoque do Contrato Social e mostram que, sob as aparências simples e harmoniosas de uma sociedade cujo corpo político parece ter emanado da vontade e do interesse pelo bem comum de todos, camufla-se uma vida econômica e uma estrutura social em constante movimento e contradição.

Na Ideologia Alemã, Marx e Engels (1968) observam que, sendo o primeiro ato histórico do homem, a produção dos meios para satisfazer suas necessidades (comer, vestir-se, abrigar-se etc.), as bases de toda sociedade estão na produção dos bens materiais. Produzindo os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente as suas vidas materiais, as que por sua vez determinam os comportamentos e os modos de pensamento humano. Marx e Engels (1974) explicam que na produção social de suas vidas, os homens estabelecem relações determinadas e independentes de suas vontades, estas relações de produção correspondem ao grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações forma a estrutura econômica de uma sociedade sobre a qual se edifica a estrutura jurídica e política que implica por sua vez em determinadas formas de vida social, política e intelectual.

A partir desta visão materialista da sociedade, podemos começar a situar melhor a linguagem enquanto prática social de uma sociedade desigual que vê-se marcada pelos conflitos de classes e grupos sociais antagônicos situados diferentemente na escala de poder.

4. A identidade e personalidade social

Tendo visto que o homem não pode ser concebido senão na sua relação com os outros, procuraremos aqui nos deter no sujeito social que nos interessa abordar. Concordando com Hagege (1985) que define o homem concreto pelo uso que este faz da linguagem, podemos dizer que, de um modo geral, “o homem que fala” se constitui no sujeito social central de nossa preocupação.

Já Rousseau (1987) definia o homem como um ser basicamente social, deixando claro que ele deve quase tudo a esta origem: sua linguagem, suas idéias, suas manifestações afetivas, sua conduta e mesmo suas necessidades. À sua herança biológica, ele deve somente uma estrutura física geral e algumas necessidades básicas muito rudimentares. Entendemos assim que o social encontra-se interiorizado em cada indivíduo de tal maneira que é impossível abstrair o indivíduo de sua herança cultural.

O reconhecimento do quanto somos condicionados socialmente nos leva primeiramente à conhecida pergunta; “afinal de contas, quem sou eu?” A resposta constitui para Lane (1983) o que chamamos de “identidade social”, definida como o conjunto de papéis que desempenhamos ou a consciência que cada um tem de si mesmo. Bernstein (1975) observa que a identidade ou o papel social de cada um é construído principalmente graças à linguagem, visto que é na prática social que os homens apreendem a gama de significações compartilhadas que fazem possível que um indivíduo entre em interação com os outros em forma socialmente admissível.

Vemos por nossa parte que, o conceito de condição humana, construída historicamente através da prática social, nos mostra que a identidade e personalidade social, que se manifestam em cada um de nós, carregam as marcas de todas as outras gerações e de todos os outros homens com os quais interagimos incessantemente. Concordamos assim

com Gramsci (1978b) em que o homem é o produto de um desenvolvimento histórico, de uma conquista progressiva, a todo instante solidário com todo o passado.

Entretanto, cabe agora se questionar sobre o seguinte: o fato de reconhecer o quanto as condições histórico-sociais determinam a identidade social, significa o mesmo que afirmar que a identidade de cada um é totalmente imposta? O homem é apenas um objeto socializado, produto de um convívio ao qual é submetido numa relação de penetração unilateral? Ou pode ele ser ainda sujeito e objeto de sua própria identidade e personalidade social? O que significa ser sujeito? Qual o papel da práxis social em todo este processo?.

Veremos em seguida que, tanto a concepção de sujeito individual autônomo, autor cem por cento de seu discurso e de suas ações, quanto a noção de sujeito massificado num todo social que hiperdetermina a sua identidade e personalidade, favorecem a visão de uma linguagem onde a práxis humana parece não ter espaço.

Ninguém desconhece que o processo de edificação da identidade e personalidade é condicionado pelo contexto histórico social onde o homem vive e se relaciona, porém é também “evidente” que eu e você sejamos sujeitos livres e morais. Althusser (1970) aponta para o caráter ideológico desta evidência mostrando que, constituir os indivíduos em sujeitos com uma identidade pessoal autônoma, mascara o fato de que o homem, integrante de uma sociedade de classes, adquire sua identidade social nos moldes de vícios e virtudes de uma sociedade não harmônica. Deste modo, a reprodução das relações de produção é assegurada cada dia na “consciência” ou seja no comportamento dos “indivíduos” sujeitos que ocupam os diferentes postos que a divisão social do trabalho lhes atribui. Entendemos através das idéias de Althusser, que o fato “evidente” de sermos sujeitos de nossos comportamentos e de nossos discursos faz com que nos identifiquemos “naturalmente”, sem nenhum questionamento, nos comportamentos e discursos de uma sociedade desigual, o que leva, evidentemente, a reforçar o *status quo* cada vez que o nosso eu se manifesta em forma verbal ou não verbal.

Entretanto, mesmo reconhecendo o quanto as nossas características individuais são condicionadas pelo jogo ideológico que permeia as relações sociais nas quais se molda

nossa personalidade, não podemos ignorar que o homem não é apenas um robô desprovido de liberdade, pelo fato de ser socialmente constituído. Uma visão hiperdeterminista não deixaria muito espaço para a verdadeira práxis social.

A respeito, Gramsci (1978b), sem deixar de reconhecer que o homem não é abstratamente livre, observa que a personalidade, histórica e individual, é dada pela relação ativa entre o homem e o ambiente cultural que reage sobre ele, mas o qual, ao mesmo tempo, ele modifica. Esta interpretação fala de uma identidade social, não somente constituída, mas construída historicamente na prática social, através de relações recíprocas. Ainda mais, se observarmos que as relações sociais de uma sociedade determinada são múltiplas e contraditórias, entendemos com Charlot (1976) que sermos “nós mesmos” é sermos esse indivíduo social, mas único, no qual nos tornamos socialmente. O autor acrescenta que o homem é livre não por que ele não é socialmente determinado, mas por que é determinado por tantas influencias sociais contraditórias que nenhuma poderia estrangê-lo absolutamente.

Repensando o papel da práxis na edificação de nossa identidade e personalidade social, entendemos que sendo o próprio social, produto do trabalho humano, o homem é ao mesmo tempo determinado e determinador ativo. Objeto e sujeito na construção do seu “eu”.

Querendo destacar a idéia de construção ativa da identidade num marco social, insistimos com Gramsci (1978b) em ver o homem como o processo de seus atos. A palavra processo implica a idéia de um devir constante, de um se tornar, fato que mostra que as relações dos homens não são mecânicas senão ativas e conscientes (mesmo que esta “consciência” se banhe na ideologia dominante e na de sua própria classe, como veremos mais adiante). Daí que seja possível, explica Gramsci, dizer que, ao ser capaz de modificar as relações sociais historicamente determinadas, o homem é capaz, ao mesmo tempo, de automodificar-se continuamente na medida em que transforma as relações sociais. Cremos que este deve ser o sentido das palavras de Marx e Engels (1968) quando dizem que o que os homens são, coincide tanto com o que eles produzem como com a maneira como eles produzem. Portanto, a maneira como os indivíduos manifestam suas vidas constitui seu ser.

Podemos concluir, então, que o primeiro passo para nos apropriar de nossa verdadeira identidade e personalidade é reconhecer o quanto a nossa individualidade está engajada num todo histórico-social, o que implica reconhecer que somos a síntese de múltiplas determinações, entre elas a econômica. Isto nos permitirá compreender que as nossas características próprias, que marcam a nossa personalidade e nos fazem agir de uma ou outra maneira, estão longe de serem um produto desvinculado do tipo de sociedade historicamente dada na qual construímos nossa vida.

Por outro lado, na medida em que captamos o caráter ativo do processo pelo qual o homem biológico vai se metamorfoseando no homem concreto, perceberemos também que: ser determinado socialmente não significa desaparecer na nossa singularidade e massificarmos num todo descompromissado com nosso papel de sujeito histórico da sociedade em que vivemos. Ao contrário, lembramos com Gramsci (1978b) que cada um se transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma o conjunto de relações sociais do qual ele é o ponto central. Sendo a própria individualidade o conjunto das relações que se estabelecem numa sociedade, conquistar uma personalidade significa “adquirir consciência destas relações”. Retomaremos estas idéias no capítulo final de nosso trabalho.

CAPÍTULO II

A LINGUAGEM NA ESFERA DA RELAÇÃO SOCIAL ORGANIZADA

1. Linguagem, língua e palavra como prática social

Acreditando com Calvet (1975) que não é possível distinguir entre o instrumento e sua utilização e que, portanto, a linguagem não existe senão na sua utilização que a forma e a transforma, enfocamos a linguagem, a palavra, o discurso, a fala como um todo chamado “prática social”. Não pretendemos então, no nosso trabalho, olhar separadamente para cada um dos termos na sua especificidade. Nem a linguagem, enquanto faculdade dita essencialmente humana, onde a idéia de natureza parece afastar todo questionamento crítico, nem a língua como sistema estruturado de símbolos lingüísticos que parecem existir alheios à prática social humana, nem a palavra como manifestação individual, desligada do contexto social que a origina, fazem parte de nossa preocupação. Para nós, os termos em questão apontam para relações entre locutores e interlocutores inseridos numa prática social organizada. Inseridos, portanto, numa ideologia particular onde as relações que os homens estabelecem entre si não são somente de tipo afetivo ou hierárquico, mas, principalmente, de força, dominação e resistência. O problema abordado diz respeito, então, parafraseando Gusdorf (1970), aos homens que falam.

Creemos ser necessário, portanto, justificar a nossa liberdade para passarmos de um termo a outro na nossa reflexão sobre o poder oculto da palavra, sem nos preocupar com as ressonâncias lingüísticas puras de cada um dos termos em questão. No entanto, existem para os especialistas na matéria diferenças já estabelecidas entre estes conceitos. Para Chomsky (1968), por exemplo, a linguagem é uma faculdade tipicamente humana, comum a toda a espécie, que se encontra inscrita no código genético. A língua é a manifestação, a expressão desta faculdade. Existem tantas línguas como as diferentes culturas. Hagege (1985) reporta mais de 6000 línguas oficiais no mundo todo. Saussure (1964) distingue entre

a linguagem, a língua e a palavra, sendo a língua e a palavra os elementos constitutivos da linguagem, compreendida esta como a totalidade de todas as manifestações físicas, fisiológicas e psíquicas que entram em jogo na comunicação lingüística.

Para Gusdorf (1970), a língua é o sistema de expressão falada, próprio de uma determinada comunidade humana e a palavra é a afirmação da pessoa, a expressão sob a qual o indivíduo manifesta a sua visão do mundo. Contudo, apesar das diferenças já estabelecidas, o uso que se faz dos conceitos na literatura tem tornado a terminologia imprecisa, sobretudo entre estudiosos que não pertencem à área lingüística. Com efeito, para referir-se ao problema em questão fala-se indistintamente de linguagem, de língua, de palavra, de discurso ou mesmo de fala, como a chama Gusdorf (1970).

Em nosso enfoque os termos mencionados, mesmo sendo semanticamente diferentes, tornam-se um visto que a reflexão institui-se a partir da realidade social humana, entendida esta como o resultado da atividade, da ação transformadora constante dos homens sobre o mundo e sobre si mesmos. A nossa reflexão refere-se, então, à prática social chamada linguagem que toma forma na língua, na palavra, no discurso, na fala que constituem e são constituídas pela prática dos homens em sociedade.

A linguagem como concepção de mundo e de cultura de que fala Gramsci (1978b) envolve a idéia da linguagem como produto e produtora histórico-social. Isto há de levar-nos a refletir sobre as implicações políticas, históricas e ideológicas decorrentes do ato de dizer a nossa palavra cotidiana.

Procuraremos finalmente, refletir sobre o poder oculto daquela palavra que, segundo Brandão (1984), é capaz de permitir ou não aos homens desvendar “não apenas o alfabeto semântico das relações entre as letras, mas o alfabeto político das relações entre os homens”.

2. Sobre a origem da linguagem

Tentando entender melhor o lugar dinâmico que a língua ocupa na sociedade dos homens, procuraremos mostrar, dentro de nossos limites, a origem materialista-histórica desta “faculdade”, vale dizer, a relação estreita e recíproca entre o trabalho e a linguagem na construção da realidade humana social. A questão de como e porque a evolução do gênero humano, no lugar de ter sido uma evolução meramente biológica, tornou-se uma evolução social, nos levará a observar a estreita ligação entre a linguagem e a atividade propriamente humana que parece ter começado com a fabricação dos primeiros utensílios primitivos.

Em que ponto exato da evolução da espécie apareceu esta faculdade dita tipicamente humana? Os estudiosos do problema não têm chegado ainda a conclusões unânimes e continuam a se interrogar sobre o como, o quando e o por quê da aparição da linguagem.

Para Gusdorf (1970), a fala surgiu como uma função sem órgão próprio que permitisse localizá-la num ponto determinado biologicamente, logo, a anatomia e a fisiologia proporcionam somente explicações parciais e insuficientes a respeito deste fenômeno. À maneira de ilustração, ele acrescenta que o exame dos restos mortais de um homem e de um chimpanzé, cujos organismos são tão semelhantes, não permitiria a um ser extraterreno descobrir a diferença fundamental entre o homem e os macacos superiores, ou seja a função da linguagem. Contudo, há consenso em apontar o tamanho e a complexidade do cérebro como responsáveis pela atividade mental e portanto da função da linguagem.

Hagege (1985) acredita que a função da linguagem, paralela à aptidão à vida social, foi-se inscrevendo muito lentamente na espécie a partir do chamado **Homo habilis** ao longo de uma evolução de milhões de anos. Nas palavras do autor, até chegar ao meio de comunicação do **Homo sapiens**, à uma linguagem propriamente humana, devem ter transcorrido mais de dois milhões de anos, período no qual o homem foi aprendendo a interagir com a natureza de uma forma cada vez mais criativa. Ao mesmo tempo, a organização social cada vez mais complexa obrigou-o a uma interação cada vez maior com seus semelhantes, favorecendo desta maneira a evolução do cérebro e o lento, mas progressivo,

aperfeiçoamento da linguagem rudimentar. Hoje em dia, os avanços da antropologia e da arqueologia colocam à disposição dos estudiosos vestígios concretos que testemunham a complexidade crescente alcançada pelo cérebro humano, num ponto da história em que deve ter começado um lento, mas irreversível movimento de expansão deste órgão permitindo um quadro favorável ao surgimento da inscrição da faculdade da linguagem. A existência e a diversidade de objetos encontrados pressupõe que o homem já possuía, nos primórdios da vida social, uma certa capacidade de simbolização e de representação. Além disso, deve-se ter presente que a transmissão de um saber fazer e a organização de uma atividade coletiva como a caça, da qual dependia a sobrevivência da espécie, pressupõe um meio de comunicação oral, mesmo rudimentar.

O aspecto que nos interessa destacar para nosso estudo, aponta para o fato de que o agente fundamental da evolução da humanidade parece ter sido o trabalho. A relação estreita e o aperfeiçoamento recíproco entre a atividade prática humana que ultrapassa a mera atividade biológica e as funções intelectuais se constituiria num dos fatores que demarcaria uma fronteira entre o mundo humano e o mundo animal. A importância da linguagem na evolução da espécie humana fica então evidente e pode ser considerada, nas palavras de Gusdorf (1970), como a invenção mais decisiva, aquela que contém em gérmen todas as outras.

Numa linha de pensamento análoga, Engels (1979) observa que o desenvolvimento do trabalho surgiu como uma necessidade de cooperação maior entre os homens para dominar melhor os elementos da natureza e satisfazer as suas demandas primárias. Nesta atividade dos homens pré-históricos para dominar a natureza, Engels vê a causa central da evolução do macaco para o homem. Ao mesmo tempo, o embrião de vida social tornou a comunicação uma necessidade, desta forma, “os homens em formação chegaram a um ponto em que tinham alguma coisa a se dizer”.

À guisa de conclusão queremos destacar o tipo de relação estabelecida entre a linguagem e o trabalho na prática social dos homens em formação: uma relação de enri-

quecimento e interpenetração recíprocos que possibilitou o fato de que a evolução meramente biológica se tornara uma evolução social. Nas palavras de Engels (1979):

“por meio da interação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, como também na sociedade, os homens foram se capacitando para realizar trabalhos cada vez mais complicados, para fixar e alcançar objetivos cada vez mais elevados ”. (221).

3. O que está envolvido na questão da linguagem

Estudiosos de diferentes áreas tentam definir a linguagem em consonância com a visão que eles têm do mundo social e com os seus interesses de pesquisa. No nosso trabalho concordamos com Gramsci (1978b) e vemos a linguagem como um nome coletivo, ou seja, ela não pressupõe uma coisa única, nem no tempo nem no espaço. A não separação dos homens que falam, do conjunto de relações sociais que eles estabelecem, observa o autor, aponta para a linguagem como uma multiplicidade de fatos sociais mais ou menos organicamente coerentes e coordenados.

Bakhtin (1981) confirma estas idéias mostrando que a questão da linguagem pode ser considerada um verdadeiro encontro multidisciplinar visto que ela comporta relações de diversas naturezas e de múltiplas facetas. Concordamos também com Pecheux (1975) em que a questão da linguagem, além de ser sociológica, lingüística, histórica e filosófica é diretamente política. E isto que este trabalho pretenderá mostrar ao focar a linguagem como prática social dos homens concretos, vale dizer, inserida na esfera da relação social organizada, com todas as implicações decorrentes deste fato.

4. Nomear o mundo.

A reflexão sobre a linguagem na sua dimensão social, cultural, histórica e política só tem sentido se ela for instituída a partir da realidade humana. Partimos de uma concepção retomada por Orlandi (1987) que considera a linguagem não só como produto social, mas também como um modo de ação ou seja como trabalho, produção social, interação

entre os homens e o mundo. Aqui, a linguagem já não é só um instrumento, mas ação que humaniza o mundo. Entretanto, cabe se perguntar : O que é esta realidade humana e em que ela é diferente do mero mundo físico?.

Hagege (1985) observa que o universo passa a ter uma existência para os homens, na medida em que estes dão um nome àquilo que percebem pelos sentidos. Gusdorf acrescenta que “dar um nome é chamar à existência, tirar do nada”. Entendemos isto, por nossa parte, da seguinte maneira: poderíamos pensar por exemplo que, antes da invenção do microscópio, o mundo dos micróbios e dos vírus era como se não existisse para os homens, fazia parte do universo físico mas não da realidade humana.

Que importância tem para o homem o ato de nomear o mundo? Qual é a dimensão da palavra neste ato de nomear? São estas questões que surgem quando a realidade cultural humana é compreendida como um universo de designações e de idéias. Podemos captar a importância da palavra se concordarmos com Gusdorf (1970) em que é ela que nos introduz neste mundo cultural para além do simples ambiente animal. Ao nomear, os homens estabelecem uma relação cognoscitiva entre eles e os objetos, a maneira como esses objetos são concebidos faz deles um produto humanizado. Vale a pena não perder de vista que este ato de nomear, através do qual os homens são capazes de estabelecer com o mundo exterior outra relação que não seja meramente animal, se identifica com a prática social dos homens inseridos num contexto determinado histórico e socialmente. Ressaltando o caráter histórico-social da realidade humana, Marx (1977) explica que sendo o homem um ser social, toda a sua atividade insere-se em determinadas condições sociais que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas.

“O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma super estrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. (31)

Neste ponto podemos falar de uma realidade humana constituída não só pelo mundo da natureza humanizado, mas também pelo conjunto de relações econômicas, políticas e ideológicas que existem num determinado momento histórico. Não será demais lembrar que o homem como ser social e histórico encontra-se imbricado nesta rede de relações sociais.

Considerando que é esta realidade social que determina os discursos diferentes e outras manifestações intelectuais na práxis humana total devemos ter presente que, tal como veremos no capítulo sobre ideologia e linguagem, as relações que os homens estabelecem com a realidade nutrem-se de valores, idéias, juízos e preconceitos que formam o complexo ideológico social no qual os homens estão inseridos. Queremos também destacar com Sanchez Vasquez (1977) que a idéia de prática social nos mostra que nomear o mundo não se reduz somente a interpretá-lo, numa atitude meramente subjetiva de contemplação passiva, mas implica transformá-lo através da práxis, entendida esta como a atividade material, graças à qual o homem como ser social e consciente, humaniza os objetos e se humaniza a si próprio. Em suma, o homem penetra e desvenda o mundo através de uma relação ativa que implica numa transformação constante do mundo e do homem mesmo.

A idéia de que o conhecimento e a realidade são um devir histórico é salientada da mesma forma por Gramsci (1978b) que sublinha o fato de que a própria objetividade da realidade humana é um constante devir, visto que conhecemos a realidade somente em relação ao homem, o qual é, ele mesmo, um constante devir histórico.

A partir destas idéias de evolução constante e contínua, vemos que a atividade do homem sobre o mundo se manifesta não somente como resultado concreto e imediato a ser obtido, mas também como produção de conhecimentos. De fato, ao agir sobre a realidade, o homem a analisa e é capaz de formular conceitos, definir, elaborar idéias que vão mais além da realidade imediata. Ao descobrir as leis que governam o mundo e a sociedade, o homem é capaz também de transformar esta realidade humana. Eis aqui para Engels (1979) a vantagem que os homens levam sobre os demais seres: a de chegar a conhecer as leis da natureza e explicá-las. Acrescentamos a isto a capacidade do homem de chegar a desvendar

e conhecer ao mesmo tempo as leis sociais, por tanto histórico-político-ideológicas, que governam as relações que se estabelecem num determinado tipo de sociedade da qual ele é produto e produtor-reprodutor.

Antes de encerrar este ponto sobre o que estaria implícito no ato de nomear o mundo, queremos salientar o papel da palavra na humanização do homem. A observação do comportamento humano na ausência total da palavra, como no caso de deficientes físicos sem possibilidade de aceder à linguagem e que não aprenderam uma outra via de comunicação com o mundo, sugere que a verdadeira humanização parece começar só no momento em que se estabelece uma correspondência entre o mundo interior e o exterior, através da palavra, mesmo que esta seja apenas uma mensagem através do tato na palma da mão. Tal foi o caso da menina cega surda e muda, Helen Keller, antes do encontro com sua professora Ana. Helen, ao ter a revelação da palavra humana, passou de seu mundo isolado, exclusivo de sensações e de reações, para o mundo humano das designações e das idéias. Saber o nome dos elementos de seu universo foi como ter apreendido a essência das coisas e desde então, ter o poder de agir sobre elas. Nas próprias palavras de Helen, “abriram-se as portas da prisão”.

Cobram aqui significado as palavras de Gusdorf (1970), quando diz que uma das funções da linguagem não é apenas a de realizar a comunicação com o outro, mas também a de assegurar a inserção da pessoa no mundo.

5. Relação entre linguagem e realidade social

Tendo visto que tanto a linguagem, nas suas múltiplas manifestações, como a realidade social em devenir, formam parte do mesmo processo, através do qual, o homem se humaniza e humaniza o mundo, entendemos que não é possível separar a linguagem como prática social e a representação do mundo a que ela dá forma, das condições materiais histórico- sociais em que o homem real se desenvolve.

Esta dupla relação de produto e produtor entre os sistemas simbólicos e a realidade social aponta para uma relação de interpenetração e formação-transformação recíproca.

Se por uma parte aceitamos que a fala dos homens é uma prática social em si mesma, por outro lado, encontramos afirmações aparentemente contraditórias como a de Gusdorf (1970) que diz que são as palavras que fazem as coisas e os seres, que definem as relações segundo as quais se constitui a ordem do mundo. Mesmo correndo o risco de que alguns interpretem uma tal afirmação ao pé da letra, o que levaria a pensar que as palavras existem como realidades autônomas que antecederiam o mundo, ordenando-o e classificando-o segundo categorias ideais que existiriam a priori, não se pode negar que a linguagem seja um guia para a introdução à realidade social.

Concordamos com Hagege (1985) quando diz que é óbvio que a aproximação à realidade se faz essencialmente através da linguagem. Nesta última perspectiva, observa Bernstein (1975), o meio social é transformado numa matriz de significações particulares que através dos atos das palavras tornam-se parte integrante da realidade psíquica do sujeito. Desta maneira, ao aprender a linguagem de seu grupo social, o homem adquire o instrumento básico para a organização de sua experiência e o desenvolvimento de seu pensamento, acrescenta Vigotskii (1988).

A necessidade de explicar a origem das representações humanas, de desmistificar a natureza ideológica de uma linguagem, de uma língua que, enquanto sistema estruturado de regras, se apresenta desvinculada da prática social, aponta para o imperativo de recuperar a dimensão histórico social da fala dos homens numa sociedade determinada no tempo e no espaço. Avançaremos assim um pequeno passo na tarefa de desvendar o poder oculto da palavra, o seu poder político num mundo que se apresenta como produto de um discurso lógico e coerente cuja ordem “natural” deve ser respeitada sem maior questionamento.

É importante não esquecer que, embora as palavras pareçam, às vezes, tomar uma vida autônoma, separar-se da realidade humana que as engendrou, passando a constituir uma realidade independente do homem que fala, a produção das idéias e a produção intelectual em geral, entendida no nosso trabalho sob a forma de linguagem, estão estreitamente ligadas à atividade material dos homens, à maneira como eles produzem suas vidas materiais. Marx e Engels (1968) sublinham estas idéias e acrescentam que a partir do momento em que se

faz da linguagem uma realidade separada do homem, ela transforma-se apenas em frases ocas. Referindo-se à linguagem dos filósofos da época, Marx e Engels observam que, do mesmo modo que os filósofos fizeram do pensamento uma realidade autônoma, eles atribuíram também uma realidade autônoma à linguagem para fazerem dela seu domínio privado. *“O problema de descer do mundo das idéias ao mundo real se reduz ao problema de passar da linguagem à vida”*.

Resumindo, concordamos com Marx e Engels (1968) quando explicam que as raízes do discurso encontram-se no conjunto de relações econômicas, políticas e ideológicas que existem num determinado momento histórico, ou seja na realidade social. Nesta base, veremos mais adiante que as diversas formas de dizer a palavra, nas diferentes formações sociais, estão longe de serem meros fenômenos lingüísticos, no sentido restrito do termo.

Queremos também salientar que, embora o discurso não possa ser concebido desvinculado da realidade social dos homens, este condicionamento não é o de uma determinação absoluta e mecânica entre estrutura e superestrutura. Existe a mediação dos sujeitos falantes que imprimem com sua ação matizes suficientes para não pensar numa relação de tipo unilateral. Discordamos, então, com Bakhtin (1981) quando afirma que as formas de comunicação são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. Insistiremos nisto na parte final de nosso trabalho, onde as idéias de Giroux (1981, 1986), entre outros autores, fornecerão a base da discussão.

6. Relação linguagem-consciência.

Nos pontos anteriores, vimos que o trabalho coletivo e a linguagem se identificam como alguns dos fatores que tornaram possível a evolução biológica e social da espécie humana. Esta prática social significativa apontaria para um tipo de relação dos homens com o mundo, diferente daquela relação estabelecida pelas outras espécies animais. Em outras palavras, ela aponta para a emergência de uma consciência humana.

A partir do momento em que os imperativos do meio ambiente hostil criam a necessidade nos homens de entrar em relação social, a linguagem passa a ser não somente

instrumento de comunicação mas se constitui na própria prática social em si mesma. Eis aqui, ao mesmo tempo, o começo da consciência nos homens, numa ligação estreita e indissolúvel com a atividade prática coletiva e a linguagem. Neste processo, o papel da linguagem é fundamental visto que, tal como aponta Bakhtin (1981), a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um veículo como signo interior, de um discurso interior. Vemos, então, que o desenvolvimento da consciência de si e do mundo, no homem, tornou-se possível somente quando ele se relacionou com seus semelhantes na ação do trabalho coletivo. Leontiev (1981) salienta que foi somente nesse momento que os homens foram capazes de estabelecer relações não diretas com o meio, relações mediadas pela linguagem, relações de tomada de consciência desse mundo através de processos mentais.

O fato de que o desenvolvimento da própria linguagem, através do trabalho coletivo, não se separa da emergência da consciência do mundo é confirmado por Marx e Engels (1968) para quem “a linguagem é tão velha quanto a consciência”.

É justamente a partir deste momento que o homem começa a se distanciar do mero animal. Deste modo, nas palavras dos autores, “o homem se distingue da ovelha pelo único fato de que sua consciência toma nele o lugar do instinto ou que seu instinto é um instinto consciente”.

Para o animal, então, suas relações com a natureza e com os outros não existiriam como relações em si. Nesta perspectiva, Freire (1975) aponta que somente o homem está, não apenas imerso no mundo, mas com o mundo e com os outros.

Retomando as idéias de Marx e Engels, entendemos que, no homem existe uma “consciência” das relações que ele estabelece com a realidade. Estas representações são a expressão, real ou imaginária, de suas relações sociais e de sua atividade real.

A evolução histórica do trabalho humano, destacada também por Marx e Engels, paralela à evolução da consciência, aponta para uma ligação dinâmica entre consciência e história social sempre em devir. A partir destas idéias, entendemos que as representações de nossa consciência, ao contrário do que postulava o idealismo, não são inatas e universais.

A consciência de cada indivíduo forma-se nas bases da experiência sócio-histórica acumulada pela sociedade. Nesta perspectiva, temos que considerar o conteúdo do psiquismo como a expressão dos homens concretos, tal como eles são, condicionados pelo modo de produção de suas vidas materiais, pelo seu comércio material e seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política. Sendo o processo de produção da vida o que determina o conteúdo do psiquismo, concordamos mais uma vez com Marx e Engels em que *“não é a consciência que determina a vida, ao contrário, é a vida que determina a consciência”*.

Caráter sócio-ideológico da consciência.

Tendo visto que o homem relaciona-se com o mundo de uma forma “humana” ou seja, transformando-o e dando-lhe significados, entendemos que a simples ação de nomear indica que o elemento nomeado possui um sentido na nossa experiência. Desta forma, concordamos com Bakhtin (1981) em que a linguagem aborda o mundo sempre como um índice de valor social e que a única definição possível de consciência é de caráter sócio-ideológico, visto que ela se nutre e se desenvolve graças aos signos sociais criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os conteúdos de nossa consciência devem ser compreendidos, portanto, desde uma ótica sócio-ideológica e não serem estudados como um processo universal e individual.

Cabe lembrar aqui as idéias de Althusser (1970), quando denuncia o efeito ideológico da ilusão de sermos autênticos sujeitos de nossa fala e de nossas ações. Neste ponto, Bakhtin confirma que o indivíduo, enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade autonomamente responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno sócio-ideológico. Com efeito, os índices de valor social, ao serem apreendidos pela consciência, tornam-se, de certo modo, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra no indivíduo isolado, eles dependem da existência social dos homens.

Entretanto, admitirmos o caráter sócio-ideológico da linguagem, do pensamento e da consciência, visto que eles dependem da existência social dos homens, não significa esquecer que as relações nas quais os homens estão engajados são produtos da práxis social e que, portanto, podem também ser modificadas pela ação dos próprios homens. Neste ponto, os trabalhos de Apple e Weis (1986), Giroux (1986) e outros, fornecem subsídios suficientes para pensar que, embora seja inegável que as representações e símbolos situem os indivíduos desde um exterior social, os seres humanos são mais do que apenas um reflexo destas representações coletivas. Estas são mediadas pelas próprias histórias e subjetividades dos indivíduos que fazem a história, mesmo dentro de um contexto histórico e socialmente determinado. Compreender isto nos levará, no último capítulo, a entender não somente como se perpetua um processo de dominação social com a cooperação condicionada dos próprios oprimidos, mas também, como neste mesmo âmbito encontra-se o germen da própria conscientização crítica, nos termos de Freire (1986).

7. Relação linguagem - pensamento

Considerando o pensamento e a linguagem como sinônimos de humanização, Gramsci (1978b) não concebe um homem que não pense, para ele o pensar é próprio do homem como tal. Entretanto, Marx e Engels (1968) salientam que não é o pensamento em si o que diferencia o homem dos outros animais, mas o fato de que os primeiros sejam capazes de produzir suas vidas.

Ao não separar pensamento e ação, destaca-se o papel fundamental da linguagem humana, graças a qual os homens podem transformar a sua prática social não só em ação mas também em reflexão, ou seja, em “práxis”. De fato, o homem, além da inteligência prática, comum a muitas espécies animais evoluídas, tem a sua disposição um elemento básico fundamental: a linguagem, destacada por Vigotskii (1988) como um dos instrumentos básicos para a organização da experiência.

O processo histórico-social de apreensão da realidade, através da práxis social aponta para o fato de que os homens não somente sentem ou percebem a realidade em

forma cultural, no contexto da atividade coletiva de que participam, mas a apreendem, ao mesmo tempo, com os próprios órgãos sensoriais. Queremos aqui destacar o caráter histórico e social do modo como mesmo os próprios órgãos dos sentidos se comportam perante o objeto. A respeito Marx (1974) nos lembra que *“o olho tornou-se olho humano quando o seu objeto se tornou o objeto social humano”*. Desta forma, ao considerar que a realidade humana é apreendida pelos órgãos dos sentidos socializados, reforça-se o caráter não idealista das representações e do pensamento. Quanto à origem não idealista dos processos mentais, encontramos já no começo do século as idéias de Durkheim (1978), que admitia que os processos básicos da mente não são manifestações da vida interior do espírito ou o resultado da evolução natural, como afirmavam os idealistas; as nossas idéias e tendências originam-se na sociedade.

Embora pareça um lugar comum insistir sobre a origem histórico-social de nossas representações intelectuais, cremos que é importante ter sempre presente esta realidade se queremos entender a influência que a sociedade e a história social humana têm na estruturação das formas de atividades superiores que distinguem o homem dos outros animais. Luria (1978) destaca esta influência, observando que o homem se diferencia dos outros animais por ser um animal cultural. Vale a pena lembrar aqui, como veremos mais adiante com mais detalhes, que a cultura por sua vez não é uma noção abstrata, mas está relacionada, diretamente, aos processos sociais, econômicos e políticos de uma determinada sociedade.

Resumindo, se considerarmos que os homens se apropriam culturalmente do mundo que os circunda, entendemos que esta apropriação é possível em grande parte graças à linguagem que carrega os avanços cognitivos de outras gerações. É importante lembrar com Marx e Engels (1968) que, mesmo que o resultado material das gerações precedentes condicione os homens em cada época, esta apreensão não é um ato passivo. Portanto, os homens não só são condicionados nas suas existências pela realidade histórica herdada, mas eles são também capazes de modificá-la. Nas palavras dos autores: *“Tanto as circunstâncias fazem os homens como os homens fazem as circunstâncias”*.

Sublinhamos, então, mais uma vez, o caráter dinâmico de nossas representações histórico-sociais. A respeito, Mannheim (1982) nos mostra que os modos de pensamento vigentes numa determinada época e num determinado grupo social podem ser suplantados por novas estruturas de categorias, quando a base sócio-material do grupo, de que estas formas de pensamento são características, se transformam sob o impacto da mudança social.

O mesmo fato é confirmado por Vigotskii e Luria (1978) que, após suas pesquisas sobre o processo histórico social de apreensão da realidade, concluíram que as origens das formas superiores do comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Nesta mesma linha de pesquisa, Luria e colaboradores (1988) constataram o decorrer histórico das mudanças que ocorrem nos processos de pensamento, provocadas pela evolução social e tecnológica e pelas mudanças na base econômica da sociedade. Para este fim, os autores começaram observando o comportamento verbal de grupos de analfabetos não desenvolvidos que viviam em vilas completamente afastadas dos centros industriais da Rússia, no contexto histórico dos anos 30. Após a revolução, muitas destas áreas esquecidas estavam sofrendo rápidas e profundas transformações sócio-econômicas e culturais com a vinda da coletivização e mecanização da agricultura. Estes grupos foram comparados com grupos análogos, porém já um tanto envolvidos na vida moderna e com alguma influência escolar. Ambos os grupos, cuja prática social tinha se tornado diferente, distanciaram-se em forma acentuada em sua prática verbal e nos processos mentais passíveis de serem medidos. Isto parece confirmar a hipótese da origem materialista das diferenças de pensamento e de linguagem não só em períodos históricos determinados, mas também em realidades sócio-culturais diferentes.

Ao retomar a linguagem como prática social no contexto concreto de uma situação histórico-social dada, tentamos melhor entender as relações sutis que se estabelecem entre a linguagem e o pensamento. Vemos que, os estilos de pensamento e de ação particulares dos indivíduos são determinados, mesmo que não totalmente, pelas condições sociais e históricas nas quais os indivíduos se engajam na produção de suas vidas.

Esta visão de linguagem como prática social nos leva a concordar com Pecheux (1975) em que as diversas manifestações da linguagem e portanto, de pensamento, numa comunidade, não correspondem a meros fenômenos psicolinguísticos, elas representam o conjunto de efeitos na esfera da ideologia, da luta de classes sob formas diversas. Entendemos também com Manheim (1982) que uma análise sociológica das diferentes interpretações cognitivas da experiência humana, revela que esta diversidade reflete esquemas de vida antagônicos, implícitos na sutil diferença de significados culturalmente definidos.

8. A língua como conduta cultural.

A partir de uma ótica sociolinguística, na língua se concretizam diferenças de conduta e diferenças sociais em cultura. Ao analisar algumas das relações entre a estrutura social, o uso da língua e o comportamento social decorrente, Bernstein (1975) não vê a língua como um simples suporte da comunicação, mas como um condicionador do comportamento numa série de contextos diversos. Para ele, cada código determina nos locutores, relações diferentes com os objetos e com as pessoas. Os trabalhos de Wolfram (1974) estabelecem essencialmente duas premissas a serem consideradas com relação à função da linguagem: uma trata da função cognitiva e a outra tem a ver com a função de modeladora de conduta. A primeira premissa se relaciona com a capacidade comunicativa da língua como um sistema de signos; a segunda trata da língua como um aspecto da conduta cultural através da qual o indivíduo assume seu papel social. Baseado nestes construtos, Wolfram alerta para o fato de que não é suficiente estudar apenas a forma e a estrutura de um código linguístico, é necessário considerar a significação social do discurso em si mesmo, visto que ambos aspectos são indissociáveis. Smith (1972), por sua parte, assinala as funções da linguagem, destacando, além da comunicação, a função integradora que serviria para marcar e articular as identidades sociais, servindo de ligação entre as pessoas e seu sistema social. Ao falar da comunicação como função primária, ele a define apenas como a transmissão de informação entre identidades sociais, através de um processo de codificação e decodificação de informação sobre o universo.

Neste ponto, é interessante considerar o trabalho crítico de Calvet (1975) que, analisando o esquema clássico de comunicação das teorias lingüísticas contemporâneas alerta para o risco de confundir comunicação com codificação-decodificação. Desta forma, aponta o autor, transforma-se o problema das relações sociais em um simples problema de funcionamento de um código entre emissor e receptor, fazendo abstração da dimensão social do ato comunicativo. O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto histórico social concreto, preciso; compreender sua significação numa enunciação particular. A propósito de “compreender uma língua”, observamos que, aprender uma língua não seria, então, apenas conhecer o conjunto de normas lingüísticas referentes a ela, mas seria tornar-se, ao mesmo tempo, sensível às percepções culturais diferentes, tentar captar essa “essência entre linhas” a ser capaz de desvendá-la a partir de marcadores lingüísticos estruturais.

Retomando a idéia de língua como conduta cultural e tentando aprofundar a significação política e social deste fato, procuramos em Brandão (1986) uma análise mais profunda do conceito de cultura. O autor desmistifica o conceito que, na maneira tradicional, se constitui apenas numa diferença entre as artes-humanidades das elites sociais versus o "folclore" do povo. As culturas são, para ele, atos sociais e políticos e como tais são instrumentos de mediação entre classes sociais, entre categorias de sujeitos produtivos. Elas expressam tanto símbolos e valores de modo de vida, quanto formas articuladas de resistência de classe ao domínio de poderes e cultura internamente colonialistas. Deste ponto de vista social, cultura significa: produto do trabalho coletivo dos homens. Ela serve entre outros à produção de significados com que os homens codificam o seu mundo e se comunicam nele. Isolados em si mesmos, estes significados nada dizem, mas eles expressam algo quando são considerados em referência ao contexto das relações de troca, de bens, de poder e de símbolos em que foram gerados.

Brandão (1986) concorda com os sociolingüísticos em que as diferenças entre sistemas simbólicos expressam diversidades de culturas, mas, ao mesmo tempo, chama a atenção para o fato, muitas vezes negligenciado, de que estas mesmas culturas são socialmente desiguais e podem ser política e ideologicamente antagônicas. A diversidade de culturas

numa sociedade não se deve, então, à origens remotas diversas, mas ao fato ativo de serem elas o produto do trabalho social e simbólico de sujeitos, grupos e classes sociais desiguais.

Resumindo, observamos que há consenso entre sociolinguistas e pesquisadores de outras áreas em que na língua se concretizam diferenças de conduta e diferenças sociais em cultura, em outras palavras, as diferenças entre sistemas simbólicos expressam diversidades de cultura. No entanto, a significação social deste fato é diferentemente entendida. Muitas vezes o problema das relações sociais dos homens que falam fica reduzido ao mero funcionamento de códigos diferentes, onde a comunicação é vista apenas como um problema de codificação-decodificação entre emissor e receptor, sujeitos que parecem não estar inseridos num conjunto de relações sociais contraditórias. Desta forma, a dimensão social restrita dada ao ato comunicativo negligencia o fato de que, numa sociedade desigual como a nossa, as culturas são socialmente desiguais e diferentemente situadas na escala de poder.

Se concluirmos que a linguagem como trabalho coletivo e simbólico destes grupos e classes desiguais, reflete as relações sociais e uma visão de mundo, concordamos com Brandão (1986) em que ao considerar a língua como conduta cultural, não devemos perder de vista que esta cultura, esta prática social coletiva, nada significa isolada em si mesma. Ela cobra sua verdadeira dimensão quando é considerada em relação ao contexto histórico-social em que foi gerada. A cultura se constitui assim, num ato não somente social, mas também ideológico e político. Retomaremos estas idéias na segunda parte de nosso trabalho.

CAPÍTULO III

A LINGUAGEM, UMA MULTIPLICIDADE DE FATOS SOCIAIS

1. A linguagem como fato social.

O que são fatos sociais? Durkheim (1978) define-os como maneiras de pensar, de agir e de sentir exteriores ao indivíduo isolado. Eles não somente são exteriores ao indivíduo, mas são também dotados de um poder coercitivo, em virtude do qual se impõem ao homem. Embora Durkheim exclua as manifestações individuais dos fatos sociais, ele, ao mesmo tempo, os considera quando diz que mesmo que os fatos sociais nos penetrem do exterior, isso não implica que os recebamos passivamente, sem lhes trazer modificações. Além da linguagem, são também fatos sociais, as crenças, tendências, práticas do grupo, tomadas coletivamente, etc. Durkheim observa, por exemplo, que ninguém é obrigado a falar o mesmo idioma de seus compatriotas, nem a empregar as moedas legais, mas é impossível agir de outra maneira.

Ao estudar o fato social como coisa, o autor afirma que ele obedece a leis sociais que não são diferentes das que regem a natureza. Como tem se observado no decorrer de nosso trabalho, discordamos neste ponto com o autor que sugere que as leis que regem a sociedade são independentes da vontade e da ação humanas. Concordar com a idéia de que os fatos sociais sejam regidos por leis naturais, deixaria fora o condicionamento histórico-social da atividade humana e negaria a dimensão política e ideológica da prática lingüística enquanto ação humana.

Há consenso em que a língua é um fato social, porém, tal como observa Labov (1972), o termo “fato social” parece não ter a mesma conotação para todos os estudiosos. Ainda mais, o contexto social onde a linguagem toma forma, é muitas vezes negligenciado. A respeito, sociolinguistas como Calvet (1977) são ainda mais agudos chamando a atenção para o seguinte paradoxo:

“a maioria das obras de lingüística afirmam em algum lugar, a maior parte das vezes na primeira página, que a língua é um fato social, uma instituição social, ou ainda uma produção social, para em seguida passar a tratá-la como uma outra coisa totalmente diferente”.(P.12).

Concordamos com Calvet quando constatamos que, mesmo evocando a característica social dos fatos lingüísticos, muitos autores parecem fazer abstração da prática social onde a língua toma corpo. Ou pior, consideram essa prática como se estivesse inserida numa sociedade parada no tempo e no espaço. Ali, a linguagem torna-se mero instrumento acabado ou veículo à disposição do locutor. De fato, fala-se da língua como de um sistema abstrato de normas fixas, de um objeto social que o indivíduo registra passivamente, negligenciando-se o caráter dinâmico e contraditório da linguagem, o seu caráter histórico e ideológico, característico do fato social.

Com Bakhtin (1981), vemos a realidade fundamental da língua como sendo muito mais do que um sistema abstrato de formas lingüísticas, um produto acabado que se transmite de geração em geração, uma enunciação monológica isolada ou uma atividade psicofisiológica típica de um determinado gênero de seres. A verdadeira substância da língua, explica o autor, é o fenômeno social da interação verbal.

Observamos, por nossa parte que, de fato, a evolução histórica da língua realiza-se na comunicação verbal, entretanto, não devemos perder de vista que está mesma interação verbal se desenvolve e evolui no quadro das relações sociais. Vale dizer que a historicidade da língua como fato social não é autônoma, mas esta sujeita às leis mutáveis das relações que os homens estabelecem entre si. Ela é causada pela evolução das relações sociais dos homens que falam, no processo dinâmico de produção de suas vidas.

Considerar a linguagem na sua dimensão de fato social histórico implica, ao mesmo tempo, vê-la na sua origem materialista (matéria social), apreendê-la como uma língua revestida de todas as concretizações históricas determinadas pelas relações sociais dos homens que interagem na construção da realidade humana. Considerar a língua como um fato social significa também, não abstraí-la de todas as relações de força, de exploração, de poder e

resistência, dos conflitos de classe, raça, sexo, enfim, de todos os valores sociais contraditórios que convergem na nossa prática social.

Nesta perspectiva, veremos mais adiante que a negação do diferente, dos elementos contraditórios presentes nas formas diferentes de dizer a palavra, a redução destas diferenças que revelam formas de vida e apreensão da realidade, não apenas divergentes, mas também politicamente antagônicas, preconiza, intencionalmente ou não, a idéia de uma natureza humana universal, inserida num mundo sem transição nem progresso.

Mais ainda, entendemos que, fazer abstração da prática social, onde a linguagem toma corpo, significa, parafraseando Brasil Fontes (1982), cortar a língua da dinâmica da vida e dos povos. Esta visão de língua homogênea e politicamente neutra, oculta a história a as condições de produção do discurso, permitindo instaurar a ficção de um idioma inocente, bem comum a todos, instrumento de comunicação colocado fora do social e acima da luta de classes.

Antes de encerrarmos este ponto queremos salientar que, se aspirarmos a captar a essência do fenômeno em estudo, da linguagem como um todo e seu papel ativo na nossa humanização ou desumanização, é importante tentar compreender em que consiste o processo da interação entre a multiplicidade de fatos sociais em que a linguagem se constitui. Abordaremos, então, a relação linguagem e ideologia para, em seguida, enfocando a língua como um campo onde a ideologia se realiza, refletir sobre as relações que se estabelecem entre infraestrutura ou base material e produto ideológico.

2. Relação linguagem-ideologia

No capítulo anterior vimos que os homens abordam a realidade humana como índices de valor social, ou seja, como uma realidade cultural já nomeada por gerações anteriores. No entanto, Bakhtin (1981) observa que, mesmo se o signo é extraído pelo locutor, de um estoque social de estruturas morfológicas e sintáticas, o fato de que os signos não surgem ao acaso entre dois indivíduos quaisquer da espécie humana, mas entre dois indivíduos socialmente organizados implica que a realização do signo social na enunciação é determinada

pelas relações sociais. Temos então, que é no conjunto de relações que os homens tecem na produção de suas vidas materiais onde se origina a visão de mundo que transforma este último em realidade humana.

É neste espaço de relações sociais, políticas e econômicas, nesta prática histórico-social, onde a ideologia toma corpo e se transmite. Veremos na última parte de nosso trabalho, que ela nos fala não apenas como força de dominação, de busca de consenso de um grupo social sobre outro, mas ao mesmo tempo, como um poder bilateral onde a luta entre grupos antagônicos passa também pela resistência dos grupos subalternos na escala de poder.

Analizando a palavra como fenômeno ideológico por excelência, Bakhtin (1981) escreve que: *“as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”*.

Refletindo sobre a questão, Calvet (1975) confirma que a ideologia está ligada às formas concretas da comunicação, visto que a língua é inseparável de seu conteúdo ideológico. A palavra é vista, assim, como material privilegiado da comunicação que penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos. Ela é considerada como um signo ideológico múltiplo já que pode preencher esta função em diferentes espaços: estético, científico, moral, religioso, além de servir à ideologia da comunicação na vida cotidiana. Lembremos o que Bakhtin (1981) diz respeito à encarnação material da ideologia nos signos criados pelo homem, seja como som, como massa física, como outra coisa qualquer. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção e de trabalho, ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior e que ultrapassa suas próprias particularidades. Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Chauí (1983) esclarece que uma mesma coisa pode se constituir num campo significativo diferente. Considere-se, por exemplo a montanha, explica a autora, a mesma montanha como realidade cultural diferente para o geólogo, para o artista, para o capitalista que a explora, enfim, a

mesma coisa remetendo a outra realidade que lhe é exterior e que depende de nossas relações com a natureza, mediadas por nossas relações sociais.

Tentando entender por que aquilo que é ideológico opõe uma forte resistência à mudança e à análise crítica, Giroux (1981) focaliza o que ele chama de campo operacional da ideologia. Para o autor, a característica típica da ideologia é sua localização na categoria do significado e da produção de pensamento. Com Giroux (1986) destacamos que, no sentido mais geral, a ideologia opera não somente no nível da fala, da língua, mas também como experiência vivenciada, no nível das representações culturais, e no nível das mensagens nas práticas materiais, produzidas dentro de certas tradições históricas, existenciais e de classe. Isto nos levará a compreender mais tarde, não somente como se efetiva, eficazmente, a dominação ideológica com a própria cooperação dos dominados mas também, o motivo pelo qual as velhas categorias resistem tão fortemente à mudança, e à análise crítica. Não esquecendo que um dos caracteres distintivos do fato social é a resistência que eles opõem às mudanças, entendemos com Durkheim (1978) que, qualquer modificação deles requer um esforço mais ou menos laborioso para vencer a resistência oposta, visto que eles se constituem em certos moldes dentro dos quais somos obrigados a plasmar nossas ações.

Querendo destacar a complexidade e o caráter contraditório do conceito de ideologia que pode, tanto agir como uma força alienante, ao serviço da dominação ou como uma força de desocultação da realidade humana, ao serviço da libertação, abordaremos a seguir, dentro dos limites de nosso trabalho, uma breve resenha histórica do conceito em questão.

Concordamos com Lowy (1988), quando afirma que é difícil encontrarmos um conceito tão complexo, tão cheio de significados quanto o conceito de ideologia. De fato, não existe um conceito unívoco de ideologia nem mesmo dentro de linhas de pensamento semelhantes. Da mesma forma, o valor e função atribuídos à ideologia diferem historicamente, partindo de uma conotação negativa que alia ideologia e poder numa dimensão unilateral de dominação determinista e inexorável, até uma conotação mais positiva que liga ideologia e poder bilateral, passando pelos antagonismos sociais e a luta de classes, configurando a

categoria de resistência de que fala Giroux (1981, 1986). O termo ideologia tem englobado entre outros, conceitos tais como: concepções de mundo (Gramsci), utopias (Manheim), visões de mundo, valores (Lowy), preconceitos, pré-noções (Durkheim), posições de classes (conceito marxista) etc..

Historicamente, o termo aparece pela primeira vez em 1801, num livro do filósofo francês Destutt de Tracy, designando simplesmente o estudo científico da gênese das idéias, tratando estas como fenômenos naturais, como resultado direto e exclusivo da percepção sensorial. Os ideólogos, todos discípulos do enciclopedismo francês, foram no início partidários de Napoleão. Anos mais tarde, em 1812, eles entraram em conflito com Bonaparte que, achando que este grupo de filósofos se opunha a suas ambições imperialistas, os culpou em um de seus discursos, de causar as desgraças que afligiam a França, chamando-os pejorativamente de ideólogos. Aqui a ideologia adquire um sentido diferente, o de tenebrosa metafísica que faz abstração da realidade.(Chauí 1980). A partir de então, se despreza a validade do pensamento do adversário, chamando-o de “ideológico”, como sinônimo de não real, falso e ilusório.

Esta conotação negativa aparece também mais tarde com Marx e Engels (1968) que retomam o termo como equivalente à ilusão, falsa consciência, concepção idealista, na qual a realidade aparece invertida e as idéias parecem ser o motor da vida real. Em toda ideologia, apontam os autores, os homens e suas relações aparecem colocados de ponta cabeça, como a representação invertida do processo real. Até então, os filósofos alemães tinham partido das idéias e representações para explicar a realidade ideologicamente, Marx e Engels, ao contrário, partiram dos homens e do processo de produção de suas vidas materiais.

Os autores acima mencionados explicam o nascimento da ideologia a partir do fenômeno da alienação, ou seja, a partir do momento em que a práxis que produziu as condições reais de existência social dos homens perdeu-se para a consciência. Quando o trabalho intelectual separou-se do material no momento em que a divisão natural do trabalho primitivo tornou-se uma divisão efetiva, o homem deixou de se perceber como produtor histórico de sua própria vida. Foi ali que o homem começou a imaginar que a sua consciência

representava outra coisa que não a sua prática de vida real. A consciência, então, pareceu se emancipar ideologicamente e passar a crer na formação da teoria pura, nas idéias autônomas, independentes dos homens reais que as produzem.

Mais tarde, no “18 Brumário de Luis Bonaparte”, Marx (1978) refere-se desta vez à ideologia como um fenômeno de pensamento coletivo, uma visão de mundo inerente a uma determinada classe social. Tal como o autor explica, sobre a base de suas condições materiais e das relações sociais correspondentes, a classe social cria e forma maneiras de pensar e concepções de vida distintas e peculiarmente constituídas de acordo com os interesses de classe. Com efeito, Marx mostra, através de uma análise das visões de mundo da pequena burguesia da França de meados de 1800, que sob a aparência superficial das lutas parlamentares entre republicanos e monarquistas se dissimulava a luta de classes.

“...O que separava as duas frações, portanto, não era nenhuma questão de princípios, eram suas condições materiais de existência... a rivalidade entre o capital e o latifúndio” (45).

As idéias de Marx e Engels servem de base para o desenvolvimento posterior do conceito de ideologia, tanto no sentido de mistificação da realidade como no sentido de visão de mundo de um determinado grupo social.

Com base no conceito de ideologia como falsa consciência da realidade, Althusser (1970) considera-a como uma representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência. Não são, então, as próprias condições reais de existência as que se refletem na representação do mundo, mas a relação dos homens com estas condições de existência, relação esta imaginária e que a ideologia não faz senão retratar. Mesmo que esta relação seja imaginária ela se torna real do momento em que é vivida pelo sujeito. Althusser (1979) destaca o caráter profundamente inconsciente da ideologia, visto que ela se constitui num sistema de representações que se impõem sobre a grande maioria dos homens e que agem funcionalmente sobre eles, através de um processo que escapa à reflexão. Observamos por nossa parte que, a partir das considerações de Althusser, a ideologia pode ser considerada um fato social e analisado como tal. Embora concordemos com Althusser

no caráter profundamente inconsciente da ideologia que configura a ilusão de sermos sujeitos autênticos de nossa fala e de nossas ações, veremos com Giroux (1981, 1986), nos últimos capítulos, que a ideologia, nesta perspectiva, parece ser uma força de origem alheia ao homem e, portanto, imune à transformação. Insistiremos, então, em que, numa práxis social autêntica, a ação humana não pode ser minimizada de uma forma tal que nos leve a pensar no homem como sujeito passivo da dominação ideológica total.

No trabalho de Manheim (1982), encontramos uma contribuição histórico-sociológica à tentativa de resgatar a ideologia de sua conotação pejorativa. Buscando esclarecer o papel das idéias e do conhecimento na manutenção ou na mudança da ordem social, Manheim atribui ao conceito de ideologia total uma dupla significação. Por um lado, como ideologia, ele se refere ao conjunto de idéias, representações, teorias que se orientam para a estabilização, legitimação ou reprodução da ordem social estabelecida. Por outro lado, como utopia, liga-se à idéia de luta, aspirando a outra realidade ainda inexistente, orientando-se para a ruptura da ordem social existente. Ambas as formas do mesmo fenômeno são vistas como um certo estilo de pensamento, socialmente condicionado. Este estilo de pensamento implica duas direções diferentes, porém ambas ocultam certos aspectos da realidade. Na ideologia das classes dominantes, a condição real da sociedade aparece obscurecida tanto para a própria classe como para a classe dominada. Na utopia, certos grupos oprimidos estão intelectualmente tão firmemente interessados na destruição e na transformação de uma determinada condição de sociedade que eles deixam de perceber certos aspectos da sociedade que podem conduzir à paralisação da sua ação.

Desta forma, Manheim concorda com Marx em que a ideologia é também expressão de interesses sociais vinculados à posições de classes e vê o pensamento de todas as épocas e de todas as frações sociais, como sendo de caráter ideológico, visto que emerge das condições de vida. Contudo, Marx atribui o conceito de ideologia somente às classes sociais que têm necessidade de justificar a ordem estabelecida, ou seja, à burguesia; enquanto Manheim fala de uma concepção de ideologia mais ampla que englobaria os dominantes e os dominados. Nesta perspectiva, toda forma de pensamento está vinculada a uma posição de classe determinada.

Lowy (1988) elabora sua visão de ideologia com elementos marxistas e da sociologia de Manheim. Com a visão marxista, ele acredita que o processo de produção da ideologia não se faz ao nível dos indivíduos, mas das classes sociais. À cada classe ou grupo social corresponde uma visão social do mundo, uma maneira de pensar própria, vale dizer um conjunto orgânico de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, representações, unificado por uma certa perspectiva social. Se os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais; quem as sistematiza, desenvolve, dá-lhes forma de teoria, de doutrina, são os intelectuais.

Lowy salienta também o caráter histórico-social da ideologia apontando que, sendo todas elas produtos sociais, devem ser analisadas na sua historicidade, devem ser desmistificadas na sua pretensão a uma validade absoluta. Ao mesmo tempo, a história da ideologia tem que ser vista em relação à totalidade social já que não existe uma história pura de um fato social. Não se pode pretender observar uma ideologia sem ver como ela se relaciona com o conjunto da realidade social do momento, ou seja, com aspectos econômicos, políticos, religiosos, de classes sociais.

Com Manheim, Lowy concorda sobre o caráter contraditório das visões de mundo, mostrando que longe de existir uma ideologia consensual na sociedade, o que se observa é um enfrentamento constante entre ideologias e utopias. Elas correspondem à luta de classes ou grupos sociais que compõem a sociedade. Ainda mais, existem, inclusive, contradições dentro de uma mesma ideologia, visto que as próprias classes sociais não são homogêneas e carentes de contradições. Idéias semelhantes encontramos em Gramsci (1978b) que mostra que nenhuma ideologia constitui uma aglutinação totalmente coesa de concepções de mundo. Todo o mundo está dividido em maior ou menor grau entre o senso comum (não problematizante) e o bom senso (derivado da prática cotidiana). Na parte final de nosso trabalho, compreenderemos a importância do caráter contraditório das próprias ideologias o que permite elas se constituírem no próprio campo da luta contra-hegemônica ou da resistência como a denomina Giroux (1981, 1986).

Creemos também interessante citar as reflexões de Giroux (1981) sobre o tratamento contraditório e a complexidade do conceito de ideologia na teoria social marxista. De fato, observa o autor, por um lado, certas interpretações, como as de Althusser por exemplo, consideram-na em termos apenas pejorativos, como uma força que submete o homem a uma relação de dominação quase absoluta pelas estruturas. Por outra parte, para outros autores como Gramsci (1978b), a ideologia funciona não somente para limitar a ação humana, mas também para possibilitá-la. Nesta perspectiva, todas as ideologias contêm a possibilidade de desenvolver uma visão crítica do mundo. Giroux (1981), concordando com o conceito gramsciano, a vê não apenas como um simples dualismo de idéias contrapostas à realidade material. Sem deixar de reconhecer que numa sociedade de classes, os homens são basicamente não livres, o autor destaca ao mesmo tempo o fato de que essa mesma dominação contêm o cerne da resistência e da emancipação. Com Marx (1977) ele aponta a inseparabilidade da ideologia e da noção de conflito e de crítica e vê nisto o meio de luta entre classes, ao nível das idéias. Esta idéia de crítica mostra a necessidade de desmistificação de uma determinada visão de mundo na sua pretensão à universalidade e à naturalidade, colocando-a com uma produção histórica. Ao mesmo tempo, aponta para lutas concretas entre classes e grupos dominantes e dominados.

No nosso trabalho incluiremos tanto a visão de ideologia como produção histórica de um determinado grupo social, no sentido de visão de mundo, como a ideologia como força de dominação e luta paralela entre grupos situados a diferente nível na escala de poder.

Vale a pena, finalmente, destacar com Chauí (1983) que, quando as condições de existência não aparecem aos homens como produto de suas ações, mas ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições, os homens atribuem a origem da vida social a forças ignoradas, alheias às suas, superiores e independentes, (natureza, razão, estado, destino etc). Enquanto não houver um conhecimento da história real, do verdadeiro significado da prática real dos homens, a ideologia se manterá como falsa consciência. Isto significa para o homem, tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas.

3. A metáfora base-superestrutura e sua relação com linguagem e ideologia.

Vimos anteriormente que a ideologia se encarna materialmente nos signos criados pelos homens para significar o mundo e que, portanto, ideologia e linguagem não podem ser abordadas separadamente. Contudo, temos visto também que, de um modo geral, a ideologia se apresenta “ideologicamente” como um esfera autônoma e independente, sem vínculo com a base material, ou seja com a infra-estrutura da sociedade. Enquanto em si a ideologia é ou não uma superestrutura, Gramsci (1978b) responde afirmativamente, visto que ela tem como base realidades materiais.

Bakhtin (1981) nos lembra que se não dissociarmos o signo das formas concretas de comunicação social organizada que lhe dão vida, não podemos também dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura). Mannheim (1982), Vigotskii e Luria (1988), entre outros, confirmam estas idéias apontando que a linguagem, na sua ligação indissolúvel com o pensamento, é um índice particularmente sensível de mudança social e cultural. Da mesma forma, observamos por nossa parte, que, ao considerar a linguagem não somente como produto da atividade humana, mas também como produtora social, temos que vê-la, igualmente, como impulsionadora ou retardadora, até uma certa medida, das mudanças na infra-estrutura que por sua vez influenciarão o próprio dinamismo da língua.

Tudo indica, assim, que a base material e as superestruturas estão sempre em interação e que as transformações sociais de base repercutem, em maior ou menor grau, na esfera ideológica e, portanto, na língua, e vice-versa.

Para melhor entendermos o problema abordado, vale a pena se remontar ao trabalho de Marx (1977), que no Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política, explica textualmente que:

“ o conjunto de relações de produção que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas materiais, constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura política e jurídica e à qual correspondem formas de consciência social determinadas. O

modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral". (31)

Marx prossegue, dizendo que, nas épocas de mudança social, a mudança na base econômica perturba, em maior ou menor grau, toda a enorme superestrutura, ou seja, as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, (vale dizer as formas ideológicas).

Vemos aqui que, mesmo sendo inegável, esta relação base material- superestrutura não é a de um simples reflexo de uma sobre a outra. Mc Lennan (1983) confirma que, embora a relação de determinação seja recíproca, a superestrutura possui uma certa autonomia relativa com respeito à base.

Nesta perspectiva, mesmo se concordamos com Bakhtin (1981) em que as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social dos indivíduos como pelas condições em que a interação acontece, cremos que o autor é um tanto radical quando afirma que as relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva, determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos. Para ele, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica estariam hiperdeterminados pela infra-estrutura. Acreditamos com Giroux (1981) que esta relação de determinação não é direta, unilateral, nem total. Se aceitarmos um modelo de relações de base-superestrutura unilateral e mecânico, alerta o autor, corremos o risco de transformar a história num processo automático e as manifestações culturais num mero reflexo da estrutura econômica da sociedade.

Retomando o conceito de superestrutura lingüística, Calvet (1975) esclarece que ele diz respeito não à língua mas à organização lingüística social. Mesmo que as línguas propriamente ditas não possam ser consideradas superestruturas, a relação superestrutural está presente na prática lingüística, através da ideologia. Eis aqui que a superestrutura toma corpo na língua, aponta o autor, visto que esta, ao ser ela mesma uma prática social, tem lugar num contexto que está sempre banhado na ideologia.

A nosso ver, entendemos que, dissociar a linguagem de sua base material favorece uma imagem unificante, homogênea, neutra em relação à luta entre grupos sociais. Isto somente é possível se reduzirmos a língua apenas a um sistema estruturado de regras sintáticas, gramaticais e lexicais. E esta redução que leva a Staline (in Calvet 1975) a concluir que a língua, apesar das mudanças políticas, se mantém inalterável. Se a língua fosse uma superestrutura, reflete Staline, ela mudaria a cada época; porém ela não mudou depois da revolução de 1917. Nestes termos, ele conclui que o papel de útil social que a linguagem tem como meio de comunicação entre os homens a faz servir indiferentemente a toda a sociedade. Perfila-se aqui a força do poder de uma ideologia que, sob o manto da neutralidade, camufla uma realidade social em conflito onde as relações de poder passam sutilmente pelos fios que tecem o dia a dia dos homens que falam.

CAPÍTULO IV

A LINGUAGEM, UMA PRÁTICA SOCIAL

Afastando-nos de uma visão de língua neutra na qual ela existiria como uma espécie de contrato, ou de um acordo harmonioso entre os membros de uma comunidade, temos visto que não podemos refletir sobre a fala dos homens sem ver de que modo ela, sendo uma prática social, se relaciona com aspectos econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais antagônicos. A respeito, Lowy (1988) confirma que as diferentes frações que compõem a sociedade se enfrentam constantemente ao nível ideológico ou utópico. A linguagem, então, vê-se permeada por este enfrentamento, fato que sugere para Fairclough (1988) que a ordem do discurso deveria ser considerada como uma configuração de elementos contraditórios que refletem e constituem as relações contraditórias da ordem social.

A idéia de linguagem como prática social tem atraído a atenção de pesquisadores de diferentes áreas, porém em cada campo de estudo, a noção de prática social tem ressonância diferente. A seguir veremos algumas das contribuições da sociolinguística no estudo da língua no seu contexto social.

1. A língua no seu contexto social a partir de uma perspectiva sociolinguística.

A idéia de uma língua concebida como um conjunto estruturado de normas sociais, como um conjunto de normas invariáveis compartilhadas por todos os membros de uma determinada sociedade já não é mais aceita a partir dos anos 60, época em que os sociolinguistas começaram a estudar a língua no seu contexto social. Labov (1972), por exemplo, mostrou nos seus estudos que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variações sistemáticas, as quais refletem tanto uma mudança temporal como processos sociais extralinguísticos.

Entretanto, mesmo se estes estudos cobrem uma ampla gama de aspectos que analisam diversos fatores sociais que incidiriam nos diferentes estilos de discurso, observamos

que a maioria dos trabalhos tratam da língua em sociedade de uma maneira tal que os conflitos de classe ou as relações de força e poder entre formações sociais antagônicas não se perfilam. De fato, estes estudos parecem visar apenas encontrar respostas a problemas que emergem no estudo das estruturas lingüísticas diferentes ou a derivar implicações pedagógicas tendentes a melhorar o trabalho docente no ensino de línguas, principalmente no ensino da língua chamada norma culta ou padrão. A maneira de ilustração, observamos também que toda conotação política e ideológica parece distante da prática social linguagem quando fala-se da sua relação com o contexto social nos termos de “ecologia da língua”. (Wolfram e Fasold. 1974). A nosso ver, o termo ecologia, embora não isento de uma carga política e ideológica, situa o problema numa esfera “biologicamente neutra” e poderia induzir-nos a, no mínimo, tornar opacas as múltiplas relações de poder e de força que se tecem na nossa práxis cotidiana.

Enquanto à sociedade humana ou seja, ao lugar onde práticas lingüísticas diferentes tomam corpo, autores como Bernstein (1975), Labov (1968, 1972), Wolfram (1974), Shuy (1972) e outros socio-lingüístas de renome que estudaram as relações verbais entre indivíduos e seu grupo social, referem-se a ela simplesmente como uma associação de indivíduos que se diferenciam verbalmente devido à posição que ocupam na hierarquia social. Já temos visto nos pontos anteriores que esta hierarquia social e as diferentes manifestações culturais são produtos das relações que os homens estabelecem na produção de suas vidas materiais.

A seguir, veremos muito sumariamente as principais linhas do trabalho de alguns destes autores, cuja contribuição é inegável, não somente na área da sociolingüística, mas também na área de educação.

Labov (1968) estudou a estratificação social do inglês na cidade de Nova York e revela aspectos inovadores da correlação classe social e linguagem. Ele define os rasgos lingüísticos que caracterizam vários subgrupos em uma sociedade heterogênea em termos de variações estilísticas e aponta para o valor que estas variações possuem como prática social dentro de um grupo determinado. Para Labov, as variações sociais e estilísticas pressupõem a opção de dizer algo de várias maneiras diferentes, de acordo com contexto de fala.

Vale a pena aqui, ter em consideração as idéias de Fairclough (1988) que observa que as diferentes maneiras de dizer a palavra tem suas raízes na matéria social, elas refletem muito mais do que meras variações estilísticas. O autor salienta o fato de que a visão de língua como prática social não significa apenas que ela varia de acordo com o contexto situacional imediato (fala a um superior, a um subalterno, a um desconhecido etc). Significa vê-la dialeticamente conectada ao contexto social e à estrutura social em todos os níveis, não somente situacional, mas também institucional e no nível da sociedade como um todo.

A obra de Bernstein se constitui numa série de artigos que se completam um ao outro, ao longo de vários anos. Suas pesquisas visaram essencialmente esclarecer as formas básicas de controle social que pesam sobre a forma e o conteúdo de sistemas simbólicos transmitidos, primeiro na família e em seguida, ao longo do processo de educação. Seu trabalho comporta dois aspectos principais: pesquisa sobre os códigos sociolingüísticos e pesquisa sobre o sistema de educação como controle social. Entre os códigos sociolingüísticos, Bernstein distingue entre o que ele chama de código lingüístico restrito, utilizado pelas classes sociais desfavorecidas, e o código elaborado, utilizado pelas classes médias ou superiores (que ademais possuem também o código restrito).

Wolfram (1974) vai mais além das características diferentes da fala entre homens e mulheres, entre adolescentes e adultos, e admite que em sociedades de classe, o discurso manifesta status sociais diferentes. Contudo, ao falar de classes sociais ele se refere a elas apenas como grupos dentro de uma sociedade, cujos membros têm uma hierarquia social comum e desenvolvem operações e papéis associados com estes status. Em outras palavras, a grande maioria dos lingüistas sociais reconhece que nenhuma sociedade terá uma completa homogeneidade nos padrões de fala e que as diferenças na linguagem derivam das diferenças sociais, no entanto, eles só constataam estas diferenças externas sem mergulhar na significação histórica, ideológica e política deste fato.

Numa linha de análise crítica do trabalho da sociolingüística, Calvet (1975) observa que parece impossível realizar uma lingüística realmente social se não trabalharmos

sobre o “status” social da língua, no seu sentido mais amplo. O autor percebe que, considerar o problema social é considerar a produção lingüística como produção de indivíduos que têm, ao mesmo tempo, uma história social ou coletiva e uma história de vida individual, que tem ademais entre eles relações de diferentes tipos: não só de tipo afetivo e hierárquico, mas também relações de força, de dominação, etc. O valor de um código lingüístico, portanto, não pode ser compreendido fazendo abstração dos valores e significações sócio-ideológicas que o permeiam. Assim, uma frase será percebida como aceitável ou inaceitável de maneira muito diferente, segundo o ouvinte pertença a tal ou tal classe social, com tal ou tal relação à língua e à cultura.

Depois desta breve análise, podemos sintetizar as nossas idéias destacando que a não autonomia da língua com relação ao contexto social histórico onde ela se materializa mostra que a esta prática social concernem os conflitos de grupos e classes sociais, e que, portanto, as diferentes formas que toma a linguagem dentro de uma comunidade lingüística não dependem apenas de variáveis tais como situação da interação, local, sexo, idade, ou funções sociais dos participantes. Estas formas diferentes, tendo sua origem nas contradições inerentes à sociedade de classes, expressam as relações materiais de produção, ou seja as relações sociais, políticas, econômicas, ideológicas que os homens estabelecem entre si no processo de produção social de suas vidas. Concordamos, então, com Calvet (1975) quando diz que para compreender a diferença entre duas frases semanticamente semelhantes, porém socialmente diferentes, não podemos restringir-nos apenas ao nível de língua como sistema de normas estruturadas: trata-se de relações entre locutores ao seio de uma ideologia particular.

2. Linguagem e classe social.

Se não isolarmos a língua de sua utilização e de sua produção histórico social, aponta Calvet (1975), não podemos também abstrai-la das relações de classes sociais, ou seja da circulação do capital e da divisão do trabalho. Fairclough (1988), Apple e Weis (1986) e Giroux (1981,1986), acrescentam que os conflitos sociais não se restringem apenas a confrontos de classes em si. Esta luta constitui uma matriz mais abrangente, dentro da qual outras relações antagônicas se desenvolvem; relações de conflito entre sexo feminino e

masculino, entre trabalhadores manuais e intelectuais, entre negros e brancos etc. Vale a pena ter presente que mesmo se as relações de classe dão forma a estas outras relações elas o fazem, às vezes, de maneira mediada e indireta.

Temos então que, mesmo em sociedades menos marcadas pela desigualdade entre classes, as relações de poder estão sempre presentes na prática lingüística que se estabelece nas diferentes categorias sociais e entre grupos diferentemente situados na escala de poder.

Concordando com Calvet (1975), em que a fala dos homens é inseparável das relações sociais, da circulação do capital e da divisão do trabalho, entendemos que o fato de que a realidade humana seja socialmente construída, indica que as diversas visões de mundo dos grupos e classes sociais desiguais, tomam corpo nos discursos diferentes que se desenvolvem no seio de uma sociedade.

Cremos ser importante nesta parte de nosso trabalho, retomar um enfoque de classe social que mostre que elas não se constituem em categorias abstratas dentro de uma sociedade concreta, elas tem suas raízes no desenvolvimento do modo de produção. A respeito, Dos Santos (1987) explica que o desenvolvimento do modo de produção determina formas específicas de relação entre os homens, possibilidades de ação recíproca. Deste modo, os agrupamentos sociais historicamente dados se opõem entre si pelo papel que desempenham no processo produtivo e pelas relações que estabelecem entre si na organização do trabalho e na posse do capital.

Nesta perspectiva, Bakhtin (1981) observa que, conferir ao signo ideológico, neste caso à linguagem, um caráter neutro e acima das diferenças de classe e de grupos, visa abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valores contraditórios que ali se trava.

Concluindo, reconhecemos que os conflitos de classes e de frações antagônicas da sociedade se inserem em proposições ideológicas diferentes. Portanto, suprimir as contradições e tentar homogeneizar a ordem do discurso é, segundo Fairclough (1988), ignorar que as classes sociais e outras forças sociais antagonistas tentam se posicionar e posicionar

às outras, através da manipulação de elementos e tendências numa ordem de discurso contraditória.

3. Uma língua, uma multiplicidade de discursos

Tendo visto com Fairclough (1988) que os conflitos de classe e de frações sociais antagonistas se inserem em proposições ideológicas diferentes, achamos importante refletir sobre o que há por trás da aparente uniformidade de uma língua nacional, ou de uma comunidade lingüística; ou, como observa Pecheux (1975), o que há por trás da evidência da fachada. Entendendo que a multiplicidade de discursos se originam na matéria social entrevemos o que poderia significar a tentativa de homogeneizar a ordem do discurso numa sociedade desigual.

Ao falar de comunidade lingüística devemos pensar, de acordo com Labov (1972), num grupo de pessoas que compartilha um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem e não como um grupo de pessoas que fala do mesmo modo. Observamos que, se por um lado se faz necessária uma certa uniformidade, que faça possível falar de comunidade lingüística, por outro lado, não podemos esquecer que sob esta aparente uniformidade revelam-se formas diferentes e mesmo antagônicas de dizer a palavra.

Abordando primeiramente a necessidade da existência de uma língua nacional, concordamos com Gramsci (1978) em que cada ato histórico pode ser realizado somente pelo “homem coletivo”, assim, uma certa unidade cultural-social se faz necessária através da qual “uma multiplicidade de quererdes desagregados, com heterogeneidade de fins, se unem em conjunto para um mesmo fim, na base de uma igual e comum concepção do mundo”. Manacorda (1977) observa que as conclusões a que convergem todas as alusões nas Cartas e nos Cadernos de Cárcere é que Gramsci, longe de se opor à criação de uma língua nacional, é a favor da colaboração e intervenção de instrumentos ideológicos, tais como a escola e meios de difusão, na criação de uma linguagem comum que centralize o que já existe em estado difuso. Trata-se em definitivo de uma luta contra o analfabetismo, de uma elevação cultural das massas.

Entretanto, o mesmo Gramsci observa que o povo é uma comunidade que apresenta numerosas estratificações culturais, e que, portanto, o ato de organizar as palavras conceitualmente, tornando-as significantes, implica para os homens uma concepção do mundo que traduz para eles uma certa racionalidade.

Pensando, então, na sociedade como um lugar onde formas múltiplas de discurso ocorrem, lembramos que, sendo a linguagem uma prática social humana, esta multiplicidade de discursos não ocorre em forma arbitrária, mas estreitamente ligada ao trabalho, à história, à cultura dos homens que falam. A fala diferente numa mesma comunidade lingüística não pode ser concebida senão vinculada às formas como os homens estabelecem relações sociais e econômicas complexas e diversas com outros homens na produção e reprodução social de suas condições de existência. Entendemos, assim, que a linguagem multiforme, longe de ser neutra e asséptica, reflete os matizes históricos, políticos e ideológicos que permeiam as relações sociais dos homens que falam. Cobram significação aqui as palavras de Gramsci (1978) quando diz que o conjunto de relações de força na sociedade, no passado, atua também no presente e determina em certo modo, o futuro. Vemos, deste modo, que, tomar consciência da dimensão histórica de nossa linguagem significa também vê-la num tempo feito de hoje, ontem e amanhã.

4. O idioma nacional versus os socioletos

Giroux (1986) nos mostra que questões a respeito da língua nacional versus as práticas lingüísticas diferentes numa sociedade desigual, somente se tornam significativas se não perdermos de vista o fato de que as habilidades lingüísticas e os conhecimentos que a grosso modo caracterizam as diferentes formações sociais são forjadas dentro de relações de dominação e resistência. A respeito, Barthes (1988) fala destas línguas de classe e grupos sociais como socioletos e não apenas como dialetos, a fim de salientar a realidade social onde eles tomam forma. O autor mostra como a divisão da língua numa sociedade dada, se marca sobre a falsa homogeneidade da língua nacional. Pecheux (1975) por sua parte, procura entender de que maneira o que se apresenta como uma mesma língua, no sentido

lingüístico do termo, autoriza o funcionamento de vocabulário, sintaxes e raciocínios antagônicos.

Reconhecendo com Barthes a ligação que existe entre a divisão de classes e a divisão da língua, cremos, por nossa parte, que é necessário ver na relação língua dominante versus línguas dominadas a conotação política, a intencionalidade de força e poder, o laço de dependência da fala dos homens com as condições sociais e históricas onde estas práticas lingüísticas acontecem.

Nas análises de Pecheux (1975), vemos que os discursos diferentes não correspondem a meros fenômenos lingüísticos, eles representam o conjunto de efeitos na esfera da ideologia, da luta de classes sob formas econômicas, políticas e ideológicas.

Concordando com Orlandi (1988) em que a questão da linguagem é sempre a questão do reconhecimento ou da exclusão do direito da identidade, da liberdade ou da coerção pelo simbolismo, veremos nos últimos capítulos de nosso trabalho, que o fato de que uma classe social olhe para a língua de outra classe como um meio de comunicação inadequado não se deve simplesmente a uma questão de etnocentrismo lingüístico da classe dominante, mas implica, entre outros, que a cultura dominante considere à outra cultura não somente como socialmente subordinada, mas também como despossuída culturalmente.

Afirmar, como o fazem alguns sociolingüistas, que esta não valorização se deve simplesmente ao uso inadequado de um discurso num determinado contexto social, afirmar que as variantes estilísticas prestigiadas são apenas indicadores lingüísticos de status social alto, enquanto que as estigmatizadas são aquelas associadas a grupos de status social baixo, equivale a separar a língua das condições histórico-sociais e políticas nas quais esta prática se realiza.

A maneira de ilustração do anteriormente dito, encontramos idéias como as de Wolfram e Fasold (1974), que parecem dar razão a Barthes (1988) quando observa que toda conotação política fica neutralizada pela “naturalização de um fato histórico”. Nos referimos a afirmações tais como “a língua padrão é um fato sociolingüístico da vida”, ou ainda “a

existência da língua padrão não é o resultado de uma conspiração política, as sociedades são estratificadas socialmente e em todas elas uma variedade da língua se torna padrão, aquela em que são escritos os livros e que é estudada na escola”. A partir destas idéias de Wolfram e Fasold, poderia se pensar que a estratificação social e a conseguinte desigualdade social é um fato que foge de toda intencionalidade de força e poder, ao contrário, ela apresenta-se como algo natural, portanto não questionável, não sujeito as leis sociais contraditórias e cambiantes dos homens. Ainda mais, pareceria que fossem os livros e a escola como entidades a-históricas e a-sociais que deteminassem a priori o socioleto que vai ser privilegiado, tudo parece assim uma mera questão de “erudição”.

5. O poder oculto da palavra.

Concordamos com Calvet (1975) em que no ato de dizer a nossa palavra encontramos fenômenos que tocam de maneira fundamental às relações de poder. Entretanto, não é fácil perceber a maneira como sob a aparência familiar e o espontaneísmo de nossa prática social cotidiana oculta-se este poder.

Empenhados nesta tarefa de desvendar o poder oculto da nossa palavra cotidiana, temos procurado, nesta primeira parte de nosso trabalho, desenvolver alguns pontos que nos levassem a elucidá-lo.

A fim de esclarecer o percurso até agora feito, retomaremos aqui, sucintamente, nossa reflexão a partir do momento em que identificamos a linguagem numa estreita relação com o trabalho humano na esfera da relação social organizada. Partindo desta origem materialista (matéria social) vemos que a língua objeto natural, espontâneo, neutro, não é coerente com a idéia de prática social. A ligação indissolúvel da língua com a maneira como os homens produzem e reproduzem suas vidas materiais, indica que discursos diferentes nas distintas formações sociais não correspondem a meros fenômenos lingüísticos, eles tem a ver com as relações de poder que se estabelecem entre os homens que falam.

A ligação entre consciência do mundo no homem e historia social mostra que a representação da realidade à qual a linguagem dá forma, não pode se separar das condições

materiais histórico-sociais em que a prática social dos homens se desenvolve. A respeito, vimos com Marx e Engels (1968) que a emergência desta consciência coincide com o desenvolvimento da linguagem através do trabalho coletivo. É então, neste trabalho de produção social, que os homens interagem com a realidade e a simbolizam.

Ao falar desta realidade não nos referimos ao mero mundo físico, mas ao mundo humanizado, ou seja, ao mundo das designações e das idéias. Portanto, entendemos esta realidade como o mundo da natureza humanizado pela ação dos homens mais o conjunto de relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas que existem num determinado momento histórico. É nesta representação real ou imaginária da realidade social que os homens estão imbricados e é precisamente esta realidade social que determina os diferentes discursos. No entanto, esta determinação está longe de ser simples ou transparente. As relações que os homens estabelecem com a realidade nutrem-se de valores, idéias, juízos e preconceitos que formam o complexo ideológico social no qual os homens estão inseridos.

Vemos aqui que o conceito de ideologia, num sentido não restrito, torna-se necessário para entender que, por um lado, as concepções de vida, as visões de mundo de cada grupo social são particulares a cada classe e se originam como uma produção histórica no conjunto de relações sociais que os homens tecem na produção de suas vidas materiais. Por outro lado, tomando a ideologia como falsa consciência é possível chegar a perceber através de que mecanismos se realiza a busca do consenso, visando a perpetuação da dominação de uma classe ou de um grupo social sobre outro. Ao mesmo tempo, nos permite perceber como, no mesmo espaço, coexistem a luta e a contradição inerentes a toda prática social .

Cabe agora repensar o lugar da linguagem nas relações de poder que se estabelecem na práxis social dos homens em formação. A respeito, Barthes (1977) aponta todo e qualquer tipo de discurso como o espaço onde este poder se embosca. Da mesma forma, Orlandi (1988) observa que, visto que a sociedade dominante impõe seus padrões de apropriação e interpretação da experiência através das formas de comunicação, o conjunto de práticas discursivas tem uma vinculação direta com estas relações de poder.

Acreditamos que se quisermos entender a nossa prática lingüística, enquanto ação humana, temos que vê-la logo na sua dimensão social e histórica, na sua origem materialista. Isto implica considerá-la na sua dimensão ideológica e política, em outras palavras, apreendê-la como uma língua revestida de todas as concretizações históricas determinadas pelas relações sociais dos homens que falam. Em suma, isto significa não abstrair a nossa fala da prática social global na qual convergem todas as relações de força, de exploração, de poder e resistência de grupos antagônicos. À língua concernem, então, todos os valores sociais contraditórios de uma realidade social onde os conflitos de classe, sexo e raça não são alheios à linguagem.

Ao refletir sobre o poder oculto da palavra, visamos com Pecheux (1975), entender o efeito das relações de classe e grupos sociais antagônicos sobre o que ele chama de práticas lingüísticas inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social dada. Para Giroux (1986), o elo entre poder e luta social mostra que este se refere não só à formas específicas de discurso ideológico e às relações que eles estruturam, mas também aos interesses a que eles servem.

Vemos assim que a cultura dominante exerce seu poder na linguagem, visto que, se a ideologia toma forma nas nossas representações, a língua, parafraseando Pecheux (1975), não expressa a ideologia dominante, mas a realiza. No entanto, veremos também, mais adiante, que é na mesma prática lingüística que a cultura dominada encontra também o seu espaço de resistência.

Gadet e Pecheux (1981) confirmam o interesse da classe dominante pela questão da linguagem, mostrando que, historicamente, os ditadores de todos os tempos têm reconhecido na língua um poder que “de tão camuflado parece não ter nem sequer um nome”. O exercício deste poder tem lhes permitido exercer a dominação sem um mestre visível.

Não é difícil para nós confirmarmos que a luta e o conflito social passa pelas práticas lingüísticas. Basta neste caso, lembrar a historia de nossos povos, para encontrarmos evidências que mostram que as palavras se deslocam de um discurso a outro, seja para desvendar ou para dissimular. Da mesma forma, temos visto outros termos serem banidos

de nosso vocabulário, quando o momento político o requeria, pretendendo desta forma conjurar uma realidade histórico-social ameaçadora ou constrangedora para a classe no poder. Outras palavras, ao contrario, têm sido acrescentadas para nomear uma nova ordem político-social.

Entretanto, mesmo se temos até agora conseguido nos aproximar da face oculta do poder político e ideológico da linguagem, temos que admitir com Bakhtin (1981) o difícil que é depreender este poder inerente às palavras do dia a dia visto que:

“... as palavras da língua nativa são percebidas como algo desprovido de todo mistério, elas são como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira.” (100).

Observamos então, que de tão visível, o poder da palavra camufla-se sob a própria evidencia da cotidianidade. Está ali, à vista de todos, mas é esta mesma “transparência” o que faz possível que ele passe despercebido para muitos. Da mesma forma, as relações entre classes e grupos sociais antagônicos se dissimulam sob a aparente neutralidade de um fato tão obviamente natural e espontâneo como seja o ato de falar. Cabe lembrar que o caráter comum da ideologia é o de dissimular sua própria existência ao interior mesmo de seu funcionamento produzindo uma rede de evidências. A respeito, Althusser (1970) e Pecheux (1975) falam da evidência ideológica de sermos sujeitos de nosso discurso, da evidência dos significados em relação à literalidade da língua, da evidencia da transparência da linguagem. A nosso ver, isto, no mínimo, desencorajaria todo questionamento crítico visto que, em princípio, o que é lógico e natural pareceria não merecer uma maior reflexão. Deste modo, a própria existência da ideologia e do grupo social que dela se beneficia, estão confortavelmente assegurados.

Entender sob que forma se dissimula o poder, como e porque ele parece eterno, não é tarefa fácil. Para além da literalidade do significado, há muito mais sentidos. Disto nos alerta Pecheux (1975) quando aponta que o caráter ideológico da “transparência” da linguagem indica que o significado de uma palavra, de uma expressão ou de uma proposição não existe por si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo histórico social onde as palavras, expressões e proposições são produzidas. Acreditando com

Bakhtin (1981) que a língua aborda sempre a realidade como um índice de valor social que depende da existência social dos homens, percebemos que na diferença de significados camuflam-se sutilmente esquemas de vida antagônicos.

Podemos agora entender melhor a maneira como se perpetua um processo de dominação social com a cooperação condicionada e não consciente dos próprios dominados. Aqui a força do poder da palavra torna-se material. A respeito, Giroux (1988,1986) observa que, pelo fato da ideologia se localizar na categoria de significado e de produção de pensamento, ela opera não só no nível da fala, da língua, mas, ela se materializa também como experiência vivenciada, no nível das representações culturais e no nível das mensagens nas práticas materiais.

A partir desta ótica concordamos com Barthes (1977) em que o jogo de poder se faz presente nos mais finos mecanismos do intercambio social. Ele permeia todas as práticas sociais de grupos antagônicos, vale dizer, não apenas o discurso, mas também nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e ate mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestar a dominação e a exploração.

Barthes explora também as conotações, as ambiguidades mostrando que sob a naturalidade e a inocência dos estereótipos da língua cotidiana e do senso comum, oculta-se a força de uma ideologia que a inconsciência dos seres falantes com relação a suas verdadeiras condições de fala (de vida), não percebe senão com um esforço maior de reflexão. O autor nos mostra como, ao esvaziar a palavra da ação humana que a tem produzido, ela torna-se despolitizada. A palavra-mito surge então, purificada, inocentada, confundindo-se com a natureza, parecendo tornar-se independente da vida real histórica e social que a engendrou. Vemos aqui, uma relação entre a palavra-mito e a ideologia como falsa consciência da realidade. De fato, temos visto que ambas surgem quando o verdadeiro significado da prática social humana perde-se para nós, é então que as idéias parecem ser independentes da prática social que as produziu.

Aprofundando sua reflexão, Barthes denuncia a forma como certas palavras, vazias de significado por elas mesmas, são usadas ideologicamente para manter a paz social visando a manutenção do “status quo”. Elas se caracterizam por seu caráter elástico, o que as torna suscetíveis de receber qualquer significado. Entre elas, por exemplo, a palavra “honra”, sacralizada como um tabu. A palavra “destino”, sob cuja capa camuflam-se pudicamente os determinismos mais sinistros da colonização. Muitos termos progressistas podem também funcionar impunemente como cláusulas conjuratórias, por exemplo a palavra “população” serve de antídoto à classes sociais. Ela é encarregada de despolitizar a pluralidade dos grupos e das minorias, colocando os indivíduos em uma coleção neutra e passiva. Sem irmos mais longe, temos nós mesmos na nossa história, termos tão funestamente conhecidos durante os anos de autoritarismo, como “executar” ou “justiçar” que, sob o manto de uma palavra moralizante, encobrem a eliminação arbitrária de centenas de seres humanos.

Recapitulando, podemos entender melhor o poder emboscado naquelas palavras que são capazes de encobrir realidades cínicas sob uma aparência de moralidade, se captarmos a força com que somos manipulados, coagidos ou estimulados num determinado sentido de ação por palavras elásticas tais como honestidade, decência etc. Na maior parte dos casos, elas fazem com que colaborem inocentemente (outras propositalmente) na aceitação respeitosa e acrítica da estrutura social estabelecida sob pena de sermos identificados como as ovelhas negras. Deste modo, “o moralismo opera como chantagem e instrumento de intimidação, calando as vozes discordantes”. Romano (1982),

Somos obrigados, então, a reconhecer o quanto difícil é a tarefa de desmistificação; nós, não especialistas ou muito pouco versados na análise do discurso, não captamos facilmente o jogo ideológico quando consumimos, usamos e abusamos da língua e seus sentidos “inatos”. Portanto, subtrairmos a este poder da palavra que nos aprisiona seja como dominados ou seja como dominantes, é missão quase impossível. Tal como Barthes (1977) afirma, servidão e poder se confundem na língua, ora somos submetidos, ora estamos submetendo alguém através de nossos atos de fala. A guerra é contra um inimigo invisível e multifacetado, que nas palavras de Barthes torna-se “...plural, no espaço social e simetricamente perpétuo no tempo histórico”, um poder que “expulso, extenuado aqui, ele reaparece

ali e nunca perece”. Façam uma revolução para destruí-lo, acrescenta o autor, ele vai imediatamente reviver, regerminar no novo estado de coisas.

Empenhados na nossa tarefa, cremos ser necessário, portanto, recuperar o sentido da práxis humana de onde as palavras têm surgido, negar as palavras que parecem significar por si mesmas na força das reificações da vida diária, não apagar o caráter histórico que confere à linguagem o status de produto e produtor do mundo real. Concordamos com Barthes (1977) em que é preciso tornar-se atento à força da linguagem, ignorada ingenuamente ou propositalmente por aqueles que crêem utilizar a linguagem como um instrumento dócil e transparente.

Finalmente, acreditamos com Sanchez Vasquez (1977), que hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. Para que essas ações se revistam de um caráter criador é necessário que o homem tenha uma elevada consciência de suas possibilidades objetivas e subjetivas como ser prático, uma autêntica consciência de práxis. Para nós, esta autêntica consciência implica perceber até que ponto somos manipulados e recuperados pelo poder da palavra. Trata-se, como aponta Barthes (1977), de depreender ou pelo menos tornar mais leve esse poder ubíquo que permeia cada instância de nossa prática social cotidiana.

Cremos necessário entender melhor a força do poder de dominação da palavra ideologizante quando vemos que: primeiramente, ela consegue que o homem veja a sua atividade rotineira, cotidiana, como algo que não precisa de maior explicação ou reflexão. Em segundo lugar, quando observamos como o poder de dominação da palavra se concretiza quando o homem é detido na sua práxis cotidiana pelas palavras mistificadas. Terceiro quando o homem é obrigado a dizer, e portanto, corroborar, aquilo que não faz senão contribuir a sua sujeição. Quarto, quando, através dos índices de valor social que a linguagem representa, consegue-se que todos os homens se reconheçam na visão universal e eterna de uma sociedade e suas instituições as quais parecem não ter surgido do trabalho humano, mas da natureza mesma.

No nosso estudo, não pretendemos refletir sobre a maneira de aniquilar o poder da língua, ao contrário, ao colocá-lo em evidência, pretendemos usar esse poder, esse espaço que a língua nos confere, para questionar o nosso próprio senso comum, ou sejabedir, o conjunto de falsas evidências onde se fundamenta confortavelmente a ideologia dominante. Em outros termos, nos servir do poder da palavra desmistificadora contra o poder da palavra alienante. Pretendemos refletir sobre aquela palavra que, nos termos de Sanchez Vasquez (1977), rasgue a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns nos quais os homens projetam uma prática social que lhes aparece como obviamente não problemática, uma vez que eles são os “sujeitos óbvios” das suas ações e de sua fala.

O poder da palavra se perfila aqui não apenas como um instrumento de dominação e alienação, mas, tal como observa Giroux (1986B), o poder também fala de luta no interesse da emancipação.

Finalmente, insistimos mais uma vez com Barthes (1977), em que mudar a relação com a língua e mudar o mundo, são expressões concomitantes. Transformar o mundo é combater, resistir, transformar a linguagem, tentando depreender ou pelo menos aligeirar o poder da palavra. Entender para transformar torna-se assim, uma tarefa essencial.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V

A PALAVRA INSTITUCIONALIZADA. A LÍNGUA NA PRÁTICA ESCOLAR

Nesta segunda parte de nosso trabalho tentaremos entender de que maneira e através de que práticas escolares se efetiva o esvaziamento da palavra do aluno que, ao não refletir o contexto existencial do homem que fala, pode, utilizando os termos de Bordieu e Passeron (1975), levá-lo à maestria das palavras que não dizem nada.

Pensando na língua como prática social escolar, refletiremos sobre questões tais como: a) Qual é a abordagem deste fato social que parece permear a tarefa pedagógica de muitos professores? b) Em que medida estão certos aqueles autores que vêem nos professores apenas uma caixa de ressonância dos interesses da classe dominante? c) Qual é o papel da escola emancipadora na questão da linguagem? d) O que implica o conceito de violência simbólica atribuído à escola? e) O que se esconde por trás da multiplicidade de discursos numa língua supostamente homogênea? f) O que está implícito na aceitação a-crítica da língua padrão ou norma culta como a única verdadeira e válida? g) Quais seriam as implicações sociais e políticas deste fato? Estas são algumas das questões levantadas que esperamos nos levem a entender melhor o tema de nosso trabalho. Cremos que o problema é mais de fundo que de forma e é isso que tentaremos mostrar.

1. A arte da ventriloquia. a palavra institucionalizada

Uma pedagogia que pode levar o aluno a desenvolver a arte de falar sem dizer nada, sem se comprometer na sua palavra-ação, faz-nos pensar na imagem do boneco do ventríloquo. Quem fala não é o boneco, mesmo parecendo-o, quem empresta sua linguagem é aquele que domina a arte de fazer com que a voz do marionete pareça verdadeira. Eis

aqui, a nosso ver, um risco não evidente de um ensino que por ter o rótulo de “ativo” ou “comunicativo” parece garantir, através do ativismo, a apropriação significativa da linguagem escolar, mas, que na verdade, pode levar os alunos a uma caricatura de maestria das palavras que nada dizem.

Broccoli (1970), analisando a teoria educativa de Gramsci, mostra a crítica que o pensador faz à linguagem quando esta se transforma numa pseudo prática social. Nesta perspectiva, modifica-se somente a envoltura externa das palavras, sem contudo modificar essencialmente o homem ou a realidade externa. Parafraseando Gramsci, criam-se através desta prática apenas bonecos aperfeiçoados, recortados sobre um molde retórico préfixado, que cairão no vazio, caso sejam cortados os fios externos que lhe dão uma aparência de movimento e de vida. Vemos aqui uma analogia com a palavra oca de que fala Paulo Freire (1986), com aquela que, ao estar divorciada do contexto existencial do homem, não o conduz à práxis, ou seja, à unidade ação-reflexão-ação. Pelo contrário, essa prática reforça os laços de dominação e dependência em cada ato de fala.

Refletindo sobre o mesmo tema Bordieu e Passeron (1975) analisam a comunicação pedagógica tradicional e observam que muitos professores, amparados na prática lingüística institucionalizada, têm a ilusão do não compromisso, inseridos numa prática educativa que parece ser igualmente neutra. Nesta perspectiva, o mal-entendido lingüístico caracteriza a relação aluno-professor, os estudantes entram no jogo da comunicação fictícia e, deste modo, a ilusão de entender e ser entendido reforça-se mutuamente. Com efeito, acrescentam os autores, a língua “professoral”, a retórica dissertativa, dá ao professor a impressão de que a sua linguagem não foi muito mal compreendida. Aqui as palavras mal conhecidas ou desconhecidas aparecem sempre em configurações estereotipadas, capazes de alcançar o sentimento do já entendido.

Observamos por nossa parte, que não é difícil achar exemplos concretos desta prática escolar se nos remetermos a nossas próprias histórias vividas. Todo aquele que tem passado por um banco escolar conhece este jogo de “faz de conta” sobre o qual também

fala Brandão (1984). O autor sugere que a comunicação pedagógica possa, muitas vezes, forçar um duplo jogo, fingir que se ensina e fingir que se aprende.

Freinet (1984) capta muito bem os riscos de uma aprendizagem mecânica na escola e mostra que ela promove um tipo de relação com a linguagem que leva a criança a aprender a ler como uma máquina, sem contudo compreender o que lê. As implicações de tal divórcio entre um ato puramente mecânico e o pensamento significativo ou reflexivo são ressaltadas pelo autor quando aponta para os riscos de

“uma nova forma de analfabetismo para o qual não se tem inventado ainda a denominação adequada: as crianças, os adolescentes e os homens que o padecem sabem decifrar, mas não compreendem o que lêem” (P.53).

Ao que nós poderíamos acrescentar, inspirados em Brandão (1984) que os alunos podem se tornar capazes de decifrar o alfabeto semântico das relações entre as letras, porém, estão longe de poderem decifrar o alfabeto político das relações entre os homens. Ou como Paulo Freire (1986) diria, este tipo de analfabetismo torna os homens incapazes de ler o próprio mundo em que estão inseridos.

Querendo ilustrar o tipo de relação com a linguagem ao qual a formação escolar predispõe, Bordieu e Passeron (1975) observaram que, num teste de vocabulário no qual foi introduzida propositalmente uma palavra inexistente na língua francesa, foram precisamente os estudantes da Sorbonne os que menos hesitaram em definir o termo com muita segurança e apelando à origem “etmológica” da palavra-armadilha. Os autores concluíram que, para se conformar às normas de verbalização universitária, os alunos das classes médias e populares desenvolvem estratégias de desembaraço forçado e chegam até se tornarem mestres na fala volúvel, na desenvoltura do discurso, na arte de dissimular, de sugerir. De fato, continuam os autores, os alunos aprendem cedo a recorrer a todas as falsas generalidades e às aproximações lingüísticas prudentes onde as condutas evasivas permitem minimizar os riscos através da imprecisão. Não deixar explícito o nível da sua compreensão e de seus conhecimentos, evita ao aluno o risco de pagar o preço da sua clareza.

Não é difícil para nós confirmar estas sentenças, basta apenas lembrar as respostas de muitos de nossos próprios alunos, mesmo os não universitários, numa situação de avaliação. Não é raro observar o uso frequente de “palavras-fórmulas”, de “palavras-elásticas”, de “palavras-ocas”. Enfim, notamos que a arte da ventriloquia é muito bem praticada na roda viva do jogo de “faz de conta”.

Quais seriam as conseqüências desta prática da língua institucionalizada?. Se esgotariam elas, apenas dentro do âmbito estritamente escolar?.

Acreditamos que as conseqüências deste tipo de relação com a linguagem não podem se restringir ao espaço escolar. Não vemos aqui apenas um vício escolar, uma estratégia ou um recurso para obter melhores resultados acadêmicos. Há muito mais implícito nesta fala que aparentemente nada diz e que por isso mesmo parece inócua. Brandão (1982) coloca a questão nos seguintes termos:

“Perdidos no emaranhado das palavras que não dizem nada, os subalternos do trabalho desumanizado e os subalternos do poder arbitrário perdem, com o poder cotidiano de dizerem quase tudo, o direito de pronunciarem as únicas palavras que falam a todos o sentido e as regras do código do mundo em que vivem” (143).

De fato, pelo menos em aparência, todos possuem o direito de falar, mas esta é precisamente a grande mentira.

Retomando as idéias de Gramsci, vemos nela a intenção de modificar apenas a envoltura externa das palavras, sem contudo modificar essencialmente o homem ou a realidade externa. Ou como aponta o mesmo Brandão (1984), ela visa consagrar uma ordem social regida pela desigualdade, tornando-se ela mesma uma verdade consagrada.

A nosso ver, entendemos que este tipo de relacionamento com a linguagem dá ao homem a ilusão de “saber se exprimir”, de utilizar com propriedade termos que em aparência garantem um engajamento social e político, visto que o homem que fala “sabe o que diz”. Esta pseudo-prática social reforçaria os laços de dominação e dependência, em

lugar de contribuir para desvendar as condições histórico-sociais em que o homem se encontra inserido, retardando a emergência de uma consciência crítica que lhe permitiria estar ciente de seu papel de produtor e reproduzidor dessas mesmas condições sociais.

Compreendemos então, que é na prática daquela língua que aparentemente nada diz, que reside o poder mais mortífero e o mais sutil da “palavra nossa de cada dia”, daquela que, brotando espontaneamente dos lábios dos próprios oprimidos fala a lógica dos dominantes e, portanto, não faz senão reforçar e legitimar a própria opressão e a exploração. Maher (1990) apóia estas idéias quando mostra que a linguagem não somente traz em si as marcas histórico-sociais das relações que se estabelecem entre os homens, mas ela também constitui e reforça estas mesmas relações em cada instância de uso.

Podemos assim, finalmente, perceber mais claramente, as consequências nefastas no plano político-social da prática de uma língua institucionalizada que, longe de levar o aluno a se comprometer na sua palavra-ação, visando a tarefa de transformação da sociedade, pode convertê-lo num indivíduo passivo, conformista e politicamente alienado. Desta maneira se assegura na consciência dos indivíduos a submissão a crítica ao modelo de sociedade dominante.

2. A violência simbólica no contexto da coesão educativa

Se para tornar-se humano, o homem deve sofrer todo um processo de educação e, se toda educação pode ser considerada uma forma de coesão, a primeira questão a que nos conduz a idéia de violência simbólica é se todo e qualquer tipo de coesão sobre o educando deve ser por isso rejeitada a priori.

Gramsci (1978), refletindo sobre a educação de seus filhos e sobrinhos, responde que o fato de que a educação seja obrigatória não implica que ela tenha que ser repudiada em si mesma. Ao contrário, uma certa educação e coesão são necessárias para formar o homem segundo um plano humano, visto que ele é produto de toda uma formação histórica. Gramsci reconhece, desta forma, o direito de cada homem a uma certa coesão educativa, porém, o que é muito importante, ele conclui que esta coesão torna-se violência somente

quando ela se exerce de uma classe social sobre outra. Tendo estas idéias como pano de fundo, analisaremos agora, em que medida a escola pode ser considerada um lugar de violência simbólica.

A idéia de escola como lugar de violência simbólica não é facilmente percebida pelo educador, pelo estudante ou pelo pai de aluno que tem em mente a idéia da escola democrática como sendo um lugar neutro de instrução, ou mais ainda, como um templo do saber que assegura a todos por igual, a transmissão de uma cultura igualmente neutra. Ao menos esta parece ser a visão que permeia o conceito que o homem comum tem do lugar onde seus filhos vão se preparar para a vida.

Esta é também a visão dos educadores idealistas. Segundo explicita Brandão (1984), pelo menos no imaginário destes educadores, a escola e o ensino sempre estiveram associados à esperança de que uma educação pedagogicamente igual e gratuita pudesse corrigir com o poder do saber, a injustiça das desigualdades socialmente determinadas. A esse respeito, Santos Filho (1988) chama a atenção para a contradição profunda de uma escola democrática dentro de uma sociedade capitalista, na qual se pretende criar um sistema de igualdade política (democracia), dentro de um sistema de desigualdade econômica (capitalismo) e conseqüente desigualdade cultural, social e política.

O conceito de escola tradicionalmente enunciado passa distante da noção de violência simbólica, evidenciando apenas a função da instituição como formadora do homem segundo um plano humano. Isto fica claro nos objetivos da educação tradicional que visam prioritariamente à preparação do indivíduo para que este se torne um bom cidadão, de acordo com os padrões e exigências de uma determinada sociedade que procura o consenso e a estabilidade, a fim de garantir com isto o bem estar de todos.

Apple (1988) observa que, sob este ângulo, a herança transmitida às gerações futuras está constituída por fatos, habilidades e valores que parecem ter sido selecionados de forma natural e espontânea, extraídos de uma cultura universal e homogênea. Esta noção de currículo como um corpo de conhecimento social, politicamente neutro e histórico também aparece na forma crítica nos trabalhos de Giroux (1981, 1986). Nesta visão, alerta este último

autor, os interesses políticos e econômicos que as crenças e valores reforçados e transmitidos pela escola legitimam, não são questionados de maneira alguma. Assim, através da imposição do capital cultural privilegiado no currículo escolar e aceito acriticamente, os indivíduos se tornam parte dos sistemas de reprodução social e cultural. A escola, nesta perspectiva, é vista como reprodutora do capital humano, necessário à manutenção das relações sociais existentes.

Na linha dos que vêem a escola como reprodutora social e, visando desvelar o papel exercido por ela na manutenção da ordem social vigente, Santos Filho (1988) contribui para uma nova compreensão do papel do currículo nas escolas. Seu trabalho mostra como a adoção a crítica deste currículo tem favorecido a valorização e produção de um conhecimento a serviço de um “status quo”, uma vez que suas implicações políticas e sociais são desconsideradas em nome de uma pseudo-neutralidade científica. Focalizando as teorias relativas ao currículo oculto, o autor mostra que o processo social de dominação de uma classe ou grupo social sobre outro se efetiva também através das mensagens e valores constituídos através das práticas sociais implícitas neste currículo oculto.

Na nossa reflexão sobre a violência cultural e simbólica dentro do contexto escolar, abordaremos o trabalho de Bordieu e Passeron (1975) que desvenda a natureza política da relação entre o poder exercido por uma classe social dominante sobre outra e a forma como o conhecimento escolar e os significados são selecionados, organizados, distribuídos, avaliados e legitimizados ou desvalorizados através das práticas escolares.

Bordieu e Passeron observam que, através de diversas práticas e tipos de discursos pedagógicos, as escolas e outras instituições sociais, legitimam e reforçam os sistemas de comportamento conformista e as disposições “naturais” dos indivíduos que favorecem a manutenção do “status quo”. Nas suas análises, os autores também mostram que a seleção de significados, que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico, torna-se, sociologicamente, necessária. De fato, se o objetivo final do processo educativo da escola capitalista visa a manutenção da ordem social (política, moral e econômica), a imposição de um sistema simbólico reflete a lógica do interesse de classe,

visto que isto capacitaria os grupos dominantes para reproduzir a estrutura das relações de força da sociedade em questão.

Apple (1989) e Giroux (1981) compartilham a mesma visão crítica sobre a maneira como os recursos culturais são selecionados, organizados e distribuídos na escola, a fim de assegurar as visões de mundo das classes no poder. Através das idéias de Giroux (1981), vemos que a violência simbólica se concretiza no processo de escolarização, nas práticas de imposição de valores e significados da cultura dominante.

Para melhor entendermos a idéia de violência simbólica no âmbito escolar, podemos nos remontar, mais uma vez, às análises de Gramsci (1978) que mostram como se efetiva a dominação política, social e econômica de classes. O autor argumenta que esta dominação não é exercida primariamente pela força física (o exército e a polícia), mas através de uma hegemonia ideológica, ou seja, através do consentimento e mediada por instituições culturais como a escola, a família, os meios de comunicação, as igrejas. A hegemonia, no conceito de Gramsci, refere-se ao processo através do qual uma classe social exerce o controle bem sucedido sobre outras classes, as quais ela converte em aliadas através do consentimento e da concordância dessas classes com a visão de mundo dos dominantes. Através disto, aspira-se a conseguir a adesão não problemática aos valores, necessidades, prioridades e práticas sociais da classe dominante, por parte dos grupos subordinados.

Para Giroux (1981, 1986), a hegemonia se refere não apenas a uma manipulação pelas idéias. A forma de controle ideológico não se refere somente à institucionalização do conteúdo, significados e formas do discurso, também inclui as mensagens inscritas nas práticas materiais e experiências de vida cotidiana que visam a estabelecer certas idéias e rotinas como naturais e universais. Em outras palavras, a hegemonia se inscreve tanto nos significados e símbolos que legitimam os interesses dominantes, como nas práticas que estruturam a experiência cotidiana, o que é menos óbvio.

Em síntese, reconhecemos uma violência simbólica na relação com a linguagem e com a cultura privilegiada pela escola, que não é outra senão a das classes dominantes, na definição arbitrária do que conta como significado e no disfarce dos verdadeiros motivos

da valorização exclusiva da cultura dominante. Da mesma forma, vemos também uma violência simbólica exercida a nível da escola, nas categorias que são usadas para classificar certos conteúdos e manifestações culturais como inferiores ou superiores (entre eles a linguagem padrão e não padrão) e na não valorização ou exclusão, aberta ou tácita, das culturas subordinadas e nas práticas que efetivam esta arbitrariedade.

Antes de encerrar este ponto, queremos salientar com Giroux (1981) e Apple (1989) que a noção de hegemonia fornece as bases para entender, não somente como a dominação é sustentada, mas, também, como ela pode ser superada, ou pelo menos minimizada ou neutralizada. De fato, como veremos no próximo capítulo, o consenso e a neutralidade aparente encobrem realidades de poder e de conflito pela apropriação não somente do capital cultural, senão também pelo reforço ou pela derrubada das relações de poder existentes. É no espaço destas contradições entre o modo como os grupos dominantes procuram utilizar a educação formal e as funções que ela acaba efetivamente desempenhando, que se inscrevem também trabalhos críticos como os de Mello (1979).

3. A língua padrão como parte do “arbitrário cultural dominante”.

No ponto anterior, vimos que a violência simbólica se concretiza a nível escolar através de práticas que visam impor e reproduzir os valores e significados de uma cultura dominante. A língua, então, se constitui num espaço privilegiado para este fim, visto que, como já foi dito, ela não somente carrega as marcas histórico-sociais das relações que se estabelecem entre os homens, mas também constitui estas mesmas relações em cada instância de uso.

Partindo das idéias de Wolfram (1974) que define uma língua padrão como um sistema de normas da língua que são consideradas socialmente aceitáveis, poderíamos nos perguntar por que nem todas as línguas e nem todos os socioletos usados numa sociedade determinada são considerados iguais ou socialmente aceitáveis. Por que um determinado socioleto torna-se padrão numa sociedade dada?. Na medida em que não encontramos respostas

a estas questões em nenhum princípio universal, físico ou biológico, a imposição de uma língua padrão torna-se arbitrária.

A respeito, Bordieu e Passeron (1975) explicam que a base do fenômeno em questão deve ser procurada nas relações de força que se estabelecem entre os homens numa sociedade de classes. São elas que colocam este arbitrário cultural em posição dominante. De fato, sendo a língua um produto da história e não da “natureza humana” ou da “natureza das coisas”, a imposição de um determinado socioleto como “norma culta”, remonta-se às origens sociais de produção e reprodução de uma cultura, à maneira como os homens constroem suas vidas e suas condições de existência dentro de práticas sociais de classe. Num enfoque semelhante, Brandão (1982) observa que as diferentes culturas traduzem as desigualdades das condições de vida e formas de participação na produção de bens, poder e símbolos.

Podemos neste ponto, nos questionar sobre o que estaria implícito na tendência do sistema de ensino tradicional de submeter a informação e a formação que ele inculca, a um tratamento cujo princípio é, precisamente, homogeneizar a mensagem escolar. Apontamos aqui a contradição de um ensino que, querendo ser democrático, procura uniformizar as culturas, acreditando dar a todos igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais. Ora, não podemos esquecer que esta prática traz em si o conflito entre a desigualdade econômica e social e a igualdade fictícia que a escola pretende estabelecer. Brandão (1982) vê nesta homogeneização, o objetivo de tornar as pessoas iguais e a intenção de torná-las uniformes na docilidade, na obediência, no respeito e na veneração dos símbolos de valores, que, parecendo sustentar a ordem que contém a felicidade de todos, contém os interesses de grupos tão minoritários como poderosos. Nesta perspectiva, esta prática se transforma, segundo o autor, em “uma invenção dominante, no mínimo ingênua e, no máximo, maldosa”.

Poderíamos então concluir que, a procura desta “paz cultural” numa sociedade marcadamente desigual decorre da tentativa de cortar a linguagem da prática social onde ela toma corpo. Uniformizar artificialmente a linguagem, que é histórica e socialmente constituída, equivale a esquecer que ela, como prática social, é indissolúvel da questão da distribuição

e apropriação da riqueza e dos benefícios sociais. Desta forma, concordamos com Brandão em que, favorecer a visão de uma falsa igualdade, constituída sob o manto da igualdade aparente que nos confere a linguagem enfocada com faculdade tipicamente humana, serve apenas para adormecer os conflitos entre grupos sociais situados em diferentes níveis na escala de poder.

4. Distribuição desigual do capital lingüístico considerado escolarmente rentável.

No ponto anterior, vimos que a escola exerce uma violência simbólica a partir do momento em que se constitui numa instância de imposição de um código sociolingüístico de uma classe social sobre outra. Observamos também que, sendo uma língua muito mais do que apenas um sistema codificado de normas lingüísticas, a imposição arbitrária de um socioleto ou de um sistema lingüístico implicaria, ao mesmo tempo, na tentativa de imposição de uma relação socialmente determinada com a linguagem e, concomitantemente, de uma visão do mundo particular a um determinado grupo social.

No entanto, a relação com a linguagem e com a cultura que o sistema de ensino exige de todos aqueles que acolhe, entra inclusive em conflito, embora menos intenso, com os alunos oriundos das camadas mais privilegiadas. Porém, é um fato reconhecido que os alunos de classes sociais, cujo sistema de valores difere muito daquele da instituição educacional, tem menor possibilidade de sucesso escolar do que aquelas cuja prática social os aproxima da língua acadêmica.

Bordieu e Passeron (1975) apontam que o capital lingüístico e cultural em geral, de que dispõe cada grupo social, predispõe desigualmente à aquisição do tipo particular de domínio simbólico privilegiado pelo arbitrário cultural dominante. O conceito de capital cultural, levantado por Bordieu e Passeron, refere-se aos diferentes conjuntos de competências lingüísticas e culturais dos homens, numa sociedade dada e num momento dado. Estas competências são determinadas pela forma de produção social da vida material e pelas relações de classe que se desenvolvem através desta práxis social. Confirmando este enfoque, Luria e Vigotskii (1988) consideram que a relação que o homem estabelece com a linguagem não

pode ser analisada senão através daquilo que constitui as manifestações de sua vida concreta, a saber: o trabalho, as práticas sociais, a cultura. Para isso eles estudaram a forma como as pessoas codificam lingüisticamente as categorias básicas de sua experiência e descobriram uma mudança na organização da atividade cognitiva das pessoas, paralela às alterações introduzidas na organização social de suas vidas de trabalho. Notaram também que as palavras tinham, para as pessoas analfabetas vivendo em condições sócio-econômicas determinadas, uma função inteiramente diferente da que tinham para as pessoas escolarizadas. Finalmente, estes autores comprovaram que os processos de abstração e generalização, por exemplo, não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento sócio-econômico e cultural. Pelo contrario, tais processos são produto do ambiente cultural. De fato, foi constatado que os modos de generalização, típicos do pensamento de pessoas cujas atividades são dominadas por funções práticas rudimentares, diferem bastante dos modos de generalização dos indivíduos formalmente educados.

Em síntese, entendemos aqui, que na práxis cotidiana de construção do mundo social, as diferentes classes sociais se caracterizam, entre outras coisas, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la. Podemos deduzir, então, que, visto que a língua de um determinado grupo social implica num sistema determinado de categorias de análise da realidade, os grupos sociais cujo sistema simbólico de valores não difere muito daquele da instituição educacional, terão maior possibilidade de sucesso escolar do que aqueles grupos cuja prática social os distancia da língua acadêmica.

Bordieu e Passeron (1975) confirmam estas idéias salientando que a rentabilidade econômica e simbólica, ou seja o valor social deste capital cultural, que inclui significados socialmente determinados, estilos e modos de pensamento, depende sempre da distância que separa os diferentes códigos lingüísticos da norma que a escola consegue impor. Mais precisamente, acrescentam os autores, o valor social do capital lingüístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigido pela escola e o domínio prático da linguagem que o indivíduo deve à sua primeira educação de classe.

Numa linha de análise semelhante, Mello (1979), ao refletir sobre o caráter seletivo da educação formal brasileira, constata a forte associação existente entre o fracasso escolar e a origem social desfavorecida da clientela. O fato de que a desigualdade de condições sociais e econômicas garante a desigualdade de condições de acesso aos benefícios educacionais aponta para a teoria de que o capital cultural desigual na clientela escolar contribui para que sejam as crianças pobres as que tenham dificuldades maiores a vencer na escola. De fato, enfatiza a autora, a cultura livresca e a tradição verbalista, ou seja, o modo mecânico e pouco significativo como a linguagem é empregada no contexto escolar, além do caráter formalista de nossos métodos de ensino, revelam-se extremamente nocivos principalmente para as crianças das classes sociais desfavorecidas. Estas, sem dominar satisfatoriamente o aparato lingüístico exigido pela “norma culta”, estão praticamente fadadas ao fracasso num ambiente em que a palavra é o instrumento por excelência.

Vemos, desta forma, que a relação diferente que cada grupo social estabelece com a linguagem, se constitui num outro “fator intra-escolar” (Mello (1979), que valeria a pena ter presente ao refletir sobre as práticas escolares através das quais se efetiva o esvaziamento da palavra daqueles alunos cuja relação social com a linguagem difere daquela privilegiada pela escola. Este fator poderia ser também apontado como responsável na discriminação que a escola, mesmo a chamada escola democrática, pratica sobre uma clientela social e economicamente desigual.

Bernstein (1975) confirma estas idéias quando observa que as relações que as crianças de famílias operárias mantêm com a linguagem são bem diferentes daquelas demandadas pela escola e suas tarefas pedagógicas. Neste ponto, parece haver consenso entre sociólogos, educadores e lingüistas sobre a depreciação da grande variedade de habilidades verbais desenvolvidas nos diferentes grupos subalternos na escala de poder social, por serem estas desconhecidas de muitos professores. Muitas destas habilidades poderiam ser definidas inclusive como irrelevantes na aprendizagem. (Labov 1986)

A partir de uma ótica sociolingüística, Bernstein (1975) mostra nos seus estudos que a orientação em direção ao canal verbal não é a mesma entre os falantes do código

elaborado e do código restrito. Ele aponta, por exemplo, que os indivíduos das camadas mais privilegiadas socialmente são mais dados a verbalizar suas intenções do que os falantes das camadas social e economicamente desfavorecidas. Isto se deveria ao fato de que, a partir da educação maternal no seio da família, as crianças do primeiro grupo são encorajados a verbalizar, em lugar de agir através de outros canais culturais.

O enfoque da língua como conduta cultural é assumido também por Smith (1972), que observa que o papel funcional dela difere de uma sociedade para outra e de um grupo social para outro. Assim, algumas das funções que a língua assume numa sociedade ou num grupo social podem ser assumidas por outros mecanismos culturais em outros grupos.

Retomando Bernstein, conclui-se no seu trabalho que os códigos sociolingüísticos determinam nos locutores, relações diferentes aos objetos e às pessoas. As formas de linguagem falada, portanto, generalizam e reforçam tipos específicos de relações com o meio e criam, assim, no nível individual, estruturas de significação particulares. Contudo, mesmo concordando com a teoria do autor, cremos importante destacar que, se mal interpretarmos estas idéias, corre-se o risco de cair numa visão ideológica que deixe de lado a historicidade da relação entre a linguagem e os homens que a falam. Não devemos perder de vista a base materialista de produção do sistema lingüístico a partir do momento em que ele é uma prática social. Considerar o efeito como sendo a causa seria o mesmo que colocar em primeiro plano as idéias, desta maneira, encontraríamos na língua propriamente tal, considerada apenas como um sistema de normas lingüísticas, o princípio determinante dos tipos de conduta social que ela favorece.

5. Um enfoque escolar de códigos lingüísticos diferentes

Partindo do trabalho de Luria e Vigotskii (1988), que demonstrou que a forma como as pessoas codificam lingüisticamente as categorias básicas de sua experiência varia segundo a organização social, a prática de trabalho, segundo o ambiente cultural, podemos entender que códigos lingüísticos diferentes dizem respeito não apenas à forma externa das

palavras, mas, as diferenças vão muito mais além, referem-se também à própria função que as palavras desempenham na organização das atividades cognitivas.

No entanto, se observarmos as habilidades lingüísticas demandadas pela escola, apenas o código lingüístico elaborado, atribuído às camadas privilegiadas, parece ser aquele que garante o acesso ao pensamento formal e abstrato. Bernstein (1975), por exemplo, considera-o como o único que mostra um planejamento verbal, acentua a sensibilidade às distinções e às diferenças, permite a elaboração verbal das intenções subjetivas e apresenta mais conexões lógicas. O código restrito, pelo contrário, é descrito mais em termos de carência do que de características positivas. Ele é visto pelo autor como produtor de um discurso que desencoraja a elaboração verbal das intenções subjetivas e das relações que os locutores estabelecem com o meio. Ele é caracterizado como possuidor de um nível baixo de conceitualização além de uma orientação em direção a uma ordem de causalidade fraca. Ao orientar o locutor para conceitos mais descritivos e concretos que analíticos, o código restrito diminuiria a habilidade lingüística e a aptidão a generalizar num nível mais elevado.

Ora, no ponto anterior, vimos que o papel funcional da linguagem varia de uma cultura para outra. Caberia, então, suspeitar que a suposta pobreza nos processos de generalização e abstração dos falantes do código restrito, evidenciaria apenas que nem todas as camadas sociais tem uma preferência (histórica e socialmente constituída) pela verbalização das intenções subjetivas.

Creemos ser importante salientar com Luria e Vigotskii (1988) que muitas das limitações atribuídas aos falantes do código restrito são catalogadas como tais apenas por que foram observadas a partir da lógica escolarizada de um falante do código elaborado. Com efeito, observamos que, muitas vezes, as próprias lógicas das classes mais favorecidas tornam-se “ilógicas” quando a relação social dos indivíduos com os objetos e as pessoas é diferente da imposta pelo processo de escolarização. Os trabalhos de Labov (1972) e Baratz (1970) parecem confirmar o anterior quando mostram, não somente, que as classes favorecidas não possuem o monopólio do código elaborado, mas também que indivíduos pertencentes às outras classes são capazes de produzir um discurso com conceitos altamente abstratos,

embora usando um código altamente restrito. De fato, Baratz (1970) observou que inclusive elementos considerados característicos do pensamento mais elaborado, como por exemplo, o esquema conceitual do condicional “se”, são empregados por falantes dos códigos restritos, porém sem uma representação aberta da forma “se”. Entendemos, por nossa parte, que a recíproca também não é verdadeira, uma vez que um código elaborado não implicaria, necessariamente, num pensamento mais complexo ou mais rico.

Temos então, que os comportamentos intelectuais dos falantes dos diferentes códigos não são inerentes a um determinado socioleto. A respeito, lembramos com Bordieu e Passeron (1975) que comportamentos intelectuais diferentes não repousam no domínio mecânico de um determinado sociolecto mas eles são a expressão de uma discussão socialmente constituída. São as condições sociais de produção e reprodução de um determinado tipo de cultura, as que levam a um determinado tipo de relação com a realidade humana e, portanto, com a própria linguagem.

Caberia agora nos questionarmos sobre o ponto seguinte: o capital cultural lingüístico das crianças de classes menos favorecidas social e economicamente se constitui de fato, num déficit cultural que precisa ser compensado, como na opinião de grande número de educadores ou ele deve ser considerado apenas como diferente?. Ainda mais, deve ele ser considerado como desigual e politicamente divergente, visto que a prática social que ele representa é expressão de uma sociedade de classes antagônicas? No nosso trabalho, longe de pretender apresentar respostas definitivas, queremos apenas contribuir num debate, sempre atual, entre aqueles interessados numa outra escola, que favoreça a construção de uma sociedade mais igualitária.

6. Diferença ou déficit, eis a questão.

Se concordarmos com Novasky (1984), que todo professor-educador transmite na sua prática cotidiana a filosofia viva que ele é, poderíamos dizer que a abordagem que o professor tem em relação às diferentes manifestações culturais, verbais e não verbais, presentes na sala de aula permeia, de alguma maneira, toda a sua ação pedagógica. De fato,

toda a sua tarefa, desde o planejamento, passando pela escolha do material e métodos, interação professor-aluno, até a forma de avaliação do desempenho nas diferentes matérias curriculares, será orientada de uma maneira coerente com o enfoque, assumido ou não, do problema em questão.

Numa visão global da questão, duas grandes linhas parecem orientar a ação pedagógica e influenciar cada passo do processo ensino aprendizagem: Em primeiro lugar, o enfoque dos socioletos das classes sociais subalternas como deficitários em relação à cultura padrão e, em segundo lugar, a abordagem deles como não deficitários mas somente diferentes da norma culta ou padrão. Mesmo dentro desta última linha, podemos distinguir entre aqueles educadores que consideram a diferença com relação apenas à forma externa da língua e aqueles que tentam captar também a diferença de fundo, ou seja, a complexa trama social que se tece nas redes das palavras que expressam muito mais do que uma simples diferença de forma e significados que parecem existir desvinculados da prática social. O presente trabalho procura se inserir neste último conceito de diferença.

Ao abordar o conceito de déficit, vemos que, para um certo número de intelectuais no campo da educação e da psicologia, a língua das crianças de bairros operários é considerada severamente subdesenvolvida ou restrita. Shuy e Fasold (1970) reportam que o déficit é atribuído a fatores do meio ambiente ou seja à privação cultural. A partir do trabalho de Bernstein (1975), alguns estudiosos concluíram, se contrapondo às idéias do próprio autor, que se uma forma ou estrutura lingüística está ausente de um socioleto é porque o falante carece também da estrutura de pensamento correspondente e, portanto, o processo intelectual também está ausente. Kramer (1984) reflete sobre a questão e rejeita a teoria de que, se existe déficit verbal, existiria também déficit na capacidade de pensamento lógico da criança. Ela observa que as diferenças das formas gramaticais da língua não padrão são erroneamente identificadas a diferenças na capacidade de análise lógica. Na crítica desta perspectiva, Kramer aponta que, neste caso, a linguagem é considerada uma das principais carências das crianças provenientes de meios sócio-economicamente desfavorecidos. Neste enfoque, continua a autora, o fracasso escolar do aluno não falante do socioleto padrão é analisado como culpa individual. Ele é provocado pela linguagem, ou seja, são os déficits

verbais que dificultam a adaptação do aluno à escola e à assimilação dos conteúdos que esta lhes transmite. Deixa-se assim, completamente de lado, o fato de que o ensino escolar é elaborado de acordo com os padrões culturais das classes privilegiadas e que o que é visto como um déficit a priori tem como base a hipótese de que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil. As crianças de classes econômicas desfavorecidas são consideradas como “carentes, deficientes e inferiores” na medida em que não correspondem a este padrão estabelecido.

O conceito de diferença encontra eco entre aqueles que não vêem um déficit na diferença cultural. Encontramos aqui, sociolinguístas como Steward, Baratz, Fasold e Wolfram (1970) que sustentam a idéia de que diferenças não se constituem por si em deficiências. Partindo do ponto de vista da diversidade sócio-cultural, estes autores vêem a língua não padrão das crianças da periferia como um sistema altamente estruturado e desenvolvido, embora diferente. Eles argumentam que os dialetos não padrões que estudaram (dialetos dos bairros negros dos Estados Unidos) não se constituem em línguas subdesenvolvidas, mas são sistemas gramaticais completos, relacionados com o inglês padrão de uma maneira em certo modo similar àquela relação do inglês com uma língua estrangeira.

Sem nos aventurar na discussão de se cada socioleto é ou não um sistema gramatical completo, concordamos, no entanto, com sociolinguística como Feigenbaum (1970) que afirma que “diferente” não significa “certo ou errado”. Para o autor, o único critério de validade é a propriedade da situação ou contexto que varia com o lugar e os participantes na conversação. Entretanto, como veremos mais adiante, o problema parece ir muito mais além de uma simples questão de propriedade segundo o contexto de fala.

Na análise da questão, Baratz (1970) aponta o caráter contraditório de enfoques tão díspares sobre um mesmo fenômeno. Pode uma língua ser um sistema totalmente desenvolvido e complexo e ainda ser deficiente e portanto produzir falantes com déficit cognitivo e linguístico?. O autor observa, e nós com ele, que não é possível generalizar e caracterizar a fala das crianças de bairros operários como deficiente a priori, somente pelo fato de não responder ao modelo padrão ou norma culta.

Estudos como os de Labov e Col (1970) mostram, da mesma forma, que não é possível estabelecer uma correlação direta entre o desempenho verbal dos educandos em sala de aula e a habilidade demonstrada pelos mesmos numa situação cultural familiar, ou seja, quando se encontram no seu próprio meio. Em outras palavras, a competência lingüística pobre na escola é substituída por uma grande loquacidade quando estas crianças não estão em situação de constrangimento escolar. Captando o mesmo enfoque, Bernstein (1975) observa que o ambiente constrangedor da escola pode conduzir o educador a estabelecer uma relação muito parcial com a criança, o que a reduz a um déficit cognitivo ou perceptivo. Parafraseando o autor, aqueles educadores que somente pensam em “enriquecer” à criança desfavorecida, perdem toda idéia da natureza essencial das experiências do aluno na sua comunidade de origem. Isto equivale a ignorar os processos culturais e psicológicos múltiplos que participam na construção da personalidade do indivíduo.

Por sua parte, Wolfram e Fasold (1974) vêem naquele mutismo dos alunos, supostamente não verbais, uma manifestação de resistência ou de estratégia cultural. De fato, ha muitos casos em que os indivíduos se negam a falar a causa do desconforto da situação social ou como um mecanismo de proteção em situações hostis ou ameaçadoras. Em forma análoga, Labov (1986) observa que visto que as crianças desfavorecidas, desde sua primeira infância já tem internalizado um sistema de regras e valores diferentes , é muito difícil para elas não terem um sentimento de profundo antagonismo em relação às práticas pedagógicas de inculcação dominante, fato que poderia levar a imaginar que estas pessoas sejam verbal e intelectualmente destituídas.

Creemos ser importante, neste ponto, chamar a atenção para a importância da noção de resistência cultural, levantada pelos sociolinguistas acima mencionados. Ela poderia ser considerada um ponto de partida para uma análise social mais profunda da maneira como os homens simbolizam o mundo que constroem. A preocupação com a significação política oculta na diversidade da construção de formas e significados que apresentam os diferentes grupos sociais na sua práxis cotidiana, se constitui, a nosso ver, numa importante diferença entre os partidários que não comungam com a teoria do déficit.

Resumindo o enfoque da diferença, temos, por uma parte, uma abordagem sociolingüística cujo propósito parece ser o do estudo das diferenças culturais visando a sua valorização dentro de um contexto situacional dado. Por outra parte, posições de sociolingüistas como Pecheux (1975) procuram evidenciar o que ha por trás de comportamentos lingüísticos que não apenas podem ser considerados diferentes, mas também antagônicos, e que, no entanto, estão inseridos em práticas sociais supostamente homogêneas. Desvelar a gênese das condições políticas, econômicas e sociais de comportamentos culturais diferentes torna-se então um desafio para o educador.

À luz deste último enfoque, entendemos que o conceito de diferença ou de déficit, em relação ao capital lingüístico, não pode ser abordado senão no contexto das relações de força e poder que se tecem dentro de uma sociedade de classes. Esta perspectiva aponta para questões que convergem na análise do problema.

Por um lado, há que considerar as relações de dominação que se estabelecem entre os falantes, na tentativa de imposição de um arbitrário cultural considerado como norma padrão. Por outro lado, temos o conflito e a resistência de parte dos sujeitos envolvidos no processo. Cremos que é nas manifestações, sutis ou abertas, desta resistência, não desvelada e mal interpretada, que os partidários bem intencionados da teoria do déficit têm encontrado suas bases de sustentação para julgar as respostas verbais e não verbais das crianças de famílias operarias à situações de arbítrio escolar.

Uma visão abstrata da linguagem, desvinculada da prática cultural social e do contexto histórico que lhe dá significado, pode levar, da mesma forma, muitos educadores a medir o desempenho comunicativo dos alunos a partir de uma ótica homogeneizante. Nesta perspectiva, a idéia de uma criança padrão, abstratamente concebida, pautada numa essência ou natureza infantil única e uniforme de que nos fala Kramer (1984), é também responsável pelo conceito de déficit.

Quanto aos partidários intencionais, ou seja, politicamente interessados na teoria do déficit, caberia-nos o trabalho de contribuir para desmistificar a universalidade e o caráter “natural” dos pressupostos nos quais eles têm fundamentado sua teoria. Temos procurado

mostrar que o suposto déficit não existe a priori, vemo-lo como uma diferença cultural do tipo de relação que as pessoas estabelecem com a linguagem no trabalho social de humanização do mundo. Para nós, trata-se muito mais de uma distância desigual em relação ao perfil de aluno bem sucedido da escola capitalista, em outras palavras, vemos o suposto déficit a priori como uma diferença do capital cultural escolarmente rentável de que falam Bordieu e Passeron (1975).

Contudo, é evidente que, com relação ao modelo que a escola legitimiza, a linguagem não padrão das crianças de periferia as coloca, realmente, numa situação de inferioridade ou de déficit. Para Brandão (1982), é esta a desigualdade arbitrária que a prática concreta da educação homogeneizante constitui ou consolida. Lobrot (1986) reforça esta crítica à escola mecanicista cujo objetivo aponta, em teoria, para uma homogeneização e igualdade nos resultados finais por parte de alunos que, já desde o início do processo de escolarização, estão num plano de aberta desigualdade social. Desta forma, o que era uma desigualdade no início do processo torna-se uma inferioridade que irá sendo internalizada paulatinamente através do jogo da seleção escolar. Salientamos o caráter arbitrário desta desigualdade, que se torna inferioridade ao se estabelecer em forma artificial, visto que é o próprio sistema escolar que a promove quando privilegia um arbitrário cultural que implica, entre outras coisas, num determinado tipo de relação com a linguagem. Tal como Baratz (1970) sublinha, é a insensibilidade da escola às diferenças culturais e lingüísticas o que converte em déficit cognitivo e lingüístico os padrões culturais que as crianças trazem à escola a partir da sua educação primeira ou familiar.

Finalmente, observamos que um posicionamento taxativo na questão de diferença ou déficit poderia ser considerado uma faca de dois gumes. Não podemos cair no radicalismo daqueles que vêem a linguagem e o capital cultural das classes trabalhadoras como inferiores ou deficitários a priori. Também temos de evitar outro radicalismo, aquele que valoriza as práticas sociais dos grupos desfavorecidos socialmente apenas como formas diferentes de expressão, sem subordinar o problema ao desenvolvimento das relações sociais num contexto de desigualdade social e econômica. Neste último caso, corre-se o risco, tal como alerta Giroux (1986), de cair no que ele chama de relativismo cultural radical. Nesta perspectiva

extrema, qualquer tentativa por parte dos educadores de criticar ou promover mudanças na cultura das classes trabalhadoras é vista como uma forma de imperialismo cultural. É importante lembrar que, mesmo que todas as práticas lingüísticas sejam governadas por regras, não podemos esquecer que nem todas as culturas são iguais no acesso ao poder e aos recursos que lhes permitem levar uma existência autodeterminada. Entendemos, então, que neste caso, a manutenção das classes desfavorecidas no âmbito restrito da própria cultura popular pode se tornar mais um instrumento de dominação. Retomaremos esta importante questão quando discutirmos se a escola emancipadora deve ou não ensinar a língua padrão.

7. Qual é a abordagem sobre a linguagem que permeia a tarefa pedagógica

Sabendo que as nossas atitudes em relação aos alunos podem ter um profundo efeito no desempenho escolar dos mesmos, seria interessante refletir sobre a concepção de linguagem dos professores que lidam com condutas verbais socialmente diferentes em sala de aula.

Embora existam poucas pesquisas sobre o que os professores sabem, sentem ou pensam sobre a língua das crianças de famílias oriundas de bairros operários, Wolfram e Fasold (1974) observaram que a grande maioria dos educadores norte-americanos, mesmo aqueles que têm emergido das mesmas comunidades de origem das crianças, sentem que seu labor é em grande parte elevar o dialeto não padrão de seus alunos. Poucos professores estão convencidos do valor inerente às línguas não padrão. A maioria aceita passivamente a idéia simplista de que as diferenças representam deficiências que devem ser superadas.

A respeito, Shuy (1970) comenta uma pesquisa regional em Detroit envolvendo 30 professores os quais deviam identificar problemas na linguagem de seus alunos “desfavorecidos”. Eles reportaram o seguinte com respeito ao vocabulário. 80% afirmaram que seus alunos tinham um vocabulário muito limitado, dando como causa a privação cultural familiar e experiências muito restritas no meio de origem. Para Shuy, estes professores confundiam a carência de vocabulário escolar com ausência de vocabulário em geral atribuindo o silêncio das crianças a uma pobreza de palavras.

Giroux (1981) adere a esta visão mostrando que a submissão ao modelo dominante na relação com a linguagem e com a cultura permeia a tarefa pedagógica da grande maioria dos professores. Desta maneira, eles não conseguem se libertar dos pressupostos ideológicos da cultura dominante que dão forma a sua visão de pedagogia.

A partir dos trabalhos de Mello (1982, 1983) sobre a realidade brasileira, podemos pensar que a atitude dos professores pesquisados, não difere muito daquela reportada por Giroux, Bordieu e Passeron. Com efeito, num estudo sobre as representações simbólicas do magistério em relação à criança denominada carente e as relações entre fatores de privação cultural e fracasso escolar, observou-se que o núcleo do senso comum do magistério está formado por pressupostos, não questionáveis, que aderem à mistificação da teoria de privação cultural. Neste enfoque, a cultura e a linguagem dominante são consideradas uma panacéia para superar os desvios aos que a pobreza, historicamente constituída, parece condenar as crianças das classes trabalhadoras. Através do exame das respostas dos professores questionados, concluiu-se que os maiores fatores responsáveis pelo fracasso escolar das crianças diziam respeito à condição econômica da família e a suas características de carência cultural. A autora aponta que, embora seja inegável que a falta de recursos econômicos e a desnutrição possuam um peso específico na produção do fracasso escolar, a existência de estereótipos quanto à família e produção cultural da classe menos favorecida economicamente, evidencia as representações ideologizadas do magistério quanto à criança da classe despossuída economicamente e de sua cultura. Desta forma o próprio modo de operar da escola capitalista, os métodos, os currículos, as formas de interação professor-aluno, não são questionados. E assim que, nas palavras de Mello, *“a vítima se transforma em réu, ainda que muito amada”*.

Numa linha crítica semelhante, o trabalho de Kramer (1984) levanta a hipótese de que as atitudes e o discurso dos profissionais que atuam junto às crianças seja o da privação cultural, atribuindo as causas do fracasso escolar às crianças e a suas famílias carentes, sem questionar a escola e a estrutura da sociedade. Kramer observa que no Brasil, principalmente a partir de meados da década de 70, a política educacional, principalmente aquela direcionada ao pré-escolar, tem tido como fundamento a abordagem da privação cultural. Na sua crítica, ela aponta que o que possibilita a abordagem da privação cultural é a

caracterização da criança desvinculada de suas condições reais de vida, de suas relações com a família, comunidade e escola. Isto por sua vez justifica e reforça a discriminação e a marginalização daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos das classes dominantes.

Na busca de alternativas pedagógicas que propiciem a apropriação da língua padrão, levando em consideração o contexto existencial da criança de classe despossuída economicamente, encontramos o trabalho de Franchi (1987) sobre a tarefa da escola em relação à linguagem da criança da periferia urbana. A autora faz uma crítica, justificada, das atitudes de muitos professores que parecem não se distanciar muito das atitudes dos colegas norte-americanos. Com efeito, Franchi mostra como certos professores têm como meta principal adequar, a qualquer custo, a fala “vulgar, incorreta e feia” das crianças de famílias operárias à “bela língua oficial”, a única certa.

Entretanto, observamos que, paradoxalmente, mesmo quando esta autora se posiciona contra a estigmatização e desprestígio da língua não padrão, sendo também a favor da sensibilização dos alunos ao valor intrínseco de cada dialeto social, ela parece aderir à teoria do déficit cognitivo apriori, quando concorda com outros pesquisadores em que, “as crianças das classes mais desfavorecidas não possuem, como as outras, muitas possibilidades de acesso a um mundo diversificado”. Caberia aqui a pergunta: A diversificação e a riqueza das experiências de vida se constituiriam em mais um privilégio do contexto existencial dominante? No artigo em questão, a linguagem “diferenciada” destas crianças parece colocá-las num plano aberto de inferioridade, não somente a partir do ponto de vista do prestígio social, o que seria indiscutível, mas, o que é mais grave, “no que diz respeito ao léxico, aos tipos de discurso, aos temas sobre os quais lhes é dado discorrer”. A esse respeito lembramos com Ceccon (1982) que se, por um lado, não podemos negar que as crianças da periferia urbana e das zonas rurais enfrentam problemas que as crianças da classe média não conhecem, por outro lado, estes mesmos problemas as impulsionam a interagir com o meio de uma maneira muito rica, embora diferente daquela da criança padrão. Resta-nos constatar, através da análise dos trabalhos mencionados e da nossa própria prática pedagógica, o quão difícil é para nós, professores educados tradicionalmente, nos desembaraçarmos da ideologia

da classe no poder. Sempre haverá algum lugar por onde o poder penetra para retomar posições.

Em síntese, se agruparmos os professores segundo a abordagem que orienta a ação pedagógica, encontramos, de um lado, aqueles bem intencionados que visam ajudar “as pobres crianças deficitárias” a terem aceso à maneira de falar “verdadeira” e a superar seus desvios de pensamento. Parafraseando Mello (1982), temos aqui a visão do déficit transformado numa questão de competência técnica que objetiva a preparação das crianças das classes trabalhadoras, visando o melhor desempenho na escola.

De outro lado, temos os professores cuja postura vai muito mais além da mera boa vontade, simpatia pela língua não padrão, ou mera competência técnica pedagógica. Neste último grupo de educadores se incluem aqueles que, embora não negando a desvantagem escolar das crianças pobres em relação àquelas cujos padrões de socialização primária são privilegiados pela escola, se questionam sobre a gênese histórico-social dos diferentes socioletos. Seu compromisso de trabalho político os leva a tentar esclarecer a parcialidade dos juízos que levantam o conceito de déficit a priori, onde há, de fato, uma diferença e uma desigualdade social. Eles não negligenciam o caráter histórico-social do capital cultural, socialmente dividido e antagônico que, tal como explica Brandão (1984), deriva da desigualdade de condições humanas de produção de bens, poder e símbolos de compreensão da vida social. São estes educadores, aqueles que redefinem os objetivos de ensinar a “falar bonito ou corretamente”, pela vontade política que carrega o ato de se apropriar das dimensões sociais da própria palavra e daquela que fala a língua dos dominantes. São também aqueles que, utilizando os termos de Mello (1982), unem sua competência técnica a seu compromisso político, visando que os alunos entendam melhor as estruturas que os oprimem e os convertem em participantes involuntários de sua própria opressão. São eles, a nosso ver, aqueles que valorizam o capital cultural subordinado como ponto de partida para a interação produtiva entre classes e grupos sociais diferentes na sala de aula, porém, não numa valorização superficial que aponte apenas para a apreciação da diversidade lingüística como graciosa, sistemática e lógica, na maneira incentivada por Shuy e Wolfram (1972). Esta valorização visa, principalmente, tornar presente a relação intrínseca entre a práxis social e o discurso

gerado. Salienta, ao mesmo tempo, a base material da desigualdade social, política e econômica que toma corpo nos diferentes modos de dizer a palavra.

Antes de finalizar este ponto, queremos destacar a importância de uma tomada de posição contra a teoria do déficit a priori, visto que ela tem levado e levará muitos professores a repensar o trabalho pedagógico. De fato, as atitudes vêm mudando. Os preconceitos com respeito às línguas não padrões estão cedendo lugar a uma reflexão em torno do caráter histórico social da linguagem como práxis social humana. Isto conduz ao abandono de idéias preconcebidas sobre a “naturalidade” da supremacia da língua norma culta. Concomitantemente, as variantes lingüísticas deixam de ser consideradas como meros desvios da “língua verdadeira”.

Interessando-se em como ajudar as crianças a aprenderem a língua oficial significativamente, um professor que tem se liberado de seus preconceitos, não estará prestes a concluir precipitadamente que uma criança apresenta uma patologia de linguagem que requer, talvez, a intervenção de um especialista, simplesmente porque sua fala foge do padrão. Ainda mais, ele não concluirá superficialmente que a criança possui um nível de inteligência baixo a julgar por seu desempenho lingüístico, na base da língua padrão e será cético com os resultados de testes padrões baseados no domínio da língua norma culta.

Concluindo, nesta perspectiva, o abandono do conceito de déficit a priori tornará a mera competência técnica em um engajamento político. Isto se traduzirá no não esvaziamento da palavra que reflete o contexto existencial do aluno. Na inclusão da cultura dominada no âmbito escolar, sem que por isso deixe de ser aproveitado o espaço social que a escola oferece para que, através da negociação constante entre os atores sociais, os alunos se apropriem não só do socioleto que fala da cultura dominante mas também das dimensões políticas do ato de dizer sua própria palavra. Esta apropriação significativa implica muito mais do que na mera apreensão de mecanismos gramaticais, ou de um certo vocabulário diferente, implica também, parafraseando Maher (1990), na capacidade de interagir na língua padrão entendendo os mecanismos abertos e velados de controle e dominação conversacional usados em interações assimétricas. Somente neste último caso será possível, utilizando as palavras de Freire (1975)

e Giroux (1981), fazer da pedagogia uma atividade emancipatória, trabalho árduo, que não pressupõe um caminho já feito, mas uma constante construção de idas e voltas, que começa pelo questionamento crítico do ato de dizer a palavra nossa de cada dia.

8. Como se efetiva a desvalorização da língua não padrão a nível escolar e a internalização da idéia de déficit por parte do aluno.

O processo de legitimação da cultura dominante e a conseqüente desvalorização da língua e da cultura subalternas é muito mais complexo do que muitos educadores praticantes de pedagogia radical têm sugerido, observa Giroux (1986). Daí a importância de nos perguntarmos com Brandão (1982), a que projeto pedagógico servimos, caso contrário corre-se o risco de que, mesmo parecendo servir à educação libertadora, acabe-se por legitimizar a cultura dominante. Porém, a nosso ver, mesmo se antes do educador definir “o quê” e “como” ensinar ele se questiona sobre o “para quê” e “a serviço de quem”. Em outras palavras, mesmo que o trabalho do educador esteja engajado num compromisso social e político com a transformação da sociedade, ele corre o risco de servir, mais uma vez, à ordem social que se quer questionar. Este risco pode se concretizar caso o educador não tente entender melhor os mecanismos sutis e abertos, através dos quais se efetiva a desvalorização da língua e da cultura dominada, muitas vezes com a nossa própria cooperação involuntária.

Bourdieu e Passeron (1975) mostram que o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante tende a impor, por exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade da cultura subalterna. Pensando nas formas como se efetiva a desigualdade na escola, Bourdieu e Passeron sublinham que, particularmente, nos primeiros anos de escolaridade nos quais a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal do julgamento dos professores, a influência do capital lingüístico não cessa nunca de se exercer.

A seguir, veremos algumas formas através das quais a desigualdade social do capital lingüístico torna-se um déficit per si e algumas das práticas através das quais a escola deixa claro que este capital lingüístico e cultural é desigualmente rentável a nível escolar.

Primeiramente, sabe-se que a escola privilegia a tendência à verbalização oral e escrita, condição essencial do aluno bem sucedido. Ora, segundo Bordieu e Passeron (1975) e Bernstein (1975), esta disposição para expressar verbalmente os sentimentos e os julgamentos, tende a ser maior na medida em que se avança na escala social. Com efeito, os estudos de Bernstein (1975), mostraram que, no código restrito, o eu da criança é expressado muito mais pelo tom e o volume da voz e não pelo conteúdo da linguagem em si. Em segundo lugar, sabe-se também que as tarefas pedagógicas orientam para significados de tipo universalistas que são menos ligados a uma situação específica. Segundo Bernstein, a relação que as crianças das camadas mais desfavorecidas tem estabelecido com a linguagem na sua socialização primeira parece orientá-las para significações particularistas, estritamente ligadas a uma situação dada. As crianças das camadas mais privilegiadas, ao contrário, estariam preparadas desde sua primeira infância, através do contato materno e familiar, a receber e emitir, em certas situações, significações universalistas e, em outras particularistas.

Vale a pena lembrar aqui, mais uma vez, os trabalhos de Luria e Vigotskii (1988) que, estudando como as pessoas codificam lingüisticamente as categorias básicas de sua experiência sensorial, concluíram que as regras fundamentais que comandam a interpretação da experiência são diferentemente organizadas em cada cultura. Elas mudam à medida que aumenta a escolarização da pessoa.

Desta maneira, através da valorização exclusiva de habilidades lingüísticas e atitudes socialmente constituídas na práxis da classe mais favorecida da-se legitimidade pedagógica ao conceito de déficit cultural que exime à própria escola, os seus métodos e currículos, de toda culpa na seletividade arbitrária da educação formal. Ainda mais, Bordieu e Passeron (1975) e Giroux (1981,1986) concordam em que a criança interioriza essa idéia de déficit não apenas através do discurso oficial (domínio simbólico), mas através das mensagens culturais da escola incorporadas nas pequenas práticas cotidianas da sala de aula.

Estendendo esta idéia temos, então, que a desvalorização da língua não padrão não se concretiza num momento, mas abrange todo um processo que se realiza paulatinamente, principalmente através da fala e das atitudes de muitos professores que sentem que a sua

missão salvadora é resgatar seus alunos da linguagem incorreta ou não padrão. Tal como aponta Franchi (1987), tudo o que na linguagem corrente do aluno não se conforma às regras da língua norma culta não só é corrigido incansavelmente, mas também é estigmatizado pelo mestre. Ceccon (1982) confirma que para a escola tradicional só tem valor o saber transmitido pelos livros, ela não valoriza a experiência e vida dos alunos. Nesta visão, o aluno traz uma maneira de falar e agir que precisam ser constantemente corrigidas. Desta forma, pouco a pouco, desde o ensino da leitura e escrita, à medida que as intervenções da criança em sala de aula são corrigidas constantemente, que se lhe ensina a “falar bonito”, que os resultados dos testes padrões são mal interpretados, o aluno de uma classe social que não privilegia as manifestações culturais que a escola valoriza, percebe que a língua à que ele estava habituado é considerada incorreta, deficitária e feia. Ele aprende gradualmente que a linguagem que sempre conheceu como eficiente para sua comunicação é considerada apenas uma distorção da língua padrão. Enfim, ele mesmo acaba por legitimar e sacralizar um modelo de língua que carrega uma visão de mundo que visa à manutenção do “status quo”.

9. Implicações de uma mudança lingüística. O uso institucional da língua escolar.

Considerando a linguagem como um produto e produtor cultural, vemos com Willis(1981) que a cultura se constitui num sistema relativamente coerente de práticas materiais e de sistemas simbólicos entrelaçados, tendo, de acordo com a região, suas próprias práticas e seus próprios objetivos que constituem o meio ordinário da vida social através do qual os indivíduos chegam a uma consciência vivida de sua condição de existência e sua relação com outras classes. Esta relação estreita entre as manifestações culturais e as experiências vividas é salientada também nos trabalhos de Giroux (1986) e Vigotskii (1988). Ambos concordam em que cada sistema lingüístico é portador de ordens particulares com os objetos e com as pessoas e que portanto, modificar a maneira social de se comunicar significa ao mesmo tempo mudar os meios que permitem ordenar e dar sentido à experiência de cada um.

Tendo estas idéias como pano de fundo, entendemos que o socioleto que as crianças aportam ao entrar à escola primária não implica apenas numa certa habilidade no uso apropriado da língua em seu contexto social. Ele indica também uma relação sócio-cultural do indivíduo com a linguagem, certos padrões de conduta básica e todo o sistema de relações que constituem sua identidade social.

Considerando, então, que a linguagem constitui-se, antes de mais nada, numa prática social é que, por conseguinte, é constitutiva do sujeito, podemos nos perguntar sobre o que estaria envolvido numa mudança escolar do código sociolingüístico, na imposição de uma relação diferente com a linguagem, principalmente se esta mudança se realiza em forma abrupta, visando, em muitos casos, a erradicação da prática lingüística de origem.

Entendemos com Bernstein (1975) que, numa situação de mudança simbólica, há muito mais implícito do que a mera substituição mecânica de um código lingüístico por outro. Com efeito, o código que a criança aporta à escola, liga-o a sua família, simboliza sua identidade social e as relações com sua comunidade. Tudo parece indicar que o autor está certo ao afirmar que a mudança na utilização da língua tem a ver com mudanças no conjunto da personalidade de um indivíduo, no caráter mesmo das relações sociais que ele estabelece, nos seus referentes lógicos e afetivos e na concepção que o homem faz de si mesmo e de seu mundo social. Ainda mais, acrescenta Bernstein, esta mudança implica numa alteração nas relações de papéis sociais e nos mecanismos de controle de conduta, o que pode levar os indivíduos a se envolverem numa ruptura cultural, fundamentalmente ao nível do simbólico e do nível sociológico.

Bourdieu e Passeron (1975) compartilham estas idéias e observam que, visto que a linguagem expressa uma forma de relação social, o simples fato de impor uma linguagem formal, impessoal, vazia de toda emoção e não necessariamente lógica do ponto de vista de classe social, pode significar separar o indivíduo desta forma tradicional de relações e torná-lo “estrangeiro” a si mesmo, em outras palavras, aliená-lo. Partilhamos, de nossa parte, os temores dos autores mencionados, considerando que a forma como os homens organizam seu discurso não é arbitrária mas expressa e reflete o conceito organizador fundamental das

relações que os homens estabelecem com o mundo e com os outros homens. Entretanto, como veremos no ponto a seguir, concordamos também com Franchi (1987) e Maher (1990) em que é possível a apropriação, por parte do aluno, de uma outra relação com a linguagem, diferente daquela de sua primeira socialização, sem que isso se constitua num atentado à identidade social de cada um ou numa desvalorização de sua cultura extra-escolar.

Finalmente, não devemos perder de vista a dimensão política da língua que, como toda prática social humana, lida com relações de força e poder através das formas diferentes de dizer. Desta forma, temos que considerar as conseqüências de uma ruptura simbólica a nível da linguagem não só no nível psicológico, mas também político-social. Estas repercussões são ainda mal conhecidas pelos estudiosos e seria interessante comprovar a hipótese de que esta ruptura contribui para o esvaziamento da palavra do aluno, submetendo-o ao uso de uma linguagem apenas instrumento. Nesta perspectiva, uma mudança abrupta, visando erradicar os comportamentos lingüísticos de um grupo social, pode resultar na troca daquela palavra que surge da práxis cotidiana por uma outra palavra cortada do contexto existencial do homem que fala. Corre-se aqui o risco de privilegiar uma palavra oca, muito mais ideologizante que crítica e engajada na ação social.

10. Qual é o papel da escola emancipadora na questão do ensino da língua padrão ou norma culta

Apos ter considerado o que estaria implícito numa situação de ruptura simbólica, e tendo em mente as conseqüências sociais e políticas já apontadas, cabe formular agora algumas perguntas que tem se perfilado através de toda esta segunda parte de nosso trabalho: 1. Qual é a posição da escola emancipadora na questão? Deve ela insistir em que alunos, cuja relação cultural com a linguagem é socialmente diferente e talvez politicamente divergente, aprendam o código padrão? 2. Estão certos aqueles que sentem que todo sistema lingüístico é um sistema totalmente desenvolvido e adequado, nem melhor nem pior que a língua norma culta e que, portanto, deve ser aceito como um substituto perfeitamente adequado da língua padrão? Perguntas como estas tem preocupado educadores e sociolingüistas interessados na

reformulação do papel que cumpre a escola democrática na construção de uma sociedade mais justa.

Existem poucos trabalhos sobre a maneira como a escola deveria reagir à questão da valorização exclusiva ou não de um determinado socioleto que se torna padrão. No campo da sociolinguística destacamos o trabalho de Fasold (1970) que salienta o interesse crescente dos pesquisadores norte-americanos pelo estudo dos socioletos diferentes da língua padrão, principalmente daquelas variações faladas pelas comunidades negras que constituem a periferia urbana das grandes cidades norte-americanas. Abordando o problema de uma maneira geral, o autor analisa três enfoques que resumem as respostas correntes dos sociolinguistas ao problema.

A primeira posição destacada é o enfoque da erradicação dos socioletos diferentes à língua padrão. Nesta perspectiva, o objetivo da educação seria libertar o aluno do estigma das características da língua não padrão. Sob este prisma, as crianças são corrigidas constantemente na sua maneira de falar e escrever, desde os primeiros dias de escola até os últimos dias da graduação. Fasold observa que, por mais absurdo que esta posição possa parecer, ela tem sido adotada inclusive por educadores de renome.

O segundo enfoque fala de biloquialismo ou bidialectalismo. Nesta ótica, o ensino visaria ajudar a criança a se apropriar do código padrão, porém, identificando ao mesmo tempo, o direito dela de continuar a falar o socioleto materno (que pode ser não padrão), mesmo depois de ter aprendido a língua norma culta. Esta abordagem se baseia na idéia, compartilhada pelos linguistas, de que um falante de qualquer língua fará ajustes lingüísticos necessários em situações sociais específicas.

A terceira posição é o enfoque da apreciação das diferenças dos dialetos. Aqueles que sustentam esta terceira posição criticam o bidialectalismo por considerá-lo infrutífero. Eles argumentam que um ataque frontal e proposital para introduzir o falante noutro código será alienante e com resultados muito pouco satisfatórios. Neste caso, a não diretividade dará melhores resultados considerando que, na medida em que o horizonte do mundo vai

se ampliando cada vez mais para o aluno, a língua sofrerá espontaneamente as mudanças decorrentes de uma visão mais ampla do universo.

Encontramos um pensamento análogo nos escritos de Freinet (1988) sobre a aprendizagem da língua pelos métodos naturais. Ele diz textualmente que

“se o trabalho escolar está motivado como o está o comportamento fora da escola, a criança experimentará, naturalmente, o desejo de ascender sem cessar, de aperfeiçoar experimentalmente suas técnicas para torná-las mais eficientes diante do problema complexo da vida.”(51).

Entendemos com isto, que o aluno, sentindo naturalmente a necessidade de se comunicar em um raio de ação muito mais amplo que o familiar, se interessará, inevitavelmente, por ter acesso a um socioleto que lhe permitirá entender como outras culturas diferentes da sua constroem a realidade social.

Nesta perspectiva, concordamos também com Fasold em que o objetivo do ensino deveria ser, entre outros, erradicar os preconceitos com relação aos socioletos, educando as pessoas para a tolerância e a compreensão das diferenças. A nível de escola primária, por exemplo, isto poderia ser realizado naturalmente, mas sempre e quando os professores estivessem, eles mesmos, livres do preconceito.

Embora grande parte dos sociolinguistas tenham pouca simpatia pelo enfoque da erradicação, não há consenso entre eles com respeito ao problema levantado. Contudo, a posição mais aceita reflete-se nos trabalhos de Shuy (1970), Baratz (1970) e outros que rejeitam a premissa de que a língua padrão seja intrinsecamente melhor do que a não padrão. Nesta perspectiva, a favor do ensino da língua padrão na escola, Baratz não aceita a idéia de que, ao ser introduzido na língua padrão, o aluno aprenderá, necessariamente, a desvalorizar sua língua nativa ou a sua variante não padrão. Não há motivo, aponta o autor, para pensar que a criança não possa aprender diversas variantes e utilizá-las quando seu uso seja apropriado, sem minar sua autoconfiança, identidade social e orgulho de raça.

Reforçando os argumentos a favor da aprendizagem da língua padrão, os sociolinguistas salientam o fato de que, sem o ensino da língua oficial, a tarefa de aprender a ler e escrever se tornara consideravelmente mais difícil para as crianças da periferia, dificultando assim a sua participação na vida social a nível mais amplo.

Antes de tentar dar resposta a nossas perguntas iniciais sobre qual o papel da escola emancipadora no ensino da língua padrão, cabe ainda chamar a atenção para o aspecto contraditório de uma tomada de posição seja a favor ou contra a aprendizagem do socioleto padrão. De fato, temos, de um lado, a questão das diferenças culturais dos alunos que, sendo historicamente constituídas, representam um meio simbólico de afirmação de identidades sociais, o que poderia indicar que a introdução impositiva do indivíduo num socioleto alheio a sua prática social resultaria alienante e infrutífera. De outro lado, se concordamos com Fairclough (1988) que as divisões entre as práticas de linguagem constituem um dos aspectos da dominação de classes, vemos que esta mesma diferença, mantida propositalmente, pode se transformar em mais uma arma. A propriedade exclusiva da linguagem norma culta e o fato de dificultar o acesso à apropriação significativa dela por parte dos dominados, permitiria às classes dirigentes possuir mais um instrumento poderoso com o qual atingir seus objetivos de perpetuação da ordem estabelecida.

Ha ainda que considerar o problema do ponto de vista dos sujeitos participantes do processo, vale dizer dos próprios indivíduos envolvidos na questão. A respeito, Wolfram e Fasold (1974) concluíram nos seus estudos que, seria errado pensar que as classes desfavorecidas não desejam aprender a língua padrão. Da mesma forma, o trabalho de Maher (1990) mostrou que, grupos subalternos na escala social, neste caso representantes de uma população indígena, quando ensinados a falar a língua do branco, não apenas manifestaram o seu interesse em aprender a falar a língua padrão, mas desejavam ainda se “familiarizar” com a língua dos “doutores de Brasília”. Pretendiam assim, lutar de maneira mais eficaz, pelos seus interesses, penetrando no terreno simbólico da própria classe dominante.

Com base nas idéias dos autores acima mencionados, acreditamos que um dos direitos que todo aluno da classe desprovida do poder adquire ao entrar na escola é o

de se apropriar significativamente e criticamente da língua padrão, mesmo se o exercício pleno desse direito lhe seja restringido pelos grupos dominantes. Entendemos que o desconhecimento da língua oficial na qual a sociedade esta calcada, o desconhecimento das estratégias verbais, da lógica da linguagem oficial, por parte dos dominados, pode se converter em mais um instrumento de poder eficiente nas mãos da classe que dita as regras do jogo. Concordamos também com Brasil Fontes (1982) e Barthes (1957) em que, ao privar os grupos dominados do acesso à linguagem oficial, o poder dominante reafirma suas posições. A nosso ver, esta forma de exclusão favorece, ao mesmo tempo, o silêncio que leva ao consentimento, coisa muito desejada por aqueles interessados em manter o “status quo”.

Acreditamos também com Gramsci (1978b) que, aprender a língua nacional torna-se uma necessidade de ordem política, visto que o desconhecimento da mesma termina por favorecer a fossilização de uma visão de mundo de tipo restrito. De fato, lembramos com Giroux (1986) que as habilidades, conhecimento e práticas de linguagem que, a grosso modo, caracterizam as diferentes classes e formações sociais, são forjadas dentro de relações de dominação e resistência. Deste modo, a classe que usufrui do poder econômico usufrui também de um capital cultural que tem maior acesso aos recursos que permitem o enriquecimento desse capital pelo contato com outras culturas, a nível universal, coisa que se torna difícil para as classes populares. Neste caso, o acesso ao discurso dominante, às suas habilidades e tradições acadêmicas, a partir das próprias experiências do aluno, se constitui, para a pedagogia radical, numa necessidade.

Encontramos idéias semelhantes em Gramsci (1987) para quem o aperfeiçoamento quantitativo e qualitativo da linguagem significa a possibilidade de ampliar e aprofundar a concepção do mundo e de sua história, através da interação numa esfera social mais ampla. Este devir histórico tem, em germe, o desenvolvimento da auto-consciência crítica que permite ao homem tomar em mãos a sua própria existência. Confirma-se assim o direito e o dever da criança de melhorar sua visão cultural dia após dia, ampliando o horizonte de seus conhecimentos e de seus interesses intelectuais.

Entretanto, a questão: deve a escola libertadora ensinar ou não a língua padrão?, não se esgota com a opção política da aprendizagem significativa da língua que exclui as classes subordinadas e as submete com maior sucesso ao jogo ideológico dominante. Com efeito, quando se busca o consenso social, o mal-entendido lingüístico torna mais opacas ainda as relações sociais numa sociedade desigual.

O problema também não termina com a aplicação de nossos esforços para a criação e desenvolvimento de espaços dentro e fora da sala de aula que garantam a apropriação significativa da língua oficial, sem a desvalorização da língua e da cultura não padrão. As contradições subsistem e conduzem ao impasse que mostra que a questão discutida está longe de ser resolvida simplesmente pela opção por um ou outro enfoque.

Com efeito, se estamos de acordo com Fairclough (1988) em que a interação verbal é uma forma de ação social, vemos que mudar o discurso não significa apenas mudar a sua forma externa. Sendo impossível dissociar um socioleto da sua base histórico-social, não podemos desconhecer que a forma da língua padrão é o produto da “práxis” social histórica de uma determinada classe. Poderíamos, então, nos questionar sobre qual será o efeito, na esfera da ação social, da apreensão e incorporação de um sistema lingüístico que carrega consigo, não somente formas lexicais e gramaticais diferentes, mas, principalmente os valores, a lógica dos dominantes e as estruturas de ordenação do mundo que refletem uma perspectiva histórica e econômica determinada socialmente. Para Fairclough (1988), toda ação social, por pequena que seja, contribui à reprodução de macro estruturas. Ora, se a língua é uma forma de ação social, é de se esperar dos falantes uma conduta que se assemelhe à reprodução das estruturas que deram origem a esse mesmo discurso. Mais uma vez, percebemos que as perguntas são muitas, mais numerosas que as respostas.

O problema se apresenta ainda mais complexo do que poderíamos imaginar. Vemos, nesta questão, a contradição maior de uma pedagogia que, querendo acabar com a exclusão, pode terminar por afirmá-la ainda mais quando os alunos são levados a falar como o boneco do ventríloquo. Em outras palavras, o perigo para o qual alerta Brandão (1982), de que o educador bem-intencionado, pensando que estimula a liberdade com o que ensina,

pode, de fato, estar criando a dependência ao que ensina, ao tipo de lógica e de mundo de onde provém o que ele ensina, mesmo que ele, no fundo, esteja contra eles.

Observamos, então, por um lado, o fato de que numa sociedade de práticas sociais antagônicas, quanto mais a classe dominante dificulta o acesso ao sistema simbólico que a codifica, mais ela perpetua seus privilégios, reforçados pelo silêncio forçado das classes trabalhadoras. Por outro lado, neste duplo jogo de poder, a maneira como a escola capitalista desenvolve o processo de aquisição da língua oficial por parte dos alunos das classes trabalhadoras, parece-nos muito mais um processo de desapropriação que de apropriação propriamente dita.

CAPÍTULO VI

PARA ALÉM DA ESCOLA REPRODUTORA. REDIMENSIONANDO OS SUJEITOS DA INTERAÇÃO PEDAGÓGICA.

1. Uma outra escola

“Se a educação que os ricos inventaram ajudasse o povo de verdade, os ricos não dariam dessa educação ao povo. Por isso como é que o povo vai acreditar na educação que o rico dá pra ele nas escolas ?”

afirma com razão, um lavrador de Minas Gerais. E outro acrescenta ainda que *“pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é”*. Neste diálogo, Brandão (1982) intervém falando que há gente que acredita ser possível um outro tipo de educação, mesmo com professor e escola. Uma escola que não fosse um lugar de receber tudo pronto, mas um lugar onde as pessoas estudando as coisas da escola fossem discutindo, pensando na vida deles. Eu entendo assim, conclui o lavrador,

(...) *“fazer de um jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, com o outro saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe”*.

É esta a filosofia dos “não filósofos” de que fala Gramsci (1978), para quem o elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe, ao contrário do intelectual que sabe, mas nem sempre compreende e especialmente “sente”.

E deste mesmo tipo de educação para a liberdade que nos fala Freire (1980), é ela que serve de pano de fundo para a educação politicamente significativa da pedagogia radical proposta por Giroux (1981, 1986).

2. Para além da escola reprodutora

De acordo com a lógica da teoria da reprodução, parece não haver escapatória do fim para o qual a escola capitalista está destinada a servir, este determinismo tem levado, em muitos casos, educadores e alunos ao conformismo e à passividade, freando toda tentativa de ação emancipadora.

Ninguém desconhece que a escola lida com relações de poder através de relações de saber, visto que as estruturas de dominação existentes se reproduzem através das relações entre conhecimento, poder e ideologia. No entanto, veremos agora como, contestando a lógica determinista da teoria da reprodução, pesquisadores como Giroux, Apple, Willis e outros procuram entender a maneira como as mesmas categorias de conhecimento, de poder e de ideologia, podem estar também a serviço da resistência, visando uma educação democrática e libertadora.

Analisando as contradições inerentes a toda prática social, das quais não estão livres a escola e a ação pedagógica, os autores redimensionam as categorias acima mencionadas, inserindo-as dentro da práxis humana total; o que lhes permite indicar caminhos para, tanto revelar como romper as estruturas de dominação .

Através da chamada teoria crítica da educação, Giroux (1981) contesta a teoria da reprodução no que se refere aos fins inexoráveis que a escola atinge numa sociedade capitalista. Com efeito, ele observa que, embora as escolas objetivem tradicionalmente os interesses do capitalismo, elas também podem servir a outros interesses, alguns dos quais são opostos à ordem econômica e às necessidades da sociedade dominante. Ainda mais, a noção de autonomia relativa entre base e superestrutura, permite a Giroux (1981) considerar a escola não apenas como um mero espelho dos interesses da classe dominante, ou como simples reflexo dos modos de produção. A escola é vista também como um local cultural e político, como arena de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos situados diferentemente na escala do poder. Do mesmo otimismo realista, participam educadores como Freire (1975), Brandão (1982) e outros quando apontam para projetos de educação que, sem negligenciar o fato de que a escola esteja inserida no contexto maior da sociedade dominante,

se comprometem com a educação como um trabalho político de construção de um outro mundo social, visto que, agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada. Discordamos, portanto, do determinismo cego de uma lógica que pode conduzir a crer que, a escola e seus atores sociais, colhidos cem por cento na teia da dominação, nada tem a fazer como agentes de transformação de uma sociedade. Acreditamos com Lobrot (1986), que existe, de fato, uma diferença entre a instituição projetada, que é a instituição que se define por ela mesma do ponto de vista de certas finalidades gerais, e a instituição vivida, cujos efeitos reais muitas vezes se opõem às finalidades explícitas.

Abordaremos, então, a escola como um espaço social onde os sujeitos envolvidos na tarefa educativa produzem e reproduzem na sua prática, relações de poder através de relações de saber. Nesta ótica, veremos a seguir, como o conceito de poder, não isolado da prática social onde toma forma, encerra uma dupla face: revela-se por um lado, na ação que visa a dominação e por outro, na luta e na contestação como resistência a essa dominação.

3. Teoria da resistência

Uma análise mais ampla do conceito de poder leva Giroux (1986) a perceber que, visto que ele não emana de algo fora da ação humana, onde há ação dominante, há também, uma contra ação. Isto desmente a idéia de que os sujeitos da tarefa pedagógica sejam apenas simples recipientes passivos diante das estruturas de dominação.

Partindo desta idéia de resistência de grupos e de classes sociais, o autor desenvolve uma teoria crítica da escolarização, que se apóia numa visão da ação humana na qual a dominação não é algo estático, mas um processo contínuo que nunca se completa. Nesta perspectiva, a escola como lugar de contra-hegemonia, é vista não somente como um espaço de legitimização, organizado para produzir e reproduzir as categorias, valores e relações sociais dominantes, necessárias para a manutenção da sociedade maior, mas como um lugar onde se produzem e reproduzem ideologias e formas culturais de oposição aos valores e práticas dominantes. Temos aqui, na visão de Giroux, o outro lado da noção da escola como violência simbólica. A escola como o lugar social onde classes e poder interagem com

relações de dominação e resistência. Focalizando as contradições das condutas dos sujeitos em sala de aula, tanto na natureza das relações sociais como na organização e transmissão de competências lingüísticas e culturais, Giroux (1986) observa que, neste enfoque, a hegemonia deixa de ser uma força coesa e impenetrável que impossibilite toda ação de resistência e contestação.

Willis (1986) enriquece também a visão da escola como espaço de socialização e vê o ato educativo não somente como um processo contraditório de acomodação e contestação à cultura escolar dominante, mas introduz, ao mesmo tempo, a teoria da produção cultural como um processo concomitante à teoria da reprodução. Contrário à idéia da imposição não problemática do capital cultural de uma classe para outra, Willis destaca o caráter dinâmico das relações entre classes sociais, observando que nenhuma delas é possuidora de um capital cultural, de poder ou econômico que seja inerte, estático e acabado. O capital cultural é visto aqui como um processo social de produção e reprodução constante, como uma relação social global, contestada através da ação humana, onde existe uma interpenetração e uma luta multifacetada constante, uma produção cultural vivida das classes trabalhadoras.

Concordamos com Willis quando observa que, paralelo ao processo de reprodução da cultura dominante, visada pela escola capitalista, se efetiva um outro processo de produção cultural, onde classes dominantes e subalternas não saem indenizadas, mesmo que em graus diferentes de penetração. Parafraseando o autor, através da valorização de aspectos do senso comum popular, uma parte do capital cultural subalterno é incorporada, não intencionalmente, no campo "inimigo". Destaca-se, desta forma, o caráter histórico de um patrimônio de classe, visto como produção cultural dos grupos dominados. Isto implica uma reelaboração do conhecimento aprendido através dos padrões dominantes, uma resistência às ideologias, aos discursos recebidos e aos padrões ditos universais.

O conceito de resistência conduz então, a uma nova abordagem da escola, considerada aqui como um espaço de luta obrigatório, garantido pela contradição que a mesma escola representa. Sendo ela expressão de interesses contraditórios, temos por um

lado, a reprodução de um “status quo” e, por outro lado, a transformação através da resistência e da contestação.

Finalmente, vemos que o conceito de resistência aponta para a necessidade de desenvolver uma teoria que, não apenas considere a linguagem como uma prática social, com todas as implicações decorrentes, mas que ao mesmo tempo, tente desvelar como os momentos de oposição estão imbricados nos comportamentos discursivos. Nesta ótica, o discurso pedagógico em sala de aula e as relações sociais que ele encarna e oculta são vistos por (Giroux 1986) como um terreno conflituoso, no qual diferentes grupos sociais lutam pela maneira através da qual a realidade será significada, reproduzida e resistida.

4. A comunicação na interação pedagógica. Redimensionando o papel dos atores.

Através da análise do conceito de resistência, entendemos que, no processo de apreensão do saber, a reprodução das estruturas dominantes corre paralela à produção de estratégias de contestação à imposição do arbitrário cultural. Com efeito, dominados e dominantes interagem na prática social escolar, apropriando-se e recodificando o saber, num processo que, longe de ser estático, tem em si, o dinamismo inerente a toda prática social.

Partindo desta base, retomaremos agora um dos pontos analisados no capítulo anterior, a comunicação pedagógica, que envolve a idéia de língua institucionalizada, tentando mostrar que, mesmo sob esta ótica, ela encarna a contradição entre a instituição projetada e a instituição vivida, de que nos fala Lobrot (1986). Isto confirma as idéias de Willis e Giroux, de que, nenhum processo de violência simbólica se realiza com a cooperação inteiramente alienada dos grupos envolvidos.

Se considerarmos com Giroux (1981) que as práticas de linguagem e modos de aprendizagem escolar podem englobar elementos de dominação e de liberação ao mesmo tempo, e que elas só podem ser entendidas em termos de sua articulação com as relações de poder que estruturam a sociedade, estaremos concordando também com Fairclough (1988), que salienta o caráter contraditório da interação pedagógica. Esta contradição se faz presente

na sala de aula onde se encontra não somente o discurso homogeneizante da dominação, objetivando suprimir as contradições, mas também se faz presente, neste mesmo espaço, a luta e a contestação através de outros tipos de discursos em relação de oposição. Estes discursos são atribuídos não somente aos alunos, que relutam à imposição não negociada de categorias que dêem novos significados à suas visões de mundo mas, também, referem-se à contestação dos próprios professores à fala acrítica de muitos textos e materiais escolares.

Rejeitamos, em consequência, a idéia de uma submissão cega dos sujeitos às práticas hegemônicas o que nega, portanto, a visão dos professores colhidos totalmente na teia do jogo institucional da escola capitalista, como se fossem simples caixas de ressonância da ideologia dominante. Reconhecendo a ação multifacetada e contraditória dos sujeitos envolvidos nas práticas escolares de socialização, salientamos a luta e a contradição constantes por parte daqueles professores e daqueles alunos que desmentem na sua prática cotidiana o que rezam as teorias sobre as aulas institucionalizadas da escola tradicional. Encontramos em Giroux (1981, 1986), uma justa redimensão dos sujeitos da prática pedagógica. Com efeito, sem cair nos extremos de uma exaltação exagerada das possibilidades da ação humana ilimitada e incondicionada, ou, por outro lado, num determinismo apegado estritamente a noções de estrutura e dominação, o autor constitui professores e alunos em agentes legítimos, tanto na produção como na transformação do significado e da história.

A idéia de uma práxis autêntica leva Giroux (1981) a demonstrar que alunos e professores não se conformam simplesmente com as características opressivas da escolarização. Os atores humanos organizam suas condutas em termos individuais ou de classe, através de seus próprios padrões de significados e discursos constituídos socialmente. Em alguns casos, os dois grupos resistem; em alguns casos, eles modificam as práticas escolares. Em nenhum caso os professores e alunos funcionam de maneira uniforme nas escolas, simplesmente como reflexo passivo da lógica do capital.

Giroux (1986) critica, desta forma, trabalhos que apresentam os mecanismos de dominação nas escolas como um conjunto de práticas relativamente coerente e homogêneo. Os professores parecem ter, nesta perspectiva, uma uniformidade de comportamentos

mecânicos, envolvendo pouca reflexão, especialmente em relação aos alunos da classe trabalhadora. O autor observa que, mesmo sob o imperativo de determinantes ideológicos, alunos e professores não apenas recebem a gama de valores e conhecimentos que lhes é inculcada; também a reproduzem e medeiam através da práxis social. E nesta interação que se encontram os espaços ideológicos e culturais que falam de resistência e de promessa de uma pedagogia crítica transformativa.

Por nossa parte, podemos citar um exemplo significativo da ação contra-hegemônica dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização através da experiência educacional de alunos e professores chilenos durante mais de dezoito anos de um regime ditatorial. Durante o autoritarismo, as medidas estratégicas tomadas pelo governo em relação ao currículo explícito e aos objetivos da tarefa escolar em geral, visavam a inculcação e reprodução cega de um determinado tipo de conduta social. Procuravam, ao mesmo tempo, a formação de um determinado tipo de homem, apto para a perpetuação da situação política e social vigente. Tal como Gajardo (1981) salienta, as metas primordiais da educação primária chilena eram fazer com que, no menor prazo possível, os alunos se transformassem em “bons trabalhadores, bons patriotas e bons chilenos”. Entretanto, os fatos históricos mostraram que, o produto de todos esses anos de violência, não somente simbólica, ficou longe do esperado pelas classes no poder. Podemos dizer que, neste caso, a mediação politicamente significativa dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, de que fala Giroux, funcionou a favor da luta e da contestação do currículo explícito. Desta vez, a mensagem do currículo oculto funcionou a favor da resistência, operando subrepticamente na prática escolar cotidiana, através de mecanismos invisíveis.

5. A pedagogia crítica radical

Os conceitos até agora desenvolvidos apontam para uma pedagogia que objetive uma ação transformadora, visando uma educação como prática para a liberdade. A seguir, veremos que a pedagogia crítica radical proposta por Giroux indica caminhos para repensar a tarefa educativa para além da escola meramente reprodutora.

Entendendo com Giroux (1986) que toda pedagogia radical pressupõe uma pedagogia crítica que leve a sério a ação humana, estaremos concordando também com Marx (1974) em que, ser radical é agarrar as coisas pela raiz, e a raiz para o homem é o próprio homem. Os sujeitos envolvidos na tarefa educativa da escola adquirem, então, a sua verdadeira dimensão. Ao inseri-los na práxis humana total, a pedagogia crítica radical aponta para a necessidade de reformular a natureza e o valor do comportamento discursivo e o não discursivo. Questiona ao mesmo tempo, a maneira como os conceitos de ideologia, conhecimento, cultura, consciência e poder se relacionam quando analisados na sua relação com a prática pedagógica e o processo de escolarização.

Giroux (1981) salienta que, ao redimensionar conceitos tais como ideologia, consciência, conhecimento, cultura e poder dentro da relação pedagógica, alunos e professores aumentam a própria sensibilidade crítica. Questionando o senso comum, eles podem perceber que a realidade humana não está constituída apenas por aquilo que é codificado na língua e lógica dos fatos estabelecidos e impostos por aqueles que são beneficiados com eles. Ao se liberar da tirania dos significados impostos, não negociados, os sujeitos da interação pedagógica adquirem mais um instrumento para examinar os pressupostos norteadores tomados como verdades universais, que dão forma ao seus discursos, ações e consciência cotidiana.

Nesta perspectiva, a tarefa educativa torna-se significativa quando se torna crítica, é somente então que ela se transforma numa educação emancipatória. Cabe agora, então, redimensionar categorias tais como ideologia, consciência crítica, conhecimento e cultura, objetivando entender não só como o poder opera para dominar, mas também, como nesta mesma relação, se inscreve o espaço para uma prática pedagógica libertadora.

6. A ideologia no contexto da pedagogia crítica radical

Na primeira parte de nosso trabalho, ao abordarmos o conceito de ideologia, observamos o quanto controvertido e multifacetado ele se torna no seu decorrer histórico-social. Contudo, observamos que há duas grandes linhas que sintetizam o pensamento dos teóricos que tem se preocupado com a questão: O conceito de ideologia como ocultação do real ou

mistificação da realidade humana e, por outro lado, a concepção gramsciana que vê a ideologia como uma concepção de mundo sempre em processo, que se manifesta em todas as práticas da vida intelectual e coletiva.

E este enfoque da ideologia, vista não apenas como idéias mistificadoras que ocultam o real, mas como força que se manifesta na ação, que encontra eco na pedagogia crítica radical, na educação para a liberdade, na educação popular, enfim, na educação a serviço da transformação e não da mera reprodução das estruturas sociais.

Retomando as idéias de Giroux (1981,1986), vemos que, ao relacionar a escola com questões de poder e dominação, ninguém ignora a força que esta tem na manipulação da consciência e ações dos alunos. Entretanto, se focalizarmos as contradições inerentes à prática escolar, observamos que as ideologias e processos dominantes não são simplesmente reproduzidos, senão que são mediados pelos sujeitos num processo contínuo de ação e contra-ação.

A teoria de Giroux (1981,1986) mostra que a força das estruturas sociais alienantes se manifesta nos aspectos vivenciados, muitas vezes não discursivos da vida cotidiana, em forma visível e não visível. No primeiro caso, os pressupostos ideológicos estão embutidos no capital cultural, modos de raciocínio e práticas lingüísticas institucionalizadas pelas escolas e usados pelos professores no currículo formal. No segundo caso, menos visível, os alunos também aprendem papeis, normas, atitudes e expectativas sociais através das relações interpessoais e das estruturas de organização escolar, as quais não são claramente estabelecidas nos objetivos educacionais. No entanto, ao inserir a ideologia na práxis social, Giroux considera-a não somente no contexto da dominação hegemônica, mas ao mesmo tempo, na luta e na resistência contra-hegemônica. Esta concepção não relega a ação humana a um modelo passivo de alienação como também não ignora as contradições e formas de resistência que caracterizam os espaços sociais como a escola e o lugar de trabalho. São estas as contradições que os teóricos da educação libertadora trabalham para mostrar como a ideologia adquire uma conotação crítica quando é vista como agente na produção das condições históricas e da realidade social.

Entenderemos melhor como a ideologia pode chegar a se tornar um instrumento de liberação, se retomarmos o trabalho de Gramsci (1978b), que mostra que esta força não é um bloco coeso, unitário e estático. No indivíduo, coexistem uma série de níveis hierarquizados, através dos quais a ideologia se faz presente, toma corpo e expressão. Entre estes níveis, o mais elaborado é a filosofia, logo o senso comum e em seguida o folclore. Temos então, que a ideologia que justifica e mascara a base econômica da hegemonia da classe dominante, encontra-se difundida no seio de cada camada social. No entanto, os pressupostos ideológicos encontram-se adaptados e simplificados em cada grupo social, a fim de serem melhor assimilados e conseguir assim, mais facilmente, o consenso. É nos elementos contraditórios que configuram estes níveis que Gramsci vê o germe do que pode se tornar um elemento de conhecimento e, portanto, de emancipação.

Giroux (1981) partilha a mesma visão e observa que as ideologias mistificadoras encontram-se em graus diferentes, nos diferentes grupos sociais, entrelaçadas a elementos contraditórios que emergem da prática cotidiana. É aqui que se encontra o lugar da tomada de consciência pelo questionamento crítico das contradições. Nesta perspectiva, o conceito de ideologia, ao revelar as contradições, funciona como desocultação do real.

Entendemos então, que uma das tarefas da educação emancipadora é conseguir que, tanto os dominados como os dominantes, partindo da análise crítica dos elementos do folclore tradicional ou do senso comum, possam olhar a realidade humana, a experiência vivenciada, a própria fala, de forma cada vez mais crítica. Freire (1980) já vem trilhando caminhos na procura de espaços para que o homem, a partir de seu próprio contexto real, de sua visão de mundo, se torne capaz de chegar a um nível crítico de conhecimento e de consciência.

Concluimos então, que a força da ideologia a serviço de uma educação libertadora está em considera-la como uma dimensão da própria práxis social, na sua ligação com as categorias de significação do mundo, linguagem, pensamento e comportamento não discursivo. Na medida em que tornam-se nítidas as relações destas categorias de significação

com o poder e interesses de frações sociais antagônicas, a ideologia coloca-se ao serviço de uma ação cultural para a liberdade.

Com Giroux (1981,1986) entendemos que uma concepção de ideologia que se reveste somente de seu caráter negativo, de força de alienação total a serviço da classe no poder, converte os indivíduos em meras marionetes. É então, que a ideologia parece ter surgido não dos próprios homens mas de alguma fonte que escapa à ação humana. Somos contrários, portanto, a uma concepção de ideologia que opera mistificando, ao invés de explicar como as pessoas resistem, escapam, ou mudam o peso “esmagador” da ordem social vigente.

Acreditamos que uma visão hiperdeterminista baseada na lógica “intocável” da ideologia dominante pode levar à negação de toda possibilidade de transformação ou contra-hegemonia. Uma racionalidade absoluta pode conduzir a um pessimismo total que freia toda possibilidade de ação. Desta maneira, mesmo os educadores que parecem questionar a escola reprodutora, acabam por servir melhor os interesses de dominação.

7. Consciência crítica.

A negação da idéia de uma força ideológica total de dominação da consciência humana leva Gramsci (1978) a apontar o caráter contraditório desta consciência. Com efeito, ele observa que os homens vêem o mundo dentro de uma perspectiva que contém, tanto elementos hegemônicos, como modos de consciência crítica, ainda que não refletida. O nível de consciência que ele denomina senso comum é uma complexa combinação de pensamento não refletido e prática. Embutido no folclore, este senso comum é enriquecido com idéias refletidas a partir da vida prática cotidiana, com o bom senso. A superação da espontaneidade e o desenvolvimento de uma visão crítica superior da história, vale dizer, a compreensão crítica do mundo em que o homem vive e luta, significa se apropriar da dimensão humana da própria historicidade. Eis aqui para Gramsci o objetivo maior da relação educativa : cada indivíduo, ao tomar consciência das relações sociais torna-se capaz de construir e desenvolver a própria personalidade. Nesta perspectiva, a escola transformadora vai ao encontro de suas

metas visto que, tal como explica Gramsci, modificar a própria personalidade significa para o indivíduo modificar o conjunto das relações sociais.

Broccoli (1979) coloca a questão nos seguintes termos: quando o aluno se torna capaz de apropriar-se de sua própria historicidade, elevando o nível de sua consciência crítica das relações sociais, ele acaba por elaborar, criticamente, a sua personalidade, se modifica a si mesmo e modifica ao mesmo tempo as relações históricas e portanto, o ambiente e o próprio educador. Aqui, o conhecimento de si mesmo se transforma em poder. Para Freire (1980), cabe também à educação o papel de ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade provocando uma atitude crítica de reflexão que comprometa a ação. Desta forma, decodificando a realidade humana, o homem chega a um nível crítico de conhecimento que o leva a captar relações que antes não eram percebidas. Nesta luta por uma consciência da realidade ele adquire também uma consciência de si, ponto de partida de uma ação cultural de tipo libertador.

Concordando com as idéias de Gramsci, Broccoli e Freire lembramos porem, com Giroux (1986), a complexidade da tarefa de elevar progressivamente a consciência dos homens para um grau de consciência crítica a partir do próprio contexto existencial. Adquirir uma consciência crítica não sera tarefa fácil, visto que todos nós estamos imersos na ideologia dominante, a qual reproduzimos no nosso discurso e no nosso comportamento cotidiano. A luta libertadora precisa assim da luta contra si mesmo.

8. Cultura. tomar posse da realidade.

Alcançar uma consciência crítica da realidade implica ao mesmo tempo tomar posse desta realidade, vale dizer, torná-la humana, situando o homem no papel de produtor e reprodutor de sua própria cultura. A partir desta ótica entendemos com Freire (1980) que a cultura é muito mais do que a justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória. Ela é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem de trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. Numa visão análoga, Novaski (1984) concorda em que a cultura não é algo que vem do

exterior mas ela, se constitui na tessitura espessa, na qual a vida de cada um e a vida coletiva são urdidas com fios que se entrecruzam em mitos, valores e representações, a fim de garantir o pacto entre o homem e o mundo que o rodeia. Ainda mais, acrescenta Novaski, os fios da cultura se distendem por todos os interstícios por onde o homem quer dar sentidos a suas ações. Desta forma, o desestruturamento de uma cultura significa a desestruturação do próprio indivíduo.

A visão de cultura como resultado da ação humana, do homem que age dentro de determinadas relações sociais, permite vê-la vinculada também às relações de força e poder que permeiam estas relações numa sociedade desigual. Portanto, concordando com Giroux (1981), diríamos que o fato de politizar a noção de cultura indica que nenhuma produção cultural existe de forma asséptica, não permeada pela lógica da dominação. Tal como explica Willis (1986), o capital cultural não apenas esta relacionado com recursos de classe herdados mas também com elementos de discursos de dominação existentes, com processos de reprodução cultural e social. Nesta ótica, uma leitura crítica e politicamente significativa do estilo, rituais, linguagem e sistema de significados que constituem o campo cultural dos educandos, torna-se necessária, na linha da pedagogia crítica radical.

Poderíamos então, dizer que para efetivar uma ação cultural de tipo libertadora, utilizando os termos de Freire (1980), devemos colocar, como primeira condição, o que Grissoni (1973) denomina, o conhecimento exato do campo de cultura a ser depurado, a fim de revelar seus limites e suas possibilidades para permitir o pensamento crítico, o discurso analítico e novos modos de apropriação intelectual.

Nesta mesma ótica, Broccoli (1979) estabelece como pressuposto básico deste tipo de ação, o conhecimento por parte do educador, das condições históricas do folclore e do senso comum de cada aluno. Desta primeira intuição do mundo, valorizada por ser o resultado da reflexão popular, deve partir o esforço de superação deste estágio que, parafraseando Gramsci (1978b), mesmo importante histórica e politicamente, não deixa de ser dogmático e “ávido de certezas perentorias”.

Brandão (1986) por sua parte, considera o saber popular não como um lugar vazio de lógica destacando que toda a produção material e simbólica das classes subordinadas, apesar de estar permeada pela ideologia dominante, expressa, ao mesmo tempo, a própria vida e possui uma lógica própria. Deste modo, aquilo que aos olhos do educador pode parecer “pré-lógico” ou “ingênuo”, é o resultado do pensar de um modo de vida que, culturalmente expropriado e politicamente subalterno, não deixa de ser significativo e eficaz.

Em síntese, Poderíamos dizer que o conhecimento e compreensão crítica da linguagem, modos de experiência e formas culturais em geral dos alunos com os quais nós, educadores, trabalhamos deveriam ser histórica e politicamente analisados, em conexão com determinantes econômicos e sociais mais amplos. Estes determinantes indicam que as diferentes culturas, que correspondem a formações sociais diferentes, são forjadas dentro de relações de dominação e resistência, elas carregam, portanto, as marcas de ambas.

Percebemos aqui o quão importante é que nos, educadores, sejamos capazes de reconhecer as contradições da cultura das classes subordinadas e aprender como descartar os elementos que são repressivos. Nas palavras de Giroux (1981), é neste processo que torna-se possível analisar quais elementos contrahegemônicos estão contidos nos diferentes campos culturais. Neste espaço há ainda possibilidade de desvelar a maneira como estes mesmos elementos tendem a ser neutralizados ao serem incorporados à cultura dominante, onde correm o risco de serem despojados de suas possibilidades políticas. A mensagem crítica é aqui para o autor já mencionado, que, uma vez que os alunos aprendem a ver suas próprias experiências como problemáticas, usando seu próprio capital cultural, eles são capazes de se mover para além da esfera pessoal e tentar conceituações mais abstratas e teóricas visando outras codificações culturais. Para reconhecer o próprio capital cultural e entendê-lo criticamente, é crucial que os alunos aprendam a compreender e se mover confortavelmente na sua subjetividade culturalmente determinada, aprendendo a recriar e analisar politicamente o seu mundo através de sua própria experiência cultural e não somente com base no capital cultural do professor.

Entretanto, mesmo concordando com a necessidade de compreender uma cultura ou as culturas de uma determinada formação social, constatamos na nossa prática cotidiana, o quanto é difícil perceber o que está envolvido neste campo cultural, pois ele, muitas vezes, difere da nossa própria visão de mundo. Não podemos negar que existe uma tendência muito forte a perceber as outras culturas através de nossos próprios óculos “graduados culturalmente”, rotulando suas múltiplas expressões como deficitárias, desfavorecidas ou ilógicas visto que não correspondem a nossa percepção culturalmente adquirida. Neste caso corre-se o risco de, tal como alerta Brandão (1986), impor uma lógica de conhecimento que nos é familiar por ser parte de nosso “território simbólico de classe”, ao invés de favorecer a apreensão crítica da realidade social a partir do próprio modo de pensamento dos alunos.

Concluindo, lembramos com Freire (1980), que todo o processo de apropriação da cultura, no qual a língua tem um papel destacado, pode ser considerado ou uma prática para a domesticação dos homens ou uma prática para sua libertação. Em outras palavras, um processo que desumaniza, de um lado, e um esforço de humanização, de outro.

9. Conhecimento como construção social

Concordando com a visão crítica de Giroux (1981), que vê o conhecimento como uma construção social ligada à intencionalidade e à conduta humana, podemos estabelecer uma relação entre conhecimento, poder e ideologia. Nesta ótica, o conhecimento deve ser entendido não somente como um conjunto de significados gerados por atores humanos, mas também como um ato comunicativo enmoldurado em formas específicas de relações sociais.

Temos visto no decorrer de nosso trabalho que todo conhecimento esta vinculado à prática social, portanto, ele não pode estar longe e livre de valores ideológicos que refletem as relações sociais e os interesses de frações sociais desiguais. Torna-se necessário assim, desmistificar a noção de conhecimento que se apresenta como não problemático e politicamente neutro. O conhecimento problematizado torna-se, para Giroux (1981), o mediador da comunicação e do diálogo entre os que aprendem. O desenvolvimento de um modo crítico

de raciocínio levará ao reconhecimento de que a cultura escolar é formatada por estruturas e significados ocultos, ancorados em um interjogo complexo de ideologia e poder.

Vemos também, por nossa parte, que o poder que visa a dominação se faz presente também na maneira como o conhecimento é trabalhado nos encontros sociais em sala de aula. Mesmo quando ele se apresenta contextualizado, ele parece dissociado da experiência dos alunos, separado da linguagem e sistemas de significados usados pelos mesmos alunos na sua prática de vida cotidiana.

Entendemos então, que a maneira como os professores se relacionam com o conhecimento em sala de aula e a forma como este conhecimento é mediado através de diversas práticas metodológicas, podem ser consistentes com o interesse da dominação ou com aquele da emancipação.

Finalmente queremos salientar o fato de que os conhecimentos transmitidos, embora possam ser objetivos, estão marcados pelos interesses de classe, estruturados segundo uma visão do mundo, da sociedade, da ciência e da história. Isto levará alunos e educadores a perceberem que a apreensão da cultura não se constitui em um fim em si, mas está comprometida com a transformação da sociedade. Disto haverá só um pequeno passo a dar para um comprometimento político maior, uma preocupação coletiva, partilhada com todos os outros atores sociais.

CONCLUSÕES

1. Conclusões gerais

No decorrer de nosso trabalho fomos explicitando gradualmente varias conclusões gerais que serão sintetizadas a seguir.

A origem materialista histórica da linguagem revela a sua relação estreita e recíproca com o trabalho na construção da realidade humana social. O seu lugar é, então, um lugar dinâmico, visto que *“produzindo sua existência, os homens produzem indiretamente suas vidas ”*.

A produção intelectual em geral, entendida no nosso trabalho sob forma de linguagem, encontra-se então, estreitamente ligada à atividade material dos homens, à maneira como eles produzem suas vidas materiais. A história da linguagem não é, portanto, autônoma, mas é causada pela evolução das relações sociais dos homens que falam, no processo dinâmico de produção de suas vidas materiais.

É somente no momento em que a linguagem assume seu caráter de prática social que transforma o mundo, que ela se constitui num fator de diferenciação entre o homem e as outras espécies animais. De fato, é graças à linguagem, que o homem pode transformar sua prática em práxis ou seja não só em ação, mas na unidade ação-reflexão-ação. É através deste ato de nomear entendido, não como interpretação passiva, mas como atividade material, que os homens constroem sua condição humana e transformam o mundo físico em realidade social. As relações que os homens estabelecem com esta realidade nutrem-se de valores, idéias, juízos e preconceitos que formam o complexo ideológico social no qual eles estão inseridos.

Na língua, como sistema simbólico, não desvinculado da vida e da dinâmica dos povos, se concretizam, não somente diferenças de conduta, mas, diferenças sociais em cultura. A significação social deste fato indica que estas culturas, estas práticas sociais coletivas

nada significam isoladas em si mesmas. Elas cobram sua verdadeira dimensão quando consideradas em relação ao contexto histórico social em que foram geradas.

Nesta perspectiva, a produção de significados com que os homens codificam seu mundo pode ser, não apenas socialmente desigual, mas politicamente e ideologicamente antagonista. Se faz necessário, então, não esquecer que a dimensão restrita dada ao ato comunicativo negligência o fato de que numa sociedade desigual, a linguagem se relaciona diretamente com aspectos econômicos, políticos, religiosos, de poder e resistência entre grupos sociais em conflito.

Creemos também importante salientar que, a língua, divorciada da história, parece ter adquirido seu caráter atual, naturalmente, em lugar de ter sido construída no marco de interesses históricos específicos. Torna-se assim, uma necessidade, descobrir o verdadeiro sentido de nossa prática social. Recuperar o sentido da práxis que produziu as condições reais de existência dos homens e onde a prática social linguagem se enraíza. Isto revela que sob a aparência homogeneizante de uma linguagem igualitária, bem comum a toda a espécie humana, camufla-se uma vida econômica e uma estrutura social contraditória e desigual.

Finalmente, acreditamos que a reflexão sobre a linguagem e sua relação com as estruturas econômicas, políticas e sociais deveria ser concomitante com a reflexão sobre a educação como prática política e pedagógica.

2. Conclusões da teoria a prática pedagógica. redimensionando o papel dos educadores.

A pedagogia crítica radical proposta por Giroux (1981) postula que as condições para uma nova maneira de pedagogia como também de uma sociedade mais humana começam quando nós, como educadores, possamos revelar como a natureza autoconstituente dos indivíduos e classes não é algo que pode ser enquadrado dentro da racionalidade que legitima a sociedade existente. O coração da práxis começa quando o indivíduo acredita que pode começar a fazer sua história.

Concordamos com Giroux em que o primeiro objetivo é então, elevar a nossa própria consciência crítica, tentando penetrar as aparências objetivas a fim de desmistificar as relações sociais que tomaram o status de coisas ou objetos. Entendemos que a primeira ação cultural para a liberdade começa com e sobre nos mesmos, educadores. É necessário educar o educador, dizia Gramsci (1978), auto educar-se questionando o senso comum que dá forma a nossas próprias vidas e também aqueles pressupostos que dão forma, influenciam e legitimam o conhecimento existente na escola.

Acreditamos que, na medida em que redimensionamos o valor de nossa práxis social, percebemo-nos como participantes no jogo do poder. Somos ao mesmo tempo, atores e expectadores, vítimas e opressores, objetos e sujeitos num mundo feito humano pela nossa ação ou omissão. É fundamental para nós, educadores, assumirmos uma posição de crítica permanente a nos mesmos, aos pressupostos que norteiam nossa ação pedagógica, aos tipos de relações de poder que estabelecemos na nossa prática educativa e, principalmente na nossa prática lingüística. Esta não é uma tarefa fácil de cumprir, já que, como temos visto, o poder dominador está presente não somente em toda instância de fala, mas em toda prática social em geral. Ubíquo, onipresente no tempo e no espaço, quando derrotado num lugar, ele aparece sob outra roupagem para retomar posições, amparado no conforto de ideologias que visam manter uma determinada ordem de coisas.

Concordamos com Giroux (1981) em que os professores educadores não aderem conscientemente à mistificação pedagógica. Frequentemente submersos na burocracia, eles simplesmente se deixam levar pelo que é tomado, a priori, como verdadeiro, evitam ser críticos, transmitem versões neutras da realidade social. Nossa expectativa é que nosso trabalho contribua para uma reflexão crítica por parte dos professores, sensibilizando-os para os modos como a linguagem pode contribuir para a reprodução ou transformação das relações de poder, a fim de que possam ter mais elementos para pensar uma prática pedagógica condizente com as necessidades de construir uma sociedade mais justa.

Trabalhar com a linguagem numa perspectiva crítica, destacando o caráter social e político dela, nos levava a melhor entender o caráter político da educação. Nós, professores,

devemos repensar a maneira como percebemos a sala de aula, a classe, como os alunos constroem significados a partir dos insumos em sala de aula e como o conhecimento é mediado entre professores e alunos. Mais ainda, tomar consciência de que se a educação como um todo não é neutra, a linguagem, através da qual esta mesma educação é praticada, está longe de sê-lo.

É fundamental para professores e alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem. Entender como somos condicionados a uma ordem sociolingüística que parece “natural” e que não só codifica os graus de poder existentes entre grupos diferentemente situados na hierarquia social, mas é ainda instrumental no estabelecimento e na manutenção destas diferenças.

Ainda mais, visto que a linguagem não opera num vácuo social, quando ensinamos o uso “apropriado” da língua devemos nos questionar sobre a origem desta “propriedade”, que tipos de relações sociais assimétricas se marcam na linguagem? Agir como se houvesse uma ordem sociolingüística “natural” e imutável, pode ter como consequência tornar natural a ordem social estabelecida, desta maneira, estaríamos fazendo o jogo de agentes para a reprodução da hegemonia das forças e classes dominantes.

Uma consciência crítica da diversidade de socioletos, nos levará a indagar por que alguns socioletos são mais valorizados que outros, sobre o modo como a valorização destas diferentes maneiras de dizer a palavra deu-se historicamente.

Finalmente, uma prática pedagógica que objetive o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem no aluno, não ignorará o fato de que locutores e interlocutores estão inseridos num contexto sócio-histórico mais amplo que a situação de interação imediata. Assim, através de uma visão crítica de sua própria linguagem, ao se apropriarem das condições de produção de seus próprios discursos, os homens que falam se apropriarão também de suas próprias histórias e serão capazes, ao mesmo tempo, de tomar em mãos uma sociedade que é causa de sua humanização ou desumanização.

BIBLIOGRAFIA

- **ALTHUSSER, L.** Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.
Editora Presença, Lisboa, 1970.
- **ALTHUSER, L.** A Favor de Marx. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1979.
- **APPLE. M.** Currículo e Poder, in Revista Educação e Realidade, 14 (2):46-57,
Julio. Porto Alegre, 1989.
- **APPLE M. E WEIS.** Vendo a Educação de Forma Relacional: Classe e Cultura na
Sociologia do Conhecimento Escolar, in Rev. Educação e Realidade, 11 (1):19-33.
Porto Alegre, Jan, 1986.
- **BAKHTIN, M.** Marxismo e Filosofia da Linguagem.
Ed. Hucitec, São Paulo, 1981.
- **BARATZ, J. e SHUY. R.** Teaching Standard English in the Inner City. Center of
Applied Linguistics, Washington, 1970.
- **BARTHES, R.** O Rumor da Língua.
Editora Brasiliense, São Paulo, 1988.
- **BARTHES, R.** Mythologies.
Ed. Seuil, Paris, 1957.
- **BARTHES, R.** A Aula.
Ed Cultrix, São Paulo, 1977.
- **BERNSTEIN, B.** Langage et Classes Sociales.
Les Editions de Minuit, Paris, 1975.

- **BORDIEU, P. E PASSERON, J.** Reproduction in Education, Society and Culture.
Ed. Sage, 1975.
- **BRANDÃO, C.** Lutar com a Palavra.
Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1982.
- **BRANDÃO, C.** Saber e Ensinar.
Ed. Papirus, Campinas, 1984.
- **BRANDÃO, C.** O Ardil da Ordem.
Ed. Papirus, Campinas, 1986.
- **BRASIL FONTES, J.** Notas Sobre o Ensino de Literatura, Gramática, Texto e Retórica.
Revista Educação e Sociedade, Cedes, Setembro, 1982.
- **BROCOLLI, A.** Antonio Gramsci y la Educacion como Hegemonia.
Ed. Nueva Imagen, México, 1979.
- **CALVET, L. J.** (organizador). Marxisme e Linguistique
Payot, Paris, 1977.
- **CALVET, L. J.** Pour et Contre Saussure.
Payot, Paris, 1975.
- **CECCON, C. De OLIVEIRA, M. E De OLIVEIRA, S.**
A Vida na Escola e a Escola na Vida
Ed. Vozes, São Paulo, 1983.
- **CHARLOT, B.** La Mystification Pédagogique.
Editions Payot, Paris, 1976.
- **Chauchard, P.** Le Langage et la Pensée.
Presses Universitaires de France, Paris, 1976.

- **CHAUI, M.** O que é Ideologia.
Editora Brasiliense, São Paulo, 1983.
- **CHOMSKY, N.** Le Langage et la Pensée.
Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1968.
- **DEMO, P.** Metodologia Científica em Ciências Sociais.
Ed. Atlas, São paulo, 1986.
- **DOS SANTOS, F. C.** Escola Democrática. Revista Educação em Debate
Centro de Estudos Aplicados, Universidade Federal de Ceará.
Ano 11. n 15-16, Janeiro-dezembro, 1988.
- **DOS SANTOS, T.** Conceito de Classes Sociais.
Ed. Vozes, Petrópolis, 1988.
- **DURKHEIM, E.** As Regras do Método Sociológico.
Ed. Nacional, São Paulo, 1978.
- **ENGELS, F.** A Dialética da Natureza.
Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.
- **FAIRCLOUGH, N.** Linguistic and Social Change, and Consequences for Language Education.
CLSL Working Papers 2, University of Lancaster, 1988.
- **FASOLD, R. W.** e Shuy. R. W. Teaching Standard English in the Inner City.
Center for Applied Linguistic. Washington, 1970.
- **FEIGENBAUM, I.** In Fasold, R. Teaching Standard English in the Inner City. Cen-
ter for Applied Linguistics. Washington, 1970.
- **FRANCHI, E.** E as Crianças eram Difíceis.
Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1987.

- **FRANCO, M. L.** Por que o Conflito entre Tendências Metodológicas não é Falso.
in Cadernos de Pesquisa, (66):75-80, São Paulo, Agosto, 1988.
- **FREINET, C.** Los Metodos Naturales. El Aprendizaje de la Lengua.
Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1984.
- **FREIRE, P.** Conscientização.
Editora Moraes, São Paulo, 1980.
- **FREIRE, P.** A Importância do Ato de Ler.
Cortez Editora, São Paulo, 1986.
- **FREIRE, P.** Pedagogia do Oprimido.
Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1975.
- **FURTER, P.** Educação e Reflexão.
Vozes, Petrópolis, 1975
- **GADET, F. e PECHEUX. M.** La langue Introuvable.
Maspero, Paris 1981.
- **GAJARDO, M.** Sistema Educacional y Practica Docente.
Itinerario de Cambios, in Rev. Analisis, ano IV, Marzo, Santiago Chile, 1981.
- **GIROUX H.** Ideology, Culture and The Process of Schooling
Temple University Press, Philadelphia, 1981.
- **GIROUX, H.** Pedagogia do Conteúdo versus Pedagogia da Experiencia.
in Rev. Educação e Realidade, 11 (1) : 59-67, Porto Alegre, Jan. 1986.
- **GIROUX, H.** Teoria Critica e Resistência em Educação.
Ed. Vozes, Petrópolis, 1986.

- **GODELIER, M. in PIATELLI, M.** Theories du Langage Theories de L'-Apprentissage. Ed. du Seuil, Paris, 1979.
- **GUSDORF, G.** A Fala.
Ed. Despertar, Porto, 1970.
- **GRAMSCI, A.** Obras Escolhidas
Ed. Martins Fontes, S. P, 1978.
- **GRAMSCI, A.** Cartas de Carcere.
Ed. Civilização Brasileira, Rio, 1987.
- **GRAMSCI, A.** Concepção Dialética da Historia.
Ed. Civilização Brasileira, Rio, 1978, b.
- **GRAWITZ, M.** Méthodes des Sciences Sociales.
Ed. Dalloz, Paris, 1974.
- **GRISSONI, G e MAGGIORI, R.** Lire Gramsci.
Ed. Universitaires, Paris, 1973.
- **HAGÈGE, C.** L'homme de Paroles.
Fayard, Paris, 1985.
- **HELLER, A.** O Cotidiano e a Historia.
Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985.
- **KOSIK, K.** Dialética do Cotidiano.
Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.
- **KRAMER, S.** A Política do Pré-Escolar no Brasil.
Ed. Achiamé, Rio de Janeiro, 1984.

- **LABOV, W.** Language in the Inner City.
University of Pennsylvania, Philadelphia, 1972.
- **LABOV, W. e Col.** A Study of the Non-Standard English of Negro and Puerto Rican Speakers In New York City. U. S. Regional Service, Philadelphia, 1968.
- **LABOV, W.** Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular.
Universidade de Pensilvania, Philadephia, 1972.
- **LANE, S.** O que é Psicologia Social.
Editora Brasiliense, São Paulo, 1983.
- **LEFEBVRE, H.** Pour Connaître la Pensée de Karl Marx.
Ed. Bordas, Paris, 1966.
- **LEONTIEV. A.** Psychology and the Language Learning Process.
Pergamon Press, Great Britain, 1981.
- **LOBROT, M.** A quoi sert L'Ecole?
Ed. Psy-Energie, Paris, 1986.
- **LOBROT, M.** La Pédagogie Institutionnelle.
Ed. Gauthier Villars, Paris, 1975.
- **LOWY, M.** Ideologia e Ciência Social.
Cortez Editora, São Paulo, 1988.
- **LURIA, A. E Yudovich, F.** Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança.
Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1978.
- **Mc LENNAN, G.** In Da Ideologia. Universidade de Birmingham
Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1983.

- **MAHER, T.** Já que é preciso falar com os Doutores de Brasília.
Unicamp, Campinas, 1990.
- **MALSON, L.** Les Enfants Sauvages, Mythe et Réalité.
Union générale d'Editions, Paris, 1964.
- **MANACORDA, M.** El Principio Educativo en Gramsci.
Ed. Sigueme, Salamanca, Espanha, 1977.
- **MANHEIM, K.** Ideologia e Utopia.
Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1982
- **MARX, K. e ENGELS, F.** L'ideologie Allemande.
Editions Sociales, Paris, 1968.
- **MARX, K. e ENGELS, F.** Teoria sobre Literatura e Arte.
Ed. Estampa, Lisboa, 1974.
- **MARX, K.** Contribuicao à Critica da Economia Política.
Martins Fontes, São Paulo, 1977
- **MARX, K.** O 18 Brumario e Cartas a Kugelmann.
Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.
- **MARX, K.** O Capital. Posfácio da Segunda Edição.
Ed. Difel, São Paulo, 1982.
- **MELLO, G. N. de.** Magistério de 1 Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político.
Ed. Cortez, São Paulo, 1982.
- **MELLO, G. N. de.** Fatores Intraescolares como Mecanismo de Seletividade. Revista Educação e Sociedade, Ed Cortez. Ano I- N.2. São Paulo, Janeiro 1979.

- **MOERK, E.** Pragmatic and Semantic Aspects of early Language Development. University Park, Baltimore, 1977.
- **NOVASKI, C. A.** Fenomenologia da Ação. Unicamp, Campinas, 1984.
- **ORLANDI, E.** A Linguagem e seu Funcionamento. Editora Pontes, Campinas, São Paulo, 1987.
- **ORLANDI, E.** (organizador) Política Linguística na América Latina. Pontes, Cmpinas, 1988.
- **Pêcheux, M.** Les Verités de La Palice. Maspero, Paris, 1975.
- **PIATTELLI, M.** Théories du Langage Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Editions du Seuil, Paris, 1979.
- **PREMACK, D.** Intelligence in Ape and Man. Halsted Press, New York, 1977
- **ROMANO, R.** Progressismo e Conservadorismo, in Revista Educação e Sociedade. Ano IV - N. 13, Cortez Editora, São Paulo, 1982.
- **ROUSSEAU, J.J.** Du Contrat Social. Seuil, Paris, 1877.
- **SANCHEZ VASQUEZ, A.** Filosofia da Práxis. Ed.Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.
- **SAUSSURE. F.** Cours de Linguistique Generale. Ed. Payot, Paris, 1964.

- **SHUY, R e FASOLD, R.** Teaching English in the Inner City.
Center for Applied Linguistics, Washington, 1970.
- **SIVADON, P.** In Pecheux, M. Les Verites de La Palice.
Maspero, Paris, 1975.
- **SMITH, D. E SHUY, R.** Sociolinguistics in Cross-Cultural Analysis.
Georgetown University Press, Washington D. C, 1972.
- **VIGOTSKII, L. LURIA, A. E Leontiev, A.** Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.
Icone Ed. São paulo, 1988.
- **WILLIS, P.** Produção Cultural é diferente de Reprodução Cultural é diferente de Reprodução Social é diferente de Reprodução, in Rev. Educação e Realidade, 11 (2): 3-18, Porto Alegre, Jul, 1986.
- **WOLFRAM, W. E FASOLD. R.** The Study of Social Dialects in American English.
Prentice Hall, New Jersey, 1974.