

PAULO ROBERTO ALMEIDA

**HIBRIDISMO CULTURAL E LINGÜÍSTICO NO UNIVERSO ESCOLAR:
CONFRONTO E CONFLITO DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADES**

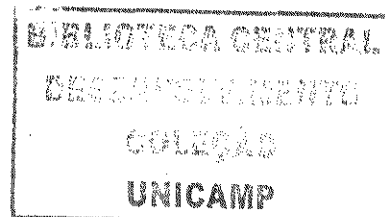
Tese apresentada ao curso de Lingüística
Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Lingüística
Aplicada na área de Ensino-aprendizagem de
Língua Materna.

Orientadora : Prof^ª Dr^ª Raquel Salek Fiad

Campinas

Instituto de Estudos da Linguagem

2005



UNIDADE	BC
CHAMADA	T/UNICAMP
AL	64h
EX	
TOMBO BC/	65906
PROC.	16-P-00086-05
C	☐
D	☒
PREÇO	13,00
DATA	05/10/05
Nº CPD	

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

lib ID 366164

AL64h

Almeida, Paulo Roberto.

Hibridismo cultural e linguístico no universo escolar : confronto e conflito de vozes na construção de identidades / Paulo Roberto Almeida. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Profª Drª Raquel Salek Fiad.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Identidade. 2. Minorias. 3. Escrita. 4. Discurso. 5. Ensino. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Cultural and linguistic hybridism in the school scenery : conflicting voices in the construction of identities.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Identity, Minorities, Teaching, Discourse, Writing. →

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem em Língua Materna.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos e Profª. Drª. Terezinha de Jesus Machado Maher.

Data da defesa: 19/07/2005.

BANCA EXAMINADORA

Raquel S. Fiad

Profª Drª RAOUEL SALEK FIAD
UNICAMP
(Orientadora)

Profª Drª MARILDA DO COUTO CAVALCANTI
(UNICAMP)

Prof Dr. LYNN MÁRIO TRINDADE MENEZES DE SOUZA
(USP)

Profª Drª TEREZINHA DE JESUS MACHADO MAHER
(PUC / UNICAMP)

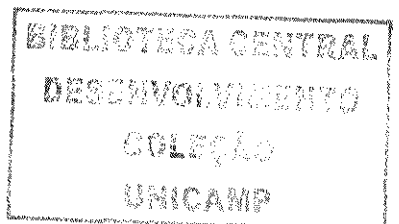
Profª Drª MARIA ELENA PIRES SANTOS
(UNIOESTE)

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Raulo Roberto

Almeida

e aprovada pela Comissão Julgadora em
12 / 09 / 2005.

Raquel S. Fiad



A meus pais

Pelos desafios

Pelas conquistas

Pela vida...

Às Anas (Lúcia e Carolina)

Nos desafios

Nas conquistas

Vidas (com)partilhadas

Três vidas

Vida a três

Este trabalho foi constituído pela trama de muitos “olhares”, fios dialógicos entretecidos. Entre tantos, aqui estão e estarão para sempre visíveis:

- ***o “olhar” amigo de todas as horas/para todas as horas de Jamir e Ana Luiza**
- ***o “olhar” sempre atencioso, generoso, competente de Raquel Fiad, em todo o percurso...**
- ***os “olhares” perceptivos e (re)significativos de Lynn Mário e Marilda Cavalcanti no espaço da qualificação...**
- ***os “olhares” dos funcionários do IEL, em especial de Rosemeire, Cláudio, Lóide... faróis a iluminar os caminhos...**
- ***o “olhar” de incentivo e apoio de Sírio Possenti...**
- ***o “olhar” dos alunos-trabalhadores/trabalhadores-alunos que me possibilitaram esse “olhar” e para quem estarei sempre a olhar...**
- ***o “olhar” interessado do Prof. Norman Fairclough, durante a nossa passagem por Lancaster -UK...**
- *** “o olhar” amigo dos amigos na longínqua Lancaster... Saudade...**
- *** “o olhar” da CAPES, em apoio institucional...**

RESUMO

Este trabalho tem como proposta uma reflexão sobre a relação sujeito/lingua(gem) e o processo de constituição/construção de identidades, num universo escolar heterogêneo, constituído por diferenças culturais e lingüísticas e marcado por uma situação de hibridismo, ou seja, por uma coexistência de conjuntos de valores e verdades antagônicos. Esse cenário sociolingüístico, constituído por grupos de “minorias” lingüísticas (maiorias tratadas como minorias), atravessado por uma relação de forças desiguais, com forte cunho ideológico, é perpassado por conflitos no processo de aprendizagem de língua materna, em consequência do confronto/conflito entre variedades lingüísticas (entre uma variedade padrão-prestigiada socialmente, tomada como “legítima” ou “legitimada”, preconizada pela instituição escolar como referência para um critério de avaliação de desempenho individual do aluno e outras variedades tidas como “não-legítimas”, institucionalmente estigmatizadas, “trazidas” por alunos-trabalhadores de curso técnico profissionalizante). E, ao pensar em identidades acredito ser fundamental pensar no jogo das representações de linguagem, sujeito, instituição e contexto aí envolvidos. Ao pensar em representações de língua/linguagem e cultura, é necessário pensar em como se constroem as diferenças culturais e lingüísticas, como se instituem os conflitos culturais e lingüísticos e quais as consequências disso para a construção de identidades. E pensar nessas diferenças implica problematizar as estreitas relações entre a constituição das estruturas sociais e o controle sobre ordens do discurso por instituições sociais detentoras de poder.

Para um aprofundamento da reflexão sobre um cenário caracterizado por um hibridismo natural, espaço relacional marcado pela alteridade, um espaço onde se constrói um processo relacional de constituição de identidades, é importante constituir

um “olhar” que se volte para um movimento de ressignificação de sistemas de referência, com suas normas e seus valores estratificados, aí instaurados. Esse movimento permite que ao olhar para esse cenário se possa desnaturalizar sentidos aparentemente sempre já constituídos, dados como transparentes e se possa tornar visível o surgimento de outras posições, de outros saberes constituídos socialmente, trazidos por vozes sociais não dominantes, sob outras formas de manifestações lingüísticas. Nessa perspectiva, esse olhar permite ainda que se possa visibilizar as manifestações de uma escrita heterogeneamente constituída, que para o discurso ortodoxo, no imaginário escolar, representa o heterodoxo, o idiossincrático, a subversão; no cosmo escolar significa o caos. A percepção e valorização dessa “diferença que diferencia” pode contribuir para identificar sujeitos apagados e/ou invisibilizados e possibilitar que se posicionem e sejam reconhecidos nessa e por essa escrita e, sem bloqueios, sem traumas, possam se constituir identitariamente na e pela escrita.

Palavras-chave: hibridismo; identidade; minorias; escrita

ABSTRACT

This work intends to reflect about the relationship between subject/language and the process of constitution/construction of identities, in a school space, constituted by cultural and linguistic differences and marked by a situation of hybridism, that is, by a coexistence of a set of values and antagonistic truths. This sociolinguistic scenery, constituted by linguistic “minority” groups (majorities treated like minorities), crossed by a relation of unequal forces, with a strong ideological connection, is passed by conflicts on the mother tongue learning process, caused by confront/conflict among linguistic varieties (between a socially privileged standard variety, considered “legitimate” or “legitimized”, extolled by the school institution as a reference for the student individual performance evaluation and other varieties considered “not legitimate”, institutionally stigmatized, brought to a technical school by worker students). When thinking about identities it is necessary to think about the representation play concerning subject, institution and context involved. In order to think of language and culture representations, it is necessary to think how the cultural and linguistic differences are constructed, how the cultural and linguistic conflicts are instituted and which are the consequences to the construction of identities. When thinking about identities it is necessary to reflect on the tight relationship between constitution of social structures and control about the discourse orders by the social institutions which detain the power. In order to deepen this reflection about a scenery characterized by natural hybridism, a relational space marked by “otherness”, a space where a relational process of constitution of identities is constructed, it is very important to constitute “a way of looking at”, directed to a resignification, movement of the reference system and its rules, its stratified values which are established there. When one looks into this scenery this movement makes possible to denaturalize

meanings apparently always constituted, meanings considered transparent and to give visibility to the appearing of other positions, other knowledge socially constituted, which are inserted by not dominant social voices, under other forms of linguistic manifestations. This perspective gives visibility to an heterogeneously constituted writing, which to the orthodox discourse on the school imaginary, represents the heterodox, the idiosyncratic and the subversion. In the school cosmos it means the chaos. The perception and valorization of this “difference that differentiates” can contribute to identify subjects under invisibility and it can still make possible to these subjects to position themselves in and by means of writing with no interdiction, it makes possible to these subjects to constitute their identities in and by means of writing.

Key-words: hybridism; identity; minorities; writing.

SUMÁRIO

0.INTRODUÇÃO	1
01. O que “olhar”.....	3
02. Por que “olhar”.....	7
03. De como “olhar”.....	19
 1.UM “OLHAR” SOBRE O EU E O OUTRO NUM PASSADO “PRESENTIFICADO”	23
1.1. Uma (re)visão de um passado não muito distante.....	25
1.2. O Outro é um diferente.....	29
 2.O EU E O OUTRO: UM OLHAR PARA O AGORA	36
2.1. O Eu e o Outro: homo sapiens/homo socius.....	38
2.2. O Eu e o Outro e as relações de poder.....	43
2.3. O Eu e o Outro no “caosmo” de uma nova (des)ordem social.....	46
 3. UM “OLHAR” QUE (SE) INTERROGA: HOMOGENEIDADE NO HETEROGÊNEO?	53
4. UM “OLHAR” SOBRE O MUNDO DA ESCRITA	59
 5. “A UNIDADE REPOUSA NA VARIEDADE”	63
5.1. O Eu e o Outro na diferença que discrimina.....	68
 6. UM OLHAR RECONSTITUTIVO	76
6.1. Para uma prática “presentificada”.....	81
6.2. Reconstruindo a prática.....	93
6.3. Reconstruindo sobre o paradoxo.....	97
6.4. “É preciso encontrar saída onde não tem porta”.....	102
6.5. A leitura e a escrita da palavra para uma re-leitura do mundo.....	112
 7. A PRÁTICA SOB OUTRO “OLHAR”: DESNUDANDO A PRÁTICA	116
 8. O OLHAR PARA “FORA DA FRASE”	131
 9. POIÉISIS (ποίησις) OU MÍMESIS (μίμησις)?	137
9.1. ‘Crônica de uma cena anunciada’ enunciada.....	147
 10.UM OLHAR (IN)CONCLUSIVO	162
 11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
 12. ANEXOS	175

0. INTRODUÇÃO AO “OLHAR”

*O vento é sempre o mesmo,
mas sua resposta é diferente em cada folha.
Somente a árvore seca fica imóvel
entre borboletas e pássaros.*
Cecília Meireles

01. O que “olhar”

... não se pode negar que ela [identidade] é, na vida cotidiana, um referencial para a percepção do social e do próprio indivíduo, enquanto idéia ou noção que permite perceber o mundo e apreendê-lo como dotado de sentido. (Penna, M.)

Na dinâmica das relações sociais, dentro de um território social constituído por instituições que, de acordo com Barbu (1971:23) “são as mais permanentes(duradouras) e certamente as mais visíveis cristalizações das relações humanas, ou ainda, os principais blocos da vida social”, manifesta-se um duelo, travado nas interações coletivas, em consequência das diferentes perspectivas advindas das múltiplas e diferentes matrizes de produção de sentidos e valores de diferentes grupos sociais, sobretudo no “duelo” social e lingüístico travado entre diferentes grupos sociais no uso de diferentes modalidades lingüísticas.

Para Soares (1992:58) “*toda ordem que emerge do duelo é precária porque repousa na arquitetura diáfana do sentido. O sentido, além de dialógico, oscila entre as estruturas semióticas e o desdobramento criador dos sujeitos na linguagem*”. Considerando que o universo escolar é um território marcado por um constante conflito no jogo da interação social, é óbvio que a linguagem exerce um papel fundamental nesse duelo travado na trama interacional numa (des)ordem social marcada pela multiplicidade, pela diferença e pelo contraste.

É sabido que cada um de nós experiencia tensões/lutas entre identidades em conflito baseados(as) em nossas diferentes posições no mundo: membro de uma comunidade particular, de uma classe social, de uma religião, pai/mãe, trabalhador/a, desempregado... A identidade pode ser vista como a interface entre posições assumidas pelo sujeito em situações sociais, o que nos possibilita ter uma idéia de quem somos, de como nos relacionamos com o outro e com o mundo em que vivemos. Ao considerar-se que a identidade é marcada pela diferença, isto é, por aquilo que não (se) é, o jogo de identidades pode ser compreendido por uma marcação de inclusão/exclusão – “incluídos” e “excluídos”, “nós” e “eles”.

A identidade é, portanto, relacional: a identidade de um “excluído” é produzida em relação a um “incluído” e a diferença é estabelecida por marcas simbólicas em relação ao outro, marcas que são constituídas através de sistemas simbólicos de representação¹, entre os quais está a língua(gem), sistema simbólico socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem/mundo.

Dentro dessa perspectiva, consideremos um cenário sociolinguístico, num contexto de maiorias linguísticas constituídas de grupos sociais desprivilegiados, falantes de variedades de língua “não-legítimas” ou “não-legitimadas”, estigmatizadas, e nomeadas em contextos educacionais marcados por um cenário multicultural como uma “minoría”. Tal cenário é fortemente marcado por um confronto/conflito entre variedades desprestigiadas socialmente do português e uma variedade convencionada como padrão e prestigiada socialmente e utilizada como instrumento de dominação, de forma acentuada,

¹ Segundo Hall (1997:15), “representação significa usar a linguagem para dizer alguma coisa significativa sobre, ou para representar o mundo significativamente para outras pessoas” (tradução minha)

por uma classe social dominante, grupo social constituído por uma elite intelectual, que tem acesso aos bens culturais a partir de uma herança sócio-cultural.

Tal quadro reflete-se de maneira expressiva e de forma mais contundente no universo escolar da rede pública de ensino, constituída, quase que na sua totalidade, por um segmento social oriundo das camadas populares. Um cenário sociolingüístico, paradoxalmente marcado por conflitos no processo de aprendizagem de língua materna brasileiro, mas constituído/marcado por grupos de “minorias” lingüísticas (maiorias tratadas como minorias). É esse quadro que se constituirá como uma referência para esse trabalho de investigação sobre a relação e inter-relação sujeito/língua(gem)/construção de identidade(s) no campo da interação social.

É diante de tais pressupostos e, considerando, portanto:

- i) um contexto educacional constituído por grupos sociais estigmatizados pelo conceito de “minorias”/“maiorias” lingüísticas;
- ii) um enfoque na interface dos estudos de educação bilíngüe de minorias lingüísticas com o conceito de “bidialetalismo”² das diferentes variedades lingüísticas faladas num contexto sócio-cultural que tem o português como língua materna (mitificado pela idéia de homogeneidade lingüística), onde se confrontam/defrontam duas variedades de língua: variedade padrão-prestigiada socialmente, tomada como “legítima” ou “legitimada” (v. Soares, 1992; Heller, 1996) - e variedades “não-legítimas”, estigmatizadas, em um contexto

² Utilizo aqui o termo bidialetalismo na linha de raciocínio proposta por Bortoni (s.d., apud Cavalcanti, 2001), entendendo que a imposição de uma variedade padrão do português produz rupturas e bloqueios na comunicação para falantes de diferentes variedades da mesma língua materna, promovendo o apagamento e, como consequência, a invisibilidade desses falantes constituídos como maiorias.

bidialetal/multicultural (cf. Cavalcanti, 1999), marcado por um “polilingüismo” (cf. Signorini, 2002).

- iii) a perspectiva da relação sujeito/linguagem e escrita/mundo social, a partir do pressuposto de que “*é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades*” (Maher, 1998:117); ou ainda de que “*a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela*”, o que “significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (cf. Rajagopalan, 1998:41),

constitui o objetivo deste trabalho investigar e analisar, em tal cenário, se e como sujeitos sociais, alunos-trabalhadores, constroem/constituem-se identitariamente.

Assim, eis o nosso quadro social, posto, exposto: um cenário adverso, marcado por uma relação de forças desiguais, com forte cunho ideológico, manifestado numa relação de poder por meio do confronto/conflito entre variedades lingüísticas (variedade padrão-prestigiada socialmente, tomada como “legítima” ou “legitimada”, preconizada pela instituição escolar como referência para um critério de avaliação de desempenho individual do aluno e variedades tidas como “não-legítimas”, institucionalmente estigmatizadas, “trazidas” por alunos. ‘técnicos’ trabalhadores’).³

E aqui, sobretudo, ao me defrontar com esse paradoxo, estou também interessado em recolocar um tópico que, acredito eu, muito contribui para reforçar o paradoxo e que constitui “ponto de partida e de ancoragem da identidade”(Vermes & Boutet, 1989:11): a noção de língua materna (e, por extensão, de monolingüismo, sobretudo no Brasil). Em

³ Alunos de 2º grau de curso técnico-profissionalizante, Eletroeletrônica e Mecânica, período noturno, Escola Técnica Estadual “Armando Bayeux da Silva”, de Rio Claro-SP, unidade do Centro Estadual de Ensino Técnico “Paula Souza”, instituição vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo.

virtude de sua relevância, interrogar a noção de língua materna em sua aparente evidência e em sua naturalidade socialmente aceita constituirá questão relevante a ser focalizada oportunamente no corpo deste trabalho.

Meu olhar estará, então, voltado para uma reflexão sobre o processo relacional da constituição de identidades. Nos capítulos 1 e 2, meu olhar estará voltado para um movimento de reflexão sobre momentos históricos distintos, mas aproximados pelo discurso da homogeneização das diferenças: no primeiro, pela revisão crítica de um passado histórico não muito distante, na perspectiva da dominação cultural no período de colonização, constituída a partir de uma ação lingüística uniformizante, através da imposição de uma Língua Geral; no segundo, pela reflexão sobre o processo da homogeneização perpassado pelo discurso das instituições sociais, com a reconfiguração da “diferença” “travestida” sob nova roupagem: o processo de globalização e a conseqüente instauração de uma nova (des)ordem social.

Sempre sob a perspectiva de uma reflexão crítica do processo de homogeneização, no capítulo 3, meu olhar debruça-se sobre as implicações de uma construção ideológica de um “arquétipo lingüístico”, um padrão lingüístico; um modelo lingüístico ou ‘norma’ lingüística, ‘normatizada’ como salvaguarda da doxa da hegemonia ideológica: impõe-se e procura-se ‘normalizar’ uma norma lingüística de determinado grupo que, norteadas por um julgamento subjetivo, é apontada não só como um conjunto de formas lingüísticas, mas sim como agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas.

No capítulo 4, com o olhar sobre o movimento da diferenciação política como relevante para a diferenciação lingüística, destaco a primazia da variedade lingüística

escrita na transmissão de informações de ordem política e “cultural”; variedade imposta através da instituição educacional, ideologicamente voltada para os interesses de grupos dominantes, forma de linguagem imposta para impor e consubstanciar o domínio de um conjunto de significados, habilidades, valores e crenças desses grupos.

No capítulo 5, reflito sobre as implicações de imposição de um modelo construído sob uma perspectiva político-ideológica, em nome de uma unificação lingüística. A preconização de uma língua única, seguida de uma superposição/sobreposição de uma norma lingüística imposta sobre outras normas de natureza funcional, promove o apagamento e invisibilização dos outros usos lingüísticos reais ou do “falar ordinário”, usos não prescritos por essa língua o que, inevitavelmente, acaba por provocar sérios conflitos e dificuldades para a construção de subjetividades para o falante nativo, conhecedor-competente – manipulador dos recursos e mecanismos lingüísticos de sua língua vernácula.

O capítulo 6 é construído a partir de um diário retrospectivo, (re)constitutivo de um dizer que volta o olhar para trás e para dentro em busca de uma (in)explicável (in)completude de um percurso tenso e conflituoso ao longo do magistério.

No capítulo 7, volto o olhar para a reconstrução crítica de uma prática docente, no ensino de língua materna, na dimensão do processo ensino-aprendizagem da leitura e produção de textos, concebida como forma de resistência à ortodoxia da imposição/padronização lingüística. Trata-se de uma reflexão voltada para um desnudamento de uma prática rememorada ou uma prática pedagógica de leitura e produção de textos envolvendo alunos da rede pública de ensino, ou mais especificamente, alunos-trabalhadores de curso técnico-profissionalizante.

Sob uma perspectiva teórico-metodológica de um olhar “alienante” (Bhabha, 1994; Souza, 2004), os capítulos 7, 8 e 9 são constituídos por um movimento de análise crítica daquilo que não está dito, que está “fora da frase”, ou seja, aquilo que para Bhabha representa um movimento que permite a ressignificação de um cenário (contexto escolar) marcado por um hibridismo cultural e lingüístico. Através desse processo de ressignificação, desse ato tradutório, é possível desnudar as diferentes vozes e posições subjetivas aí constituídas: voz do sujeito-professor, voz da instituição escolar, vozes dos alunos-trabalhadores de curso técnico-profissionalizante. Esse movimento possibilita, então, resgatar, promover a visibilidade de vozes apagadas (vozes de “minorias”/ “maiorias”). Através dos textos orais e/ou escritos produzidos pelos alunos-trabalhadores de curso técnico-profissionalizante, tais vozes são mostradas em seu fazer textual, e em suas manifestações discursivas sobre esse fazer textual.

02. Por que “olhar”

[...] o que merece especulada atenção do observador, da vida de cada um, não é o seguimento encadeado de seu fio e fluxo, em que apenas muito de raro se entremostra algum aparente nexo lógico ou qualquer desperfeita coerência; mas sim as bruscas alterações ou mutações - estas, pelo menos, ao que têm de parecer, amarradinhas sempre ao invisível, ao mistério. (João Guimarães Rosa)

Este trabalho que aqui se inicia retrata um envolvimento entre o fazer e o dizer, entre um querer-dizer e um dizer que aqui se manifesta. Nele manifestam-se minhas posições, valores e crenças, o que significa dizer a constituição de múltiplas identidades sociais: identidades fragmentadas decorrentes dos dramas, sonhos, desejos, incertezas e perplexidades no dia a dia da vida social.

É, pois, enredado ao nó de um conflito atado por uma relação de poder (re)instaurada no processo de aprendizagem de língua materna, num contexto educacional, que me incorporo aqui, agora, como sujeito social, respondente, ouvinte-locutor, pesquisador, inserido num contexto sócio-histórico. Fragmentado, assumo posições como cidadão, pai, professor de língua materna, envolvido em um compromisso como educador, sobretudo com o ensino de língua materna para falantes dessa língua materna⁴, pertencentes a um segmento social desprivilegiado, considerados “diferentes”.

São falantes desvalorizados diante de uma política educacional de inculcação de uma variedade única para indivíduos falantes de uma língua materna, política que desvaloriza e desrespeita as outras variedades lingüísticas, o que traz como efeito o paradoxo - a inculcação de incompetência: crianças e jovens, falantes naturais, submetidos a fracassos e estigmatizados como incompetentes para conhecer a própria língua; um patrimônio cultural a ser partilhado e compartilhado por todos.

Nessa perspectiva, diante de uma situação de contato dialetal entre variedades lingüísticas nas sociedades urbanas ou “socioletos” (cf. Bortoni, 1984), em que a variação de natureza social se sobrepõe à variação funcional, como é o caso do contexto escolar, entraves educacionais gerados por uma relação de poder no jogo das interações sociais trazem fortes conseqüências sociais para os falantes de classes sociais desprestigiadas, sobretudo no que se refere ao processo de constituição/construção de identidades no universo das relações sociais.

⁴ O que significa uma língua materna? A noção de língua materna, utilizada como valor de referência para a língua “natural” de um povo, constitui uma noção muito vaga e polêmica. Uma discussão, a posteriori, sobre o conceito revela-se de fundamental importância dentro de nosso propósito e constituirá objeto de estudo no corpo desse trabalho.

E, assim, como pesquisador, sob a perspectiva da linguagem, procuro aqui trazer uma reflexão que considero crucial: o processo de construção/constituição de identidades sociais dos já ou futuros cidadãos, cidadãs, maridos, esposas, pais, mães, trabalhadores, trabalhadoras...que exercem (ou exercerão) as mais diferentes funções e profissões num cada vez mais conturbado mercado de trabalho.

Meu interesse pelo estudo da questão da identidade e suas implicações sociais originou-se de um trabalho como professor de língua materna da rede pública, mais especificamente, com alunos-trabalhadores de curso técnico-profissionalizante, fruto de um processo em constituição em torno de uma sempre inacabada aprendizagem política com a educação de alunos das classes populares, uma educação que busca sempre subjugar para anular.

Esse trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos num projeto de leitura e produção de textos foi secundado/seguido por uma entrevista audiogravada com os próprios alunos. Vozes sociais apagadas e/ou estigmatizadas dentro da própria instituição escolar, sujeitos de seus textos, comentavam e refletiam sobre o processo de constituição de um universo textual, construído por eles. E são essas “vozes”, emergentes durante o evento comunicativo, que me despertaram para uma reflexão sobre a questão da constituição identitária do sujeito, questão que, conforme pude depreender ao longo de minha trajetória como professor e pesquisador, não pode ser ignorada quando envolve práticas de linguagem em atividades de fala e de escrita, sobretudo num cenário marcado e estigmatizado como ‘minorias’ lingüísticas (na verdade, ‘maiorias’ que utilizam uma variedade lingüística naturalizadamente invisível).

O objetivo deste trabalho está voltado, então, para o estudo da relação sujeito/lingua(gem) numa reflexão sobre a questão de identidades, num universo escolar heterogêneo, constituído por diferenças culturais e lingüísticas e marcado por uma situação de hibridismo, ou seja, por uma coexistência de conjuntos de valores e verdades antagônicos num determinado contexto (cf. Bhabha, 1990;1994).

Ao pensar em constituição de identidades, penso no conceito de identidade como *posicionamentos* do sujeito, (Davies & Harré, 1990, apud Cavalcanti, 2001:53; Ivanic, 1997 e Clark & Ivanic, 1997), segundo o qual a posição tomada pelo sujeito o levará a olhar o mundo através de uma determinada posição de acordo com imagens e conceitos específicos que são tornados relevantes dentro de das práticas discursivas em que cada pessoa se engaja. E, ao pensar em representações⁵ de língua/linguagem e cultura, acredito ser necessário pensar em como se constroem as diferenças culturais e lingüísticas, como se instituem os conflitos culturais e lingüísticos e quais as conseqüências disso para a construção de identidades. E pensar nessas diferenças implica pensar em relação de poder, o que significa problematizar as estreitas relações entre a constituição das estruturas sociais e a ordem de discurso em termos de relação de poder e luta de poder, o controle sobre ordens do discurso por instituições sociais detentoras de poder.

Esse movimento nos conduz, então, às seguintes indagações, que nos permitirão avançar no exame dessa relação: i) Qual é então o papel da instituição educacional num movimento de relações sociais?; ii) Como o discurso emergente do interior dessa instituição reflete as lutas em jogo nas estruturas sociais?; iii) Como a instituição educacional contribui para a manutenção de uma pirâmide caracterizada por uma

⁵ Entendo aqui representações tal como Fairclough, ou seja, como *procedimentos de interpretação baseados na linguagem, e conhecimento de mundo das pessoas, suas crenças, seus valores e pressuposições* (1989:11).

distribuição desigual de riqueza e poder em meio a uma distribuição desigual de conhecimento (“capital cultural” para Bourdieu, 1992)?

Dentro dessa perspectiva e com o propósito de aprofundamento em torno desse conjunto de representações em jogo na dinâmica social, considero importante para o desenvolvimento dessa investigação destacar o enfoque da noção de identidade como um pressuposto metodológico, como condição para classificar e entender os dados históricos (Cunha, 1985). Num intercâmbio com a Sociologia e a Antropologia, busco ampliar a discussão de identidade como um construto voltado para uma perspectiva da intersecção do individual e do coletivo, com o objetivo de desvendar os mecanismos que definem “quem é quem” nas relações sociais, no jogo das representações entre(de) classes sociais, ou seja, na perspectiva da noção de identidade(s) social(is) construída(s) entre sujeitos de classes sociais diferentes.

Assim, é meu propósito, dentro deste trabalho, numa perspectiva teórica interdisciplinar, buscar uma interlocução com fundamentos e concepções teóricas de disciplinas das Ciências Sociais - Antropologia Social e Sociologia; da Análise do Discurso; da Análise Crítica do Discurso; da Teoria da Enunciação, na perspectiva de Bakhtin; da Sociolinguística Crítica e na perspectiva desconstrutivista de Homi Bhabha.

Dentro da perspectiva de enfoque do objeto de pesquisa do lingüista aplicado - o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos – (cf. Signorini, 1998), creio ser pertinente enfatizar a necessidade cada vez maior de uma postura transdisciplinar numa perspectiva de investigação voltada para uma interface entre diferentes disciplinas como a Sociologia, a Antropologia, uma vez que, com base

em seu próprio objeto de estudo, ao interrogarem também sobre questões sobre o sujeito, essas disciplinas tocam também em questões relativas à linguagem.

Essa mesma postura é defendida por Signorini, ao apontar a reconfiguração da área de investigação na busca de uma interface com essas disciplinas, como forma de ampliação, enriquecimento e compreensão do fenômeno: *“os percursos transdisciplinares são catalisadores poderosos que incrementam esse processo de deslocamento e reconfiguração no campo epistemológico”* (op.cit.:100).

Ao salientar a especificidade do objeto de pesquisa em Linguística Aplicada, a autora chama a atenção para o fato de que *“A introdução do sociopolítico como ingrediente constituidor das práticas reais de linguagem, por exemplo, tem trazido para o campo aplicado preocupações comuns a diferentes abordagens em diferentes disciplinas, no sentido de adoção de uma perspectiva crítica dos modelos lingüísticos que obscurecem ou negam a heterogeneidade das condições reais de uso da língua e as relações entre uso da língua e (re)produção, tanto na esfera pública quanto na privada, do confronto entre forças sociais.”* (idem, p.105).

Na perspectiva do sujeito, defendo a concepção bakhtiniana de sujeito como um ser histórico que constrói e se constrói na linguagem e que, ao manipular com e sobre a linguagem, constrói o discurso e imprime sua marca individual a um já-dito; um ser sócio-histórico que internaliza um sistema simbólico socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem e mundo; ser sócio-histórico constituído, mas também constituinte desse sistema simbólico (Bakhtin, 1929; 1953; Possenti, 1988; 1995; 1998; Certeau, 1990; Geraldí, 1993).

Assumo, aqui, então, a noção de sujeito segundo a perspectiva defendida por Geraldi (1993; 1996) e Possenti (1988; 1998; 1995): nem o sujeito ‘fonte dos sentidos’, “todo-poderoso”, nem o sujeito assujeitado”, “inútil”, mas um sujeito histórico que manipula com e sobre a linguagem. A esse respeito, assim se manifestam os autores:

Elegendo o trabalho dos sujeitos como fio condutor da reflexão, pretende-se afastar também qualquer interpretação que tome o sujeito como a fonte dos sentidos. Entre o tudo (produtor único dos sentidos) e o nada (assujeitamento completo a uma estrutura sem frinças), há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como “autômatos sintáticos” [...] (Geraldi, 1993:15-16)

[...] dizer que o falante constitui o discurso significa que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho lingüístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados. (Possenti, 1988: 59)

É, pois, a partir dessa perspectiva teórica de sujeito que procuro atar o conceito de identidade: a identidade vista como manifestação de posicionamentos do eu (suas crenças, valores e interesses) diante do mundo social.

Considerando que os posicionamentos do eu refletem as manifestações de um sujeito histórico, inserido no mundo social, e que tais manifestações são construídas/constituídas dialogicamente pelos e nos discursos, numa relação com o Outro (outros sujeitos do universo social), materializados lingüisticamente em enunciados verbais (cf. Bakhtin), entendo que os sujeitos, seres inacabados, completam-se/constituem-se nas falas do outro, mas ao completarem-se/constituírem-se nas falas do outro, completam e constituem o outro através de suas falas. E é através da inserção/inscrição dessas falas (Outro-Eu/Eu-Outro) que entendo que o Eu constrói

posições que o “diferenciam” e o singularizam interdiscursiva e intradiscursivamente, conforme depreendo das palavras de Bakhtin (1992:314)

“Nossa fala, isto é, nosso enunciados (...), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação. caracterizadas também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.”

A percepção gradativa de um movimento nesse percurso dialético – inter↔intradiscurso/intradiscurso↔interdiscurso – mostra-nos o trabalho desenvolvido pelos sujeitos: as palavras são assimiladas interdiscursivamente, reestruturadas e modificadas intradiscursivamente pelos sujeitos; movimento este que denomino de construções de posições. Justifico esta minha posição a partir da concepção dialógica de linguagem (cf. Bakhtin, 1992; 1995): o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, condição do sentido do discurso, que decorre de um processo de interação verbal que se estabelece entre um locutor e um interlocutor, sujeitos históricos e ideológicos, constituídos pela linguagem, mas também dela constituidores.

Alicerçado ainda em Certeau, 1990; Possenti, 1988; 1995; 1998; Geraldi, 1993) que, embora “trabalhem” com diferentes “maneiras de fazer”, produzem uma concepção de sujeito de “trabalhador estrategista”: sujeito ativo, construtor social que, a partir do texto do outro, assume uma posição e a marca.

Conhecedor competente das regras e mecanismos do “jogo da linguagem” (Wittgenstein), o sujeito joga com o Outro, imiscui-se no texto do outro, trabalha, produz e visibiliza o seu texto; marca, assim, uma posição identitária num evento

sociocomunicativo: sujeito-autor que manipula materiais lingüísticos para produzir efeitos de sentido (Possenti, 1998).

Nesse sentido, compartilho aqui da posição assumida por Possenti (1995; 1998), em sua revisão da noção de sujeito, a partir de uma releitura de postulados da Análise do Discurso de linha francesa, em sua “3ª época” (cf. Pêcheux, 1993) – a demonstração da heterogeneidade discursiva a partir da ênfase na presença do O/outro no discurso. Propõe o autor uma revisão da forma simplificada no tratamento dado sobre heterogeneidade e o papel do O/outro no processo de constituição do sujeito e do sentido: a partir da categoria atividade, vê o sujeito em ação, em um “trabalho estratégico” em que “escreve a sua subjetividade”. Diante disso, à concepção de heterogeneidade mostrada (v. Authier-Revuz, 1990) propõe uma inversão - a ação do sujeito, detectada no discurso do O/outro, não pode ser disfarçada - tal trabalho do sujeito manifestaria, na verdade, uma subjetividade mostrada, inversão que, longe de uma simples mudança de nomenclatura, constitui uma quebra de paradigma na questão da constituição do sujeito.

Em sua *intenção discursiva* (cf. Bakhtin), para a construção de seu enunciado, o sujeito seleciona as palavras e recursos lingüísticos à sua disposição, construídos sócio-historicamente por outras consciências e das quais ele é parte que ajudou a construir. Essa seleção é orientada pelos julgamentos de valor do sujeito voltados para um determinado tópico em jogo na atividade interacional, carregados de expressividade (sua visão do mundo, seu juízo de valor, suas emoções) e também pelo ouvinte para quem o discurso é dirigido, particularidade constitutiva do enunciado. Dirigido a esse interlocutor, pressupõe um enunciado resposta do outro, *um ato-resposta baseado em determinada compreensão* (cf. Bakhtin): assim, a expressão da posição do locutor implica,

dialogicamente, a expressão de uma posição responsiva, isto é, a construção de um outro enunciado (texto) com as palavras carregadas de expressividade (sua visão do mundo, seu juízo de valor, suas emoções). E é o próprio Bakhtin quem afirma:

(...) cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu designio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história (op.cit.:331).

Para mais adiante, concluir:

Há encontro de dois textos, do que está concluído do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores.(idem: 333).

Pretendo, portanto, a partir das reflexões aqui encaminhadas nesse percurso trazer para discussão, junto ao leitor, o papel fundamental da língua(gem) no processo de construção de identidades sociais e as implicações sobre a constituição de sujeitos no jogo das relações sociais. Com isso, pretendo discutir o papel fundamental da instituição educacional e seus agentes para o desenvolvimento de práticas discursivas que contribuam para a construção das identidades sociais que, construídas na escola, *podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experenciadas ou re-posicionadas*” (Moita Lopes, 1998:311).

Trata-se, portanto, de uma posição responsiva, um ato-resposta a um discurso veiculado e propagado pela instituição escolar, sob o pregão da “inclusão” e “formação de cidadania”, mas que não se sustenta na prática, sobretudo no que se refere ao processo ensino-aprendizagem de língua materna das camadas populares. Uma posição responsiva que conduz a uma reflexão sobre a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade e

suas “pirâmides” institucionais e dos discursos veiculados por ela, procurando compreender como se manifestam as diferenças sociais nas relações políticas e sociais, numa sociedade marcada por grandes transformações, transformações estas que trazem profundas implicações e rupturas na construção de identidade(s), uma vez que *“identity is the intersection of our everyday lives with the economic and political relations of subordination”* (Rutherford, 1990:19-20).

Para um aprofundamento da reflexão sobre um cenário caracterizado por um hibridismo natural, espaço relacional marcado pela alteridade, um espaço onde se constrói um processo relacional de constituição de identidades, é importante constituir um “olhar” que se volte para um movimento de ressignificação de sistemas de referência, suas normas e seus valores estratificados, aí instaurados.

Esse movimento possibilita que ao olhar para esse cenário se possa visibilizar o surgimento de outras posições, desnaturalizar sentidos aparentemente sempre já constituídos, dados como transparentes, uma vez que esse “terceiro espaço” (o hibridismo) *desloca as histórias que o[cenário]constituem e estabelece novas estruturas de sociedade, novas iniciativas políticas, que são mal compreendidas através da sabedoria normativa* (cf. Bhabha, 1990).

Nessa perspectiva, com o olhar voltado para o universo escolar, esse movimento de ressignificação requer um processo de desconstrução de estruturas e posições, aqui, especificamente, a desconstrução de um discurso de homogeneização, ideologicamente constituído em torno de um saber de uma cultura letrada, instituído, institucionalizado e privilegiado, veiculado por uma minoria social, por meio de uma variante lingüística legitimada por essa minoria, com caráter excludente.

Ao mesmo tempo que se desconstrói esse enunciado normatizado, pronto e fechado do discurso da homogeneização lingüística (recusa, portanto, à instituição/institucionalização de uma “Língua Geral” de um passado re-apresentado/”presentificado”), o olhar se desloca para a valorização e visibilização de outros saberes constitutivos desse espaço, excluídos, apagados e marginalizados. Excluídos, apagados e marginalizados porque “diferentes” do outro saber legitimado, constituem uma ameaça à ordem ali ideologicamente instaurada, ordem que, numa leitura de Landowski (1997), significa a atribuição de *uma identidade de referência concebida como perfeitamente homogênea* e que uma vez assim colocada deve ficar imutável. Diante disso, a alteridade passa a ser vista como *uma diferença vinda de alhures [...] fluxos provindos do exterior e que passam a constituir assim, a forma de uma ameaça a um suposto equilíbrio interno*. Nesse jogo dialético, é, portanto, “*urgente conter, e mesmo provavelmente, repelir, rejeitar – excluir – o estrangeiro, esse eterno ‘invasor* (p.9).

Dessa forma, a ressignificação implica o deslocamento do olhar para outros saberes em circulação, constituídos socialmente, outras experiências ou *práticas culturais alternativas e antagonísticas* (Souza, op.cit.:132), trazidas por vozes sociais não dominantes e visibilizadas sob outras formas de manifestações lingüísticas, sobretudo as manifestações de uma escrita heterogeneamente constituída, que para o discurso ortodoxo no imaginário escolar representa o heterodoxo, o idiossincrático, a subversão; no cosmo escolar significa o caos. Ou, em outras palavras, *é preciso deslocar o posto de observação para que apareçam as zonas de instabilidade, as flutuações, os*

deslocamentos, e também os modos de regulação ou calibragem nas ações dos falantes.(Signorini, 2002:95).

Constitutivo desse movimento de interpretação, esse olhar crítico sobre os deslocamentos, os equívocos (previstos no sistema, mas ideologicamente não aceitos) permite uma ressignificação daquilo que não está/é naturalizado: a percepção e visibilização de falantes reais, em situação de uso real da língua, revela um real domínio da língua. Isso implica dizer que é na *referência às práticas comuns de uso da língua em que a “perturbação” trazida pela variação é o que permite ao falante/escrivente se constituir enquanto agente que tanto reproduz formas e sentidos, papéis e identidades, quanto os altera, tensiona, torce, subverte e produz o novo, seja ele percebido como criativo, revolucionário, ou apenas descabido, torto, mal enjambrado* (Signorini, idem:94).

E nessa configuração transitória de uma ordem lingüística, da não-linearidade constrói-se uma “diferença que diferencia”. A percepção e valorização dessa “diferença que diferencia” pode contribuir para identificar sujeitos apagados e/ou invisibilizados, pode possibilitar que se posicionem e que sejam reconhecidos nessa e por essa escrita e, sem bloqueios, sem traumas, possam se constituir identitariamente na e pela escrita.

03. De como “olhar”

Metodologicamente, adoto uma perspectiva de análise baseada no “paradigma indiciário”⁶ de investigação em que, circulando pelos textos orais e escritos dos alunos,

⁶ Modelo epistemológico abduutivo de investigação, conforme Ginzburg (1987;1990), Pierce (1990). Abaurre et al (s/d.1995) e Corrêa (1997),.

procurarei flagrar e rastrear as ocorrências das marcas textuais que permitam caracterizar a atividade dos sujeitos no trabalho com a linguagem e investigar, através de pistas e marcas em suas escolhas discursivas, marcas que revelem a manifestação de posições subjetivas no trabalho de constituição de textos orais e escritos.

Meu olhar estará então voltado para a atividade de um sujeito histórico em seu trabalho com a linguagem, ou ainda, num percurso investigativo debruçado sobre a *relação continuamente tensa e cambiante entre o sujeito e a linguagem* (Abaurre et al.:s.d.:b40),

Interessa-me, sobretudo, nesse percurso, observar nos textos de alunos-trabalhadores dos cursos Eletro-eletrônica e Mecânica, período noturno, de escola técnica-profissionalizante, as marcas de um processo em curso, isto é, num processo de constituição dos textos orais e escritos, marcas identitárias que revelem as posições subjetivas dos alunos-sujeitos, o modo como eles se posicionam por meio de suas escolhas e estratégias discursivas, em um contexto sócio-cultural marcado pela escrita.

Portanto, nessas atividades de linguagem, orientadas para ações de leitura e escrita, interessa-me investigar os posicionamento dos alunos: o que querem dizer, como se representam e os conflitos que enfrentam entre o que idealmente querem e as injunções impostas pelas convenções de um contexto sócio-cultural.

Os textos orais e escritos a serem observados no corpo deste trabalho constituem o resultado de uma ação pedagógica com alunos da rede pública de ensino, mais especificamente, alunos de curso técnico-profissionalizante Eletroeletrônica e Mecânica, período noturno, da ETE “Prof. Armando Bayeux da Silva” – Rio Claro-SP, unidade do Centro Estadual de Ensino Técnico “Paula Souza”, no período de 1995 a 1997.

Tratava-se de um projeto pedagógico integrado com a participação de um grupo de professores de língua materna da instituição, visando a um trabalho intensivo de leitura e produção de textos. Metodologicamente, o projeto foi desenvolvido a partir do envolvimento e contato dos alunos com diferentes tipos de textos, em torno de eixos temáticos como Língua, Choque de gerações, Esporte, Trabalho, Amor, Desigualdades sociais, Mulher, entre outros. Para o desenvolvimento dessa minha reflexão sobre a questão da identidade no contexto escolar, circularéi pelos textos escritos produzidos em torno do eixo temático TRABALHO e pelos textos orais audiogravados através de entrevista com os alunos, nos quais tecem eles considerações sobre o seu fazer textual.

Minha inserção/imersão no evento, na condição de um sujeito egresso de uma cultura letrada, através de formação acadêmica e de trabalho docente, implica um posicionamento que me permite olhar o acontecimento enunciativo a partir dessa perspectiva, ou seja, de um *habitus*⁷ próprio dessa “janela”, a cultura letrada. A fim de diminuir o impacto e a força desse *habitus* e para manter uma isenção na análise do fenômeno, faz-se necessária a adoção de um certo distanciamento, ou conforme Bhabha (1990), um certo grau de *auto-alienação*.

Apoiado nessa posição, de acordo com uma perspectiva etnográfica (cf. Geertz, 1997, apud Souza, 2001), Bhabha propõe “dividir o sujeito” observador, em razão de que se o observador faz parte de sua observação, requer-se que o fenômeno seja apreendido de fora como se fosse um objeto, mas um objeto que inclui em si o ponto de vista subjetivo (de dentro) da cultura observada. Tal posicionamento implica a possibilidade de

⁷ Segundo Bourdieu (1990,.), o conceito de *habitus* pode ser entendido como um conjunto de disposições que levam agentes sociais a agirem e reagirem de determinadas maneiras, sendo que essas disposições geram práticas, percepções e atitudes que se repetem de forma inconsciente.

que o observador esteja em dois lugares ao mesmo tempo, ocupando duas posições ao mesmo tempo, dinâmica que dá ao fato social observado uma tridimensionalidade crítica.

Para a operacionalização desse movimento do observador, recorro a uma estratégia discursiva em que o sujeito dividido circule por um “terceiro espaço” ou *espaço intersticial* (cf. Bhabha), com o olhar voltado para/sobre o diário retrospectivo/reflexivo do sujeito-professor⁸ (rememoração do percurso e “voz” do sujeito-professor P. no processo de construção do evento discursivo) e para/sobre as “vozes” dos sujeitos-alunos do curso técnico-profissionalizante, materializadas em textos/entrevistas orais e escritos/audiogravados.

Essa estratégia híbrida, marcada pela posição de “terceiro espaço”, ou seja, o *espaço intersticial* (*inbetween*) “fora da frase” (cf. Bhabha) entre o enunciado e a enunciação, revela de forma performática (ao mostrar, tornar visível e encenar) o hibridismo que constitui tanto as linguagens do sujeito ocupante de uma posição dominante, privilegiada institucionalmente (sujeito-professor/instituição escolar/saber instituído/usuário de variedade lingüística legitimada) quanto dos sujeitos ocupantes de uma posição não dominante, desprivilegiada institucionalmente (sujeitos-alunos/saber não legitimada/variedade lingüística estigmatizada).

Lembrar esse espaço “fora da frase” significa para o autor recusar a ditadura do enunciado normatizado, pronto e fechado; é lembrar do contexto, da história da ideologia e das demais condições de produção da significação que constituem o momento da enunciação e, portanto, que contribuem para a constituição do sentido do enunciado. É nesse espaço intersticial e particularizante que se desfazem os desejos substantivos pela

⁸ Diário retrospectivo/reflexivo é uma expressão utilizada por Cavalcanti (2000) para referência a diários que são escritos algum tempo após o trabalho de campo ou após um trabalho de docência sem intenção de coleta de dados de pesquisa.

universalização, pela homogeneidade e pela estabilidade; portanto, é nesse mesmo espaço que a diferença e a alteridade se fazem visíveis e audíveis.⁹

Dentro dessa perspectiva, o olhar sobre o acontecimento enunciativo (processo ensino-aprendizagem de língua materna, envolvendo alunos-sujeitos de escola técnico-profissionalizante, curso noturno, em práticas de linguagem/atividades de leitura e escrita), num contexto sócio-histórico-ideológico (contexto escolar, *arena antagonística* (cf. Bhabha), marcado pela heterogeneidade de posições ideológicas e diferenças culturais e lingüísticas), será norteado por um movimento interdiscursivo e intradiscursivo, em que, polifonicamente, circulam e dialogam diferentes vozes sociais, através do qual várias posições de sujeitos ideológicas e historicamente situadas são percebidas: sujeito-professor, pesquisador, alunos do curso técnico-profissionalizante, instituição escolar.

1

UM “OLHAR” SOBRE UM PASSADO “PRESENTIFICADO”

*Quando o português chegou
debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.
(Oswald de Andrade)*

Os acontecimentos se entrelaçam no fio do tempo... Um passado que “presentifica”... “presentificado”...

Nossa percurso começa, portanto, com uma imagem desse nosso passado, não muito distante; um passado histórico permeado por um processo político-ideológico

⁹ Vide Souza (2001).

voltado para uma ação colonizatória atravessada, fundamentalmente, por um quadro que tem na ação lingüística um vigoroso instrumento de dominação cultural. Constitui, assim, um passeio histórico por um sinuoso caminho de pedras, em busca da compreensão desse passado marcado por uma deliberada política lingüística,¹⁰ instaurada pelos colonizadores portugueses durante o nosso processo de colonização. É, assim, o pano de fundo para o nosso percurso de investigação sobre os possíveis reflexos e desdobramentos nos estudos lingüísticos em nossos dias, numa outra dimensão sócio-histórica, marcada por um processo colonizador de outra ordem, revestida de nova roupagem, mas nem por isso diferente: um processo de homogeneização das diferenças culturais e lingüísticas.

Dada a relevância e as fortes implicações do processo de colonização na constituição de nosso país-nação e seus reflexos nesse universo social, ainda em nossos dias, compartilho da posição de Bosi (1992) que, em sua minuciosa análise sobre a colonização brasileira, reflete sobre a força e a importância das palavras para uma explicação sobre a tessitura do fenômeno (fenômeno que, resguardadas as dimensões de tempo, espaço e povos, travestido de sofisticada armadura, atravessa e se eterniza em nossos dias):

Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem (p. 1).

De acordo com a investigação projetada pelo autor, “colonização” está etimologicamente ligada à forma verbal latina de presente - *colo* - que denota algo incompleto e transitivo, um movimento que passa (ou passava) de um agente para um objeto e, por extensão, *colo* constitui a matriz de *colônia* enquanto espaço que está se

¹⁰Entendo que a “institucionalização” de uma Língua Geral, com base na língua tupi, maioria indígena, que prevaleceu na colônia, aproximadamente até o final do século XVII (conforme veremos em seguida), deliberadamente adotada pelos portugueses, especialmente pelos jesuítas, revela o estabelecimento de uma deliberada política lingüística, com uma finalidade pragmática: a submissão cultural do índio.

ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar. Nesse sentido, depreende o autor, na marcha da colonização, o traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina. E, portanto, *tomar conta de*, sentido básico de *colo*, implica não só *cuidar*, mas também *mandar*.

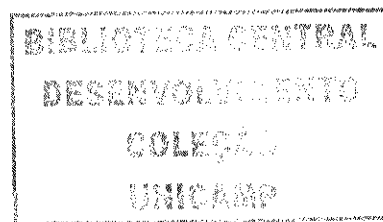
Conhecemos a nossa história (ou pensamos conhecê-la); passado não muito remoto. Vozes outras nos legaram informações sobre a constituição de nosso país através do processo de colonização por europeus portugueses, particularmente, num tempo cada vez mais rememorado pelo nosso “agora” em meio aos muitos “agoras” tocados pelo sopro de ar de nossos sempre presentes antepassados.

Assim...

1.1. Uma (re)visão de um passado não muito distante

Um dia... Século XVI: É o Brasil “descoberto” pela/para a civilização.

A presença dos portugueses em nossa terra, numa versão oficial, é caracterizada como descoberta, mas na realidade evidencia mais um processo de ocupação do que propriamente descoberta; ocupação no sentido de invasão e apropriação ilegal e ilegítima uma vez que o Brasil era habitado por diversos milhões de índios e, portanto, não era uma terra desconhecida e sem dono. É claro que era habitada e sua posse distribuída entre os numerosos grupos indígenas que a ocupavam. É claro também que a idéia de posse e propriedade, quando referida aos indígenas, não tem o mesmo sentido que tinha para os portugueses e os europeus e que tem ainda, em nossos dias, para nós - o de propriedade privada.



Julgavam os europeus os povos “não civilizados” como desprovidos de direitos que eles, europeus, tinham (entre esses direitos o da posse de terras desconhecidas para os “não civilizados”); julgavam-se os donos da civilização e das leis, e assim, todos os outros povos deviam reger-se pelas normas e leis vigentes na Europa.

O diferente é o outro. Nesse sentido, de acordo com Brandão (1986), o reconhecimento dessa diferença é a consciência da alteridade, descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Esse outro-diferente precisa ser domado, traduzido, explicado para ser reduzido, enquanto realidade viva, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras, umas através das outras. Dentro desse raciocínio, o reconhecimento da diferença é a razão do conflito, ou o que se inventa para tornar o conflito legítimo, quando inevitável, sobretudo quando do conflito entre diferentes-desiguais um estende sobre o outro o poder de seu domínio.

Ainda na visão do autor, a história dos povos mostra que os grupos humanos não hostilizam e não dominam o “outro povo” porque ele é diferente; na verdade, tornam-no diferente para fazê-lo inimigo e para vencê-lo e subjugá-lo em nome da razão de ele ser perversamente diferente e, portanto, precisar ser tornado igual, isto é, “civilizado”.

Nessa perspectiva, sob os disfarces dos encontros de povos e culturas diferentes - brancos e índios-, o artifício do domínio consistiu no objetivo de tornar o “outro” (índio) mais igual ao branco (europeu/português) para colocar melhor o índio a serviço do branco. E um dos artifícios para tal conquista no processo de colonização foi a “construção” de uma língua, a partir do tupi ou tupinambá (o Nheengatu ou “língua boa”/

a Língua Geral) em que o colonizador português se apropria de um traço cultural do “outro” e a transforma num elemento-chave da ação colonizatória, como mecanismo para impor sua própria religião e seu modo de vida às diversas etnias nativas.

Numa imensa área territorial caracterizada pelo multilingüismo, a institucionalização de uma língua de contato entre o colonizador e os grupos indígenas é marcada pelo uso obrigatório do tupi, tornada uma Língua Geral - sobretudo para os grupos indígenas não falantes dessa língua¹¹ - como língua de conversão. Eis como Daniel retrata as formas de repressão utilizadas pelos jesuítas para obrigar o seu uso pelo índio:

Como porém as confissões dos tapuias por intérpretes trazem consigo muitos inconvenientes, têm-se empenhado muitos missionários a desterrar-se este abuso [de não falar a língua geral], já com práticas, e já com castigos [...] tanto que já houve algumas, as quais o seu missionário mandou dar palmatoadas até eles dizerem “basta” ao menos, pela língua geral, antes se deixavam dar até lhes inchar as mãos e arrebentar o sangue, até que se resolviam a fazer, o que deviam logo, que era o falar a língua comum (Daniel, 1975:272, apud Barros et al: 1996).

A língua, que era originariamente do “outro”, é apropriada politicamente pelo dominador, com a finalidade de (de)marcação de diferenças entre grupos sociais distintos, ou seja, a língua passa a representar e marcar a diferença da cultura do branco. Dessa forma, por exemplo, a Língua Geral era usada pelos jesuítas na pregação religiosa de todos os índios, sem distinção de que língua falassem e usada também na conversão dos índios escravizados, falantes de línguas “travadas”, que viviam nos povoados dos portugueses:

¹¹ Nheengaíbas ou “língua ruim” era a denominação para os grupos não-tupi, também conhecidos como tapuias (cf. Barros et al, 1996).

[...] catecismo acabado se sentavão todos a ouvir uma pregação ou exhortação, a qual se fazia na lingoa geral dos Índios como também o catecismo, e orações eram compostas na mesma lingua e a dita exhortação se acomodava sempre ao Evangelho.¹²

Tal política de institucionalização de uma língua indígena “padrão” (Língua Geral) foi, assim, parte de uma política indigenista colonial que estabeleceu a categoria de “índio”, que não existia no mundo pré-colonial; uma categoria supra-étnica, ou seja, as diferenças dos grupos são reduzidas a um modelo único aplicado a toda a população indígena. Tal categorização caracterizava a oposição entre o colonizador e o colonizado e mantinha a alteridade cultural em relação ao colonizador, porém sem recuperar o étnico, ou seja, as especificidades próprias de cada grupo como unidade político-econômica.

Dessa forma, segundo Moreira Neto, 1988, apud Barros et al, 1996), a negação do índio como agente histórico que desempenha um papel no processo de constituição da nacionalidade conduz a um processo de apagamento do índio específico. A paulatina transformação desse índio específico em índio genérico, e, portanto, em categoria assimilável pela sociedade brasileira, encontra no tapuio a sua manifestação física e cultural por excelência.

O tapuio é o produto do processo de transformação cultural dos índios que, através da ação catequizadora, objetivou homogeneizar a diversidade étnica e lingüística dos índios. E tal homogeneização é construída, fundamentalmente, pela imposição lingüística de uma Língua Geral, constituída como língua franca, de uso obrigatório para todos os povos indígenas não-tupi, portanto, instrumento de controle e poder colonialista

¹² Resposta aos capítulos que deu contra os religiosos da Companhia em 1662 o procurador do Maranhão. Jorge de São Paio, arquivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. In: BARROS et al.: 1996.

sobre os povos indígenas – “minorias”¹³ (“maiorias”) lingüísticas com diferenças lingüísticas submetidas, dominadas por um padrão lingüístico a serviço de uma minoria branca (colonizadores).

1.2. O Outro é um diferente

Começar pela narração de eventos tão díspares no espaço e no tempo, mas tão próximos em sua essência, talvez não seja uma coisa vã, uma vez que, a meu ver, de uma forma ou de outra, as relações entre os fenômenos estão cristalizados no corpo social, com marcas profundas no jogo das relações sociais.

Se há um fio que costura o tecido dos fenômenos sociais aqui evocados, este fio está/é tramado pela idéia do (re)conhecimento e do “desconhecimento” da *diferença* no plano das relações sociais: a (in)consciência da alteridade - o diferente é o outro.

De acordo com Brandão (1986:2-3), o outro é um diferente que sugere ser decifrado *para que os lados mais difíceis do meu eu, do meu mundo, da minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde melhor eu me vejo; através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença entre ele e mim.* Porém, o mesmo fio que ata é desatado, ou seja, *a mesma diferença necessária ao entendimento é a razão do conflito, ou o que se inventa para torná-lo legítimo, quando*

¹³ Hicks (1981) define um grupo minoritário como um grupo de pessoas que, por suas características físicas ou culturais, é isolado da/na sociedade em que vive, através de um tratamento diferenciado e desigual e se vê tratado como objeto de discriminação coletiva. A existência de uma minoria implica a existência de um correspondente grupo dominante que desfruta um mais alto status social e maiores privilégios numa sociedade. (tradução minha). Entendo eu, porém, que o termo “minorias” deve ser polemizado, uma vez que o grupo discriminado, social e/ou lingüisticamente, constitui, na realidade, a “maioria”.

inevitável. Sobretudo quando do conflito entre diferentes-desiguais um estende sobre o outro o poder de seu domínio (idem, idem).

Na visão de Todorov (1983), em sua análise sobre a questão do “outro”, com foco sobre a descoberta do “outro”, na relação colonizador (espanhol) e colonizado (índio) na conquista da América, o processo de descoberta que o *eu* faz do *outro* pode ser formulado em categorias e direções múltiplas.

A partir de uma perspectiva de interioridade, posso conceber o *outro* como uma abstração, em que se pode descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo, *eu* é um *outro*; mas, ao mesmo tempo, perceber que cada um dos outros é um eu também, sujeito assim como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber o *outro*, a partir de uma perspectiva de exterioridade, como um grupo social concreto diferente do grupo do *eu*, grupo social concreto que pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais” ou que pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou não: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros, cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie.

Nessa perspectiva, é fundamental tentar entender que, por conta das diferenças existentes no real, a dinâmica de relações com o *outro* não se dá a partir de uma única dimensão, mas através de planos, sem implicações rigorosas entre eles. Num plano axiológico, caracterizado por um julgamento de valor, os personagens envolvidos nos

eventos aqui descritos são os Outros “diferentes”, não-iguais que, dentro do seu espaço social, não se enquadram ao padrão estabelecido; num plano praxiológico, que sugere uma ação de aproximação ou distanciamento em relação ao outro, os brancos portugueses aproximam-se dos índios (o outro) com o intuito de assimilá-los, impondo a eles, índios, sua própria imagem e seus próprios valores - a submissão do outro. E nessa relação com o “outro”, o “eu” conhece ou ignora a identidade do “outro” (plano epistêmico).

A investigação preliminar de pressupostos aqui proposta, apoiada em conceitos sócio-antropológicos na estrutura de relações de contato entre grupos tribais minoritários e a sociedade dominante dos brancos (v. Brandão, 1986) aqui expressos, possibilita compreender a matriz dos princípios que consagram a desigualdade que justifica o domínio daqueles que são a minoria dos diferentes ou a maioria dos dominados.

Assim, a categoria *diferença*, no emaranhado das relações sociais, nos diferentes eventos sociais, qualquer que seja o universo social, constitui uma forte referência para marcar os conceitos de maioria e minoria nas relações sociais de classe, em qualquer época, seja no processo “civilizatório” de imposição de uma cultura sobre outra, num microcosmo de um segmento social (família) ou em grupos de uma mesma comunidade cultural.

Tal categoria constituirá, portanto, um elemento fundamental para a minha investigação das tensões no movimento das relações sociais, e de forma instigadora, para a análise de suas implicações na dinâmica da relação EU/OUTRO, particularmente no processo de construção de identidades, ou seja, da compreensão da identidade enquanto um processo em que as diferenças se comunicam. Trata-se, portanto, de compreender, em meio aos conflitos e relações desiguais entre grupos e classes, como os sujeitos sociais

definem posições, identificando-se e atribuindo identidades, entendendo-se, sobretudo, a partir da perspectiva de Taylor (1993), que a identidade significa a interpretação que uma pessoa faz de quem ela é e suas características definitórias fundamentais como ser humano. Essa tensão no movimento da alteridade, na relação Eu/Outro, e os conflitos aí produzidos, podem ser dimensionados a partir da manifestação de fala do aluno ACS, um dos envolvidos no evento comunicativo no contexto escolar, objeto de análise no corpo deste trabalho:

*(...)eu vim também da zona rural...então...eu falava totalmente diferente né...até sotaque mesmo eu tinha...até perdi um pouco como você pode perceber (...) você chegava a ser caçoado pelo jeito que você falava [...] dependendo de pessoas com quem você tá falando você muda o seu jeito de falar...pelo menos eu. Quando eu volto pra lá [zona rural] que eu vou visitá meus parentes...já procuro me comunicar como eles.
(...) Ah, primeiro, vamos dizê, minha avó, ela já fica admirada né. “Nossa, tá usando, tá falando que nem homem” [...] não é de gozação, pelo contrário, gozação ela faz quando eu falo do jeito que eu falava lá aqui, com as pessoas daqui (ACS, aluno-trabalhador).*

Aluno-trabalhador, como tantos/inúmeros/milhares outros “alpinistas sociais” num micro-cenário fortemente representativo no contexto sócio-educacional brasileiro, ACS tem um sonho: busca, através de uma escola técnica, em curso noturno, um curso profissionalizante que lhe possibilite a conquista de uma vaga no restrito mercado de trabalho, sem outra expectativa ou perspectiva de aspiração senão o de tornar-se um profissional especializado. Com isso, ACS procura ampliar sua (muitas vezes ilusória) perspectiva de conquista de uma fatia no mercado de trabalho, um posto em empresa ou indústria de pequeno porte.

Além das dificuldades naturais, ou já naturalizadas no contexto escolar brasileiro para um segmento social desprivilegiado, estigmatizado por um pré-conceito de

incompetência, ACS enfrenta ainda dentro da diversidade outra adversidade ainda maior: singularmente, nesse micro-cenário, é um migrante da zona rural. Entre seus pares no contexto escolar, tratados como “diferentes” num macro-cenário, por sua condição social, ACS representa um outro “mais diferente”, oriundo de uma classe social duplamente estigmatizada: representante de um contingente que permanece razoavelmente marginalizado do sistema de produção nas cidades e representante de um “jeito de falar” diferente, com características de dialetos rurais falados em áreas isoladas¹⁴, em duelo na interação cotidiana com falantes de uma outra variedade do português falado em áreas urbanas e no convívio com a cultura urbana.

A manifestação de fala do aluno revela que o conceito naturalizado de uma homogeneidade lingüística conduz a um forte preconceito, arraigado principalmente num universo de oposição rural-urbano, materializado através de discursos pejorativos e estigmatizantes por parte de falantes da zona urbana sobre “o modo de falar” das pessoas de zona rural (cf. “caipiras”)¹⁵, alicerçados por um conceito naturalizado de “falar certo”/“falar errado”, subjacente à noção de língua “certa” veiculada pela instituição escolar e o não reconhecimento de “outro modo de falar” diferente.

O deslocamento espacial/temporal (campo⇒cidade) implica um deslocamento de universo cultural (campo⇒cidade⇒escola) que, por sua vez, conduz ao deslocamento do falante para uma situação de confronto, numa relação de desigualdade: sua percepção de

¹⁴ Variedade “rurbana” para Bortoni (1984), cuja fala é caracterizada pela conservação de muitos traços dos dialetos rurais.

¹⁵ Num sentido restrito, denota a população rural do interior de São Paulo. Para Bortoni (1985), o termo deriva da forma tupi curupira e não se restringe somente a essa área, mas refere-se a uma população rural tradicional do Brasil em geral.

um modo de falar diferente (zona rural) o torna diferente (“*até sotaque mesmo eu tinha*”), estigmatizado e inferiorizado (“*chegava a ser caçado pelo jeito que você falava*”).¹⁶

A conscientização de que o modo de falar de seu grupo social numa comunidade rural, desvalorizada socialmente pela comunidade urbana, conduz à sua percepção baseada no critério de diferença: consciência de sua exclusão do novo grupo social urbano, o que, implicitamente, o predispõe à necessidade vital de tornar-se diferente para não ser diferente. A busca de uma comunidade de valores e crenças diferentes e a incorporação a um mundo letrado, através do universo escolar, tem propiciado que falantes egressos de comunidades rurbanas sejam submetidos a uma série de antagonismos e preconceitos lingüístico-culturais.

Na medida em que a linguagem não só expressa a experiência, mas antes a constitui, o sujeito sente a necessidade de reconstituir as experiências constituídas. Numa situação de interação social assimétrica, para reconstituir verbalmente experiências passadas e presentes, ACS precisa reconstituir-se identitariamente, o que implica que precisa mudar o “seu modo de falar” num “dialeto rural” (“*falava totalmente diferente*”). Tem-se um cenário marcado por um duplo conflito na relação de poder, que contribui para reforçar o processo de preconceito e estigmatização: a) conflito lingüístico: o seu modo de falar é diferente do modo de falar do outro grupo social (por ser diferente/falar diferente “*chegava a ser caçado*”); b) conflito cultural: egresso da zona rural é socialmente diferente, porque é socialmente diferente/desigual.

Diante da nova realidade social, a necessidade de mudança para um “novo” modo de falar (quase *sem sotaque*) constitui um mecanismo fundamental para lhe dar condições

¹⁶ A naturalidade e/ou traços tidos como típicos (por exemplo, o sotaque), estigmatizados, passam a ser apreendidos como uma “qualidade diferencial” – nos termos de Goffman, 1963:311 – suficientes para desacreditar.

de visibilidade e voz no novo universo social em que está inserido, pois segundo ACS, “*dependendo de pessoas com quem você tá falando você muda o seu jeito de falar*”).

A necessidade comunicativa impõe a ACS um reposicionamento de mão dupla: de um lado, a constituição de uma nova identidade para se tornar visível num universo de interação assimétrica, buscando constituir-se como respondente ativo, sujeito que necessita manifestar-se e ser ouvido; de outro lado, a (re)assunção de sua identidade de origem em sua nova/velha posição enunciativa diante de uma nova/velha situação comunicativa (“*Quando eu volto pra lá que eu vou visitá meus parentes...já procuro me comunicar como eles*”).

Mas há um “novo jeito de falar”: (“*Nossa, tá usando... tá falando que nem homem*”); jeito de falar que causa espanto e/ou admiração. Assim, dentro de uma perspectiva discursiva, **falar que nem homem** pode sugerir que o modo de falar diferente que ACS traz não é o **falar que nem homem** desse universo social (zona rural), mas um/o modo de falar de um outro universo (zona urbana), portanto, um “dialetto urbano”, próprio de comunidades letradas. O uso de formas lingüísticas e o modo de falar diferente, provocam na” avó (que nesse contexto cultural representa a voz de um segmento social pertencente a uma comunidade iletrada), não um sentimento de ironia, mas de “admiração” (“*não é de gozação, pelo contrário*”); sentimento que pode conotar uma idéia sacralizada num contexto de comunidade rural: admiração e respeito ao homem “letrado”, isto é, aquele que freqüentou a escola, referenciada como “centro irradiador de saber”, cuja função social é possibilitar uma transformação através do domínio de conhecimentos.

A transformação operada no modo de falar, através do contato com outro contexto cultural (urbano-escolar), constitui para a avó um referencial para uma caracterização da diferença, categorizada de forma sutil pela sua percepção de “oposição” entre dois universos “diferentes”, marcados pelos “diferentes” modos de falar (“*gozação ela faz quando eu falo do jeito que eu falava lá aqui, com as pessoas daqui*”).

2

O EU E O OUTRO: UM OLHAR PARA O “AGORA”

[O historiador] capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um “agora” no qual se injuraram estímulos do messianico. (Walter Benjamin)

Na medida em que a identidade manifesta uma posição no mundo e apresenta/representa o elo entre nós e a sociedade em que vivemos, o conceito de identidade tem possibilitado um crescente interesse acadêmico como um instrumento conceitual que pode auxiliar a entender as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. Num mundo marcado por profundas transformações decorrentes do processo de globalização, revela-se de fundamental importância olhar, numa perspectiva dialética, para as relações de força e poder que são estabelecidas no conflito entre atores sociais (sociedade e seus membros) nas relações sociais; as relações entre as estruturas sociais e suas práticas sociais através de seus discursos e suas implicações e efeitos, sobretudo no contexto educacional.

À luz de uma nova ordem dentro da conjuntura sócio-econômica da realidade, (re)instaurada através da reestruturação do modelo capitalista com a globalização das atividades econômicas e com uma sofisticada revolução tecnológica, uma nova ordem

social, uma nova forma de organização social é instaurada, abalando instituições, transformando culturas, criando riqueza e provocando pobreza, estimulando inovação e esperança e, ao mesmo tempo, impondo privações e instilando desespero. Diante disso, novas (velhas) formas de conflito nas relações de força e poder são estabelecidas nas relações sociais da vida social, com profundas implicações na constituição das instituições sociais, sobretudo na instituição educacional, contribuindo sobremaneira para o alargamento do já alargado fosso da divisão social, com profundos reflexos nas práticas sociais aí desenvolvidas.

Esse ‘novo’ quadro social, um passado “presentificado”, revestido/travestido de uma nova roupagem, acentua a produção e reprodução de poder, naturalizadas por uma ideologia de linguagem e estratificadas pela instituição educacional, impõe que nos debrucemos sobre o modo de funcionamento da sociedade, sobretudo da sociedade contemporânea e suas estruturas sociais. Olhar para o modo de funcionamento da sociedade implica, inevitavelmente, um olhar sobre/para o modo de constituição do discurso (ou discursos) das instituições sociais.

Tal abordagem implica, por sua vez, a necessidade de debruçar sobre a concepção de discurso, para um exame da relação dialética entre o discurso e a estrutura social, esta representada/materializada por suas instituições sociais. Na perspectiva de Kress (1988), o discurso é concebido como uma rede de enunciados sistematicamente organizados que expressam valores e significados, conceito que, poderíamos dizer, é ampliado na reflexão proposta por Fairclough (2001[1992]), para quem o discurso é considerado como uma prática social que não só representa o mundo, mas também significa o mundo. Isto quer

dizer que o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem.

Assim, na medida em que o discurso constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder, diferentes tipos de discurso em diferentes domínios institucionais são investidos política e ideologicamente - “ordens do discurso” para Foucault (1971). Relações de força e poder são, então, estabelecidas no conflito entre atores sociais, imbricadas nas relações sociais da vida social. Acredito que o aprofundamento de questões sobre dominação e poder de um grupo social e seus valores sobre outro no macrocosmo das estruturas sociais, no microcosmo da instituição escolar, muito contribuirão para uma melhor compreensão do movimento de forças que modelam o contexto educacional e, por extensão, dos conflitos identitários que nele emergem. É isso que proponho a seguir.

2.1. O Eu e o Outro: homo sapiens/homo socius

Homo sapiens is always, and in the same measure, homo socius.”

(Berger, P. & Luckman, T.)

Na perspectiva da sociologia do conhecimento, de acordo com Berger & Luckmann, (1974) o homem apreende a realidade do dia a dia como uma realidade ordenada. A realidade da vida cotidiana aparece sempre objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos; a linguagem usada no dia a dia fornece-lhe as necessárias objetivações e determina a ordem em que as objetivações adquirem significado. Ordem é, para os autores, a palavra fundamental que definiria sociedade, numa perspectiva geral, como uma natural consequência em que seres

humanos estabelecem uma teia de relações que lhes possibilita viver e trabalhar juntos no dia a dia.

Mas, para se entender o significado dessa ordem social é necessário entender e a forma, o modo como ela se manifesta. Uma resposta para esta questão é que a ordem social é um produto humano, ou mais precisamente, uma produção humana dinâmica. Assim, a ordem social não é biologicamente dada; não é parte da natureza das coisas; a ordem social existe somente como produto da atividade humana.

O ser humano necessita externalizar-se, de forma constante/contínua, em ações que são freqüentemente repetidas e que se incorporam em um modelo/padrão que pode então ser reproduzido com economia de esforço e que é apreendido pelo homem de acordo com aquele modelo/padrão. Tais ações habituais, cujos significados tornam-se incorporados como rotina no acervo geral de conhecimentos para os indivíduos, abrem um primeiro plano para a deliberação e inovação em uma larga variedade de situações.

O processo de institucionalização ocorre a partir do momento em que as ações habituais são reciprocamente tipificadas por tipos de atores que desempenham papéis sociais (ver também Barbu, 1971). Assim, a tipificação das ações habituais, que são constitutivas das instituições, são sempre partilhadas e as instituições tipificam tanto atores individuais assim como as ações individuais para o desempenho de certas funções necessárias para a sobrevivência e desenvolvimento da comunidade como um todo. Qualquer que seja o número e a diferenciação dos papéis, há uma interconexão e uma coordenação dos vários papéis desempenhados pelos atores. A sociedade é, assim, uma estrutura de papéis sociais.

Ainda segundo o autor, os papéis sociais estão/são integrados a mais amplas unidades chamadas instituições, que são, por sua vez, organizadas em complexos blocos constituídos por problemas sociais básicos e atividades, tais como econômicas, políticas, religiosas e educacionais. As instituições constituem assim as mais permanentes/duradouras e as mais visíveis cristalizações das relações humanas. Dessa forma, as instituições são incorporadas pela experiência individual por meio de papéis desempenhados por atores; papéis orientados por mecanismos de sanções caracterizados como um sistema de controle social, ou seja, um conjunto de regras que coordenam as atividades de uma pluralidade de indivíduos. Esse conjunto de regras constitui para Durkheim (apud Rodrigues, J.A., 1984) as mais elementares condições de solidariedade social em sua forma mais pura.

O desenvolvimento de mecanismos específicos de controle social se torna também necessário para a orientação da própria instituição, quando a instituição se distancia de um “programado” curso de ação, divorciado de seu propósito original nos processos sociais concretos. Assim, os indivíduos sabem o que fazem porque conhecem as regras e, ainda que como pessoas individuais tenham seus próprios interesses, elas desempenham certas atividades de acordo com as regras reconhecidas e admitidas por todos.

Para Giddens (1984), tal movimento constitui uma monitoração reflexiva de atividade com características de ações diárias que envolve a conduta não só do indivíduo mas também de outros que, como atores sociais, não somente monitoram suas atividades continuamente, mas também esperam que os outros façam o mesmo. Rotineiramente,

também, monitoram aspectos sociais e físicos dos contextos em que atuam (os atores sabem que atuam em rotinas da vida social).

Nessa perspectiva, segundo Berger & Luckmann(op.cit.), para estabelecer regras para a realização das práticas sociais, as instituições necessitam de legitimação, isto é, necessitam explicar e justificar a ordem institucional. A legitimação explica a ordem institucional atribuindo validade cognitiva para seu significado (*conhecimento*) e justifica essa ordem pelo estabelecimento de normatividade para suas práticas imperativas (*valor*). Dessa forma, a legitimação não diz somente ao ator por que ele deve desempenhar uma ação; ela diz também porque as coisas são o que são. Em outras palavras, podemos dizer que, na legitimação das instituições, o conhecimento precede os valores.

A partir dessa ordem de considerações, concebendo que a sociedade é organizada de acordo com o caráter das atividades sociais e da ação social em geral, algumas reflexões podem ser levantadas, a fim de que possamos analisar as implicações da relação entre a instituição e seu discurso e os atores em seus papéis sociais na estrutura social:

- a) se a ordem institucional abrange a totalidade da vida social, legitimada por regras que estruturam e sancionam os modos de vida social, significa que todos os problemas são comuns, todas as soluções para esses problemas são social e igualmente objetivados e distribuídos?
- b) se os indivíduos (atores) desempenham papéis e os papéis desempenhados pelos atores, membros de uma comunidade, representam tipos de atividades complementares um para o outro e, como tal, cada um deles é necessário para a sobrevivência e desenvolvimento da comunidade como um todo, todos os membros e seus respectivos papéis têm a mesma relevância e valor?

- c) De acordo com Berger & Luckmann (op.cit.), o processo de internalização do mundo objetivo, isto é, a inserção de um indivíduo (ator) no mundo objetivo de uma sociedade é expressa através da aquisição do conhecimento. Sabendo-se que os indivíduos participam de um mundo social por meio de diferentes papéis, como ocorre a distribuição socializada do conhecimento? Quais são as implicações dessa distribuição em um contexto sócio-estrutural, particularmente na relação entre a divisão de trabalho/divisão social e a distribuição social do conhecimento?

Com base nessas formulações e, a partir de uma perspectiva dialética, olhemos para as relações de força e poder que são estabelecidas no conflito entre atores sociais (sociedade e seus membros) nas relações sociais da vida social. Debrucemo-nos, então, sobre a relação entre estruturas sociais e suas práticas sociais, seus discursos e conseqüentes implicações no contexto educacional, dentro de uma nova ordem mundial - New Capitalism e globalização - e seus efeitos na constituição da vida social em nossos dias.

Tentar entender as mudanças operadas na sociedade contemporânea - *um tempo saturado de "agoras"* (Benjamin, 1987) - é fundamental para se entender os paradoxos que se manifestam no processo de uma economia globalizada. Pode-se dizer que tentar entender as políticas e práticas educacionais significa buscar entender que o processo de reorganização da economia global está produzindo uma nova ordem econômica internacional, gerando uma nova divisão internacional de trabalho, assim como "fundações" instáveis e conjuntos/grupos de forças sociais que estão trazendo profundas mudanças na vida social.

Dessa forma, para uma análise crítica da configuração do cenário educacional na sociedade contemporânea implica reconhecer que nenhuma análise da educação pode ser inteiramente séria sem uma visão mais acurada do movimento de forças que modelam/determinam o terreno em que opera a educação. Isso significa analisar a relação entre as esferas da vida social e atividades políticas e culturais; significa analisar as articulações dos elementos da vida social nas mudanças relacionadas com cada uma delas.

Se a sociedade opera como um todo organizado, isso significa que as instituições são integradas e dependem umas das outras; conseqüentemente, uma mudança sofrida em uma delas possibilita reflexos em todas as outras. Como nada na sociedade acontece de forma aleatória, certamente podemos estabelecer uma conexão entre as forças a serviço do capital global e os sensíveis e profundos efeitos nas instituições sociais, particularmente a instituição educacional, em sintonia com um amplo conjunto de compromissos ideológicos determinados por um novo conjunto de compromissos, uma nova aliança de poder e um novo bloco de poder exercendo influência não só na educação, mas em toda vida social.

2.2. O Eu e o Outro e as relações de poder

This is a mystifying effect of unequal relations of power on language - it is discourse working ideologically.
(Fairclough, N.)

Se, como vimos, as instituições estão integradas e uma mudança em uma delas determina ou se reflete em todas as outras, é fundamental entender que a vida social é uma rede de práticas produtivas, ou seja, de práticas sociais que os atores sociais desempenham com o objetivo de interagir socialmente. Para Fairclough (1999), uma

prática é uma prática de produção e essa prática possui um elemento reflexivo - representações de uma prática são geradas como parte da prática e as práticas são semioticamente representadas pelo discurso.

Como já visto anteriormente, a compreensão de discurso pode ajudar-nos no entendimento das condições sociais do discurso e no entendimento da determinação do discurso pelas estruturas sociais, isto é, o modo em que o discurso é determinado pela ordem do discurso de diferentes instituições que, segundo Kress (1988:7) significa entender “*um conjunto de enunciados que dão expressão para os significados e valores de uma instituição*”. Como o discurso é determinado pelas estruturas sociais, produz ele efeitos sobre as estruturas sociais e sustenta a manutenção de continuidade social e/ou mudanças sociais e assume importância em termos de relações de poder e luta de poder: o controle sobre uma ordem de discurso por instituições detentoras de poder é um fator de manutenção desse poder.

A educação é uma arena de práticas sociais que possui uma relativa autonomia, mas é fortemente influenciada por enunciados predominantes dentro das arenas econômica, política e cultural. A meu ver, é uma arena onde a prática social é mais crucial para a manutenção das estruturas e processos sociais. Isso significa que a instituição educacional está sempre sob intensa pressão para agir de forma particular e que uma assunção educacional incorpora o discurso dominante, legitima cenários particulares de relações sociais, e os modos com que estes são organizados e estabelece uma visão hegemônica dos objetivos da educação.

Essa visão hegemônica dos objetivos da educação pode ser explicada a partir da perspectiva de lutas entre grupos dominantes poderosos e grupos dominados, todos em

luta para defender seus próprios interesses. Gramsci (1971) usa a noção de hegemonia para explicar como a vontade de grupos dominantes dentro da sociedade é atingida e mantida através da criação e recriação de uma visão de ‘senso comum’ de mundo. Tal visão “acontece” para coincidir com os interesses de grupos poderosos. Assim, embora o poder seja disperso entre diferentes setores e agências governamentais, entre eles o sistema educacional, a difusão do discurso do ‘senso comum’ estabelece coesão entre os lugares sociais.

Dentro de uma ampla perspectiva, devemos considerar a organização da sociedade e sua estrutura hierárquica a partir da idéia de que seus membros se organizam em termos de uma estrutura de papéis. Aqui precisa ser particularmente enfatizada a contradição existente na estrutura social no que diz respeito à reciprocidade de papéis sociais, objetivos comuns, valores e desempenho dos membros da sociedade em relação aos seus papéis e às suas atividades dentro de uma comunidade.

Na perspectiva da reciprocidade de papéis, de acordo com Urry (1998), as sociedades são entendidas tipicamente como entidades sociais soberanas, que têm em seu centro um Estado que organiza os direitos e os deveres de cada membro. O reconhecimento desse ponto indica que a sociedade deve ser considerada como um ator que legitima os objetivos e meios para o bem estar social, ou seja, organiza esforços para assegurar o suprimento das necessidades de seus cidadãos, isto é, o bem estar de seus cidadãos.

As conexões entre bem estar e cidadania são de particular importância para o desenvolvimento da análise sobre a relação entre instituições e relações de poder. Assim, um ponto a ser retomado é problematizar as estreitas relações entre a constituição das

estruturas sociais e a ordem de discurso em termos de relação de poder e luta de poder, o controle sobre ordens do discurso por instituições sociais detentoras de poder. Sobre este ponto, assim enuncia Fairclough (1989:33): *“ordens do discurso incorporam assunções ideológicas, as quais sustentam e legitimam relações de poder”* e acrescenta que *“se há uma mudança nas relações de poder através de luta social, pode-se esperar uma transformação de ordens do discurso”*, porém *“se as relações de poder permanecem relativamente estáveis, isto deve marcar a manutenção de um processo de reprodução”*.

Esse movimento nos conduz, então, às seguintes indagações, que nos permitirão avançar em nosso exame sobre essa relação: i) Qual é então o papel da instituição educacional num movimento de relações sociais?; ii) Como o discurso emergente do interior dessa instituição reflete as lutas em jogo nas estruturas sociais?; iii) Como a instituição educacional contribui para a manutenção de uma pirâmide caracterizada por uma distribuição desigual de riqueza e poder em meio a uma distribuição desigual de conhecimento (“capital cultural” para Bourdieu)?

2.3. O Eu e o Outro no “caosmo” de uma nova (des)ordem social

Glocalização [globalização para alguns e localização para alguns outros] é primeiro e antes de tudo uma redistribuição de privilégios e privações, de riqueza e pobreza, de poder e não-poder, de liberdade e coação. E, pode-se dizer, um processo de reestratificação mundial, no curso do qual uma nova hierarquia sócio-cultural mundial é anunciada. O que é livre escolha para alguns é cruel destino/sorte para outros. (Bauman, Z.)

Com o objetivo de ampliar nossa compreensão sobre essa relação de dominação no processo de distribuição de conhecimento, acredito ser fundamental analisar a conexão entre as forças a serviço do capital global - “New Capitalism” (seus objetivos e valores) e

as implicações nos/dos discursos produzidos por estas forças na educação institucional e os objetivos e valores atribuídos por estas mesmas forças para a educação institucional.

Bosi, em sua “Dialética da colonização” (op.cit.), como já visto, reflete criticamente sobre o fenômeno da colonização, explorando-o através da raiz etimológica da palavra. Lembra-nos ele que *colo*, como já visto, denota a idéia de *ocupar* (a terra), *tomar conta de*, *mandar* e ainda que da forma *cultum*, supino de *colo*, deriva outro participio: o futuro *culturus*, que enforma a idéia de porvir ou de movimento em sua direção, presente na idéia de *cultura*, ou seja, uma “dimensão de projeto” que desentranha da vida presente os planos para o futuro. Essa dimensão acentua a idéia de produtividade, que requer o domínio do homem sobre a matéria e sobre os próprios homens, o que implica, por extensão, a idéia de aculturação: “*Aculturar um povo se traduziria, afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior*” (p.17).

Nessa perspectiva, pergunto: a idéia de colonização e aculturação não constituiria o embrionário de um processo que se instala/instaura sub-repticiamente, que desnuda sem pudores o seu real objetivo: a expansão de uma rede de controle, de manipulação maciça e submissão dos povos, num projeto totalizante e globalizante de expansão capitalista? Esse projeto não traz uma nova forma de colonização no nível de ocupação total dos espaços, -exploração e submissão dos povos e um processo de homogeneização cultural que destrói culturas (“cocacolonization” of culture para Urry, 1998)?

De acordo com Castells (2000), esse novo ‘sistema mundial’ de globalização político-econômica, originado no século XVI, e emergente no último quarto do século XX, é identificado por características distintivas. Ele é informacional porque a

produtividade e a competitividade de unidades ou agentes dependem de sua capacidade para gerar e aplicar eficientemente os conhecimentos (*knowledge-based information*); ele é global porque as atividades nucleares de produção, consumo e circulação são organizadas numa escala global diretamente ou através de uma rede de conexões entre agentes econômicos; e ele é interligado porque produtividade e competição são processadas numa rede global de interação entre redes/cadeias de negócios.

Este cenário mostra-nos o número de termos (palavras-chave transformadas agora em palavras correntes) que circulam no discurso da globalização: competitividade, consumo, eficiência, capacidade, informação, conhecimento, mercado de alta qualidade e que esta nova ordem é dirigida por tais fatores numa cada vez maior hipercompetição global, mudanças tecnológicas maciças/massivas e pedidos, necessidades, desejos (criados e estimulados pela nova ordem como imperativos) de um cada vez maior número de “cidadãos” (agora transformados em “consumidores”, “clientes”). Podemos dizer que esta nova ordem social (ou uma ‘nova desordem social’) não é somente econômica, mas inclui um processo mais geral de globalização em outros segmentos tais como política, cultura, saúde, educação.

Para Gee (1996), New Capitalism, perigosamente, produz e reproduz até mesmo ainda mais uma pirâmide maior que o velho capitalismo. E, assim como no velho capitalismo, ele necessita de instituições - como a escolar, primeiro e principalmente - para reproduzir aquela estrutura social. Ao reproduzir e acentuar esse processo de reprodução, concentra ele o conhecimento e a riqueza nas mãos de uma pequena minoria privilegiada e assim, de forma cruel, contribui para o aumento dos ‘buracos negros’ da pobreza e da exclusão social.

Tais pressupostos conduzem-me à seguinte indagação: como se materializa a visão sobre educação dessa nova ordem e seus agentes sociais, em seus princípios, objetivos e valores dentro de uma esfera social? Mas, para responder a esta questão, ou seja, entender as mudanças e implicações do New Capitalism e a visão de seus agentes sociais no campo da educação, acredito que devamos, primeiramente, traçar um quadro da noção de bem estar social e o papel do Estado na produção desse bem estar.

Na visão de Hugman (1998), como um princípio geral, o bem-estar social caracteriza-se pela noção de que o bem estar de todos os membros de uma sociedade (cidadãos) deve ser encarado apropriadamente como um assunto de preocupação pública; assim, a formulação do bem-estar social numa democracia social deve estar voltado para o objetivo de que ambos, indivíduos e sociedade, sejam beneficiados. Para os indivíduos, o benefício deve ser no sentido de que suas necessidades básicas sejam satisfeitas (entre elas, a educação); para a sociedade como um todo, o benefício deve estar voltado para o impacto do estado de bem-estar no significado de cidadania. Desse modo, a base para essa visão deve estar na reciprocidade entre direitos e obrigações entre os membros da sociedade (vistos então como 'cidadãos'). Cidadania e bem-estar, nesse sentido, devem ser vistos como mutuamente integrados.

Entretanto, fatores como ampla ineficiência das instituições públicas na prestação de seus serviços (mais serviços ou melhores serviços), constitui um ponto de referência para o descrédito público num Estado, cada vez mais desacreditado e deslegitimado(?) como instituição burocrática. A descrença na eficiência do Estado produz, como consequência, o deslocamento da noção de cidadania (o dia a dia dos membros de uma

sociedade) para a posição de pessoa livre, que passa a constituir a idéia de individualismo. A esse respeito, assim se pronuncia Huggan (1998:48):

“Afastado da comunidade, o indivíduo torna-se não moralmente autônomo, mas eticamente deslocado, em que a única referência moral é o próprio eu, enquanto outros podem ser entendidos somente em relação ao próprio eu, o individualismo conduz a uma moral do ‘livre mercado’ em que os cálculos éticos devem ser vistos em termos de custo e benefício, definidos somente em relação ao eu. Tal processo não só compõe a deslegitimação do bem-estar social, mas acrescenta a isso, através da promoção do privado, os interesses pessoais acima daqueles mais amplos para toda a sociedade”

Conseqüentemente, a reformulação do bem estar como uma forma de produção legitima a retirada do Estado de sua posição de provedor direto para funções indiretas de subsídio e regulamentação e, ao mesmo tempo, encoraja a entrada de setores privados em maior número que antes. A adoção de uma visão “industrial” de bem-estar social constitui um importante passo no processo dessa deslegitimação e a base para a introdução de um modelo privatizado de mercado.

Nesse sentido, de acordo com Gee (1996), se o New Capitalism, dentro do princípio da economia de livre mercado surge para suprir seus ‘cidadãos’ (ou consumidores/clientes) com maior eficiência e diversidade de ‘bens’ e serviços, a educação, pressionada e dominada cada vez mais por poderosos grupos de negócios, opera dentro dos mesmos objetivos e valores determinados por estes grupos, isto é, para satisfazer as demandas e desejos de sofisticados consumidores/clientes que definem e mudam suas identidades pelos tipos de bens e serviços que consomem. Isso implica dizer que *o mercado é um sistema disciplinar dentro do qual a educação é reconstruída como*

bem de consumo. Entre as escolas, o elemento chave do mercado é competição (Ball 1994:51, apud Smyth et al: 2000)

Desviada dos objetivos e valores dentro de um sistema de interação com uma perspectiva de igual distribuição de benefícios ou bem estar social para todos os seus membros, como já discutido anteriormente, a sociedade e suas instituições (sobretudo a instituição educacional) são submetidas à criação de um modelo de mercado, dentro dos padrões de uma economia globalizada. O bem-estar, portanto, passa a ser construído como uma forma de produção sujeita à lógica do livre mercado. Uma das consequências desse processo é o alinhamento entre o mundo dos negócios e várias esferas de interesse não vinculadas diretamente ao mundo dos negócios e aquela política inicial de cidadão social é, então, substituída pela política do cidadão consumidor (Gee, 1996).

Nesse sistema de mercado privado ou de livre mercado, o sistema educacional e as instituições escolares ou nichos sociais que distribuem recursos de alto valor como o conhecimento (um direito para todos os membros da sociedade) para poucos privilegiados, são tomados como referência para o alcance do “sucesso”, símbolo de valor e identidade na nova ordem, fator de prestígio e poder numa estrutura social hierarquizada e estratificada.

Bourdieu (1977, 1992) defende que a produção e reprodução de poder e a desigualdade são legitimadas por ideologias de linguagem e realizadas em lugares sociais através de práticas discursivas em lugares históricos específicos e em um número de lugares institucionais. Desses lugares, um dos mais importantes é a educação, não somente por sua função legitimadora, mas também no sentido de que ela mascara/encobre as reais fontes de desigualdade. Assim, ideologias de linguagem e

educação são instrumentos efetivos de hegemonia porque naturalizam relações de poder. Essa visão hegemônica ocorre em consonância com os interesses de grupos poderosos e o controle hegemônico assume uma forma ideológica com o intuito de estabelecer crenças, idéias e valores que alicerçam/fundamentam as assunções educacionais predominantes.

O acesso à escola tem acompanhado, portanto, o perfil da distribuição de renda e da desigualdade social, caracterizando, ainda hoje, a política de exclusão implementada ao longo da história no processo educacional brasileiro, reforçando uma concepção de educação voltada para a valorização de uma classe social dominante privilegiada.

Esse novo/velho fenômeno, numa outra dimensão espaço-temporal, aprofunda as marcas no corpo da linguagem. Na perspectiva de Bakhtin (1929, ed.1995), o domínio do ideológico está diretamente vinculado ao domínio dos signos e, assim, onde se encontram os signos, encontra-se também o ideológico. A encarnação de uma realidade ideológica permeada por um processo de dominação simbólica, manifestada nos enunciados em questão, materializa um mecanismo de (re)instauração de um ciclo colonizatório, a partir de um movimento que passa de um agente (setor privado) para um objeto (educação), com o intuito de ocupar esse novo chão, explorá-lo, dominá-lo e submetê-lo economicamente, produzindo como consequência, um aprofundamento ainda maior de exclusão social dos “outros”, os “diferentes”, isto é, as maiorias sociais.

Numa sociedade marcada por diferenças de classes sociais, a instituição escolar, tipicamente uma instituição apropriadora dos saberes produzidos e herdados, paradoxal em sua função primordialmente estabelecida numa sociedade democrática como propagadora dos saberes para todos os membros da sociedade, indistintamente, constitui-se uma sociedade de discurso em que se definem os sujeitos ‘competentes’ para a

apropriação dos saberes herdados, limitando o número e a classe daqueles que podem proferir o seu discurso. (cf. Foucault, 1971)

Se considerarmos as instituições sociais como estruturas sociais convencionais que organizam recursos, comportamentos e significados definidos de acordo com os interesses de grupos sociais no exercício de dominação simbólica (Bourdieu, 1992), ou seja, uma forma de controle sobre outros grupos, a instituição escolar desempenha um papel fundamental na constituição de relações de poder e dominação simbólica.

3

UM “OLHAR” QUE (SE) INTERROGA: HOMOGENEIDADE NO HETEROGENEO*

A diferenciação política é um elemento fundamental para favorecer a diferenciação lingüística.
(Gnerre, M.)

Ocupar esse novo/velho chão – educação - implica ressignificar um processo de controle ideológico. Para Gramsci (1971), com o avanço das sociedades industriais e o conseqüente progresso da ciência moderna e da tecnologia mudam-se os modos de dominação. O controle social passa a ser exercido não mais através da força, mas através de um sofisticado sistema de normas e imperativos, como mecanismos de legitimação e sustentação de uma autoridade institucional. Para o autor, tal forma de controle social, chamada de “hegemonia ideológica”, não somente manipula a consciência, mas também satura e constitui as experiências diárias que moldam o comportamento das pessoas. A “hegemonia ideológica” refere-se, portanto, a um sistema de práticas, significados e valores que fornecem legitimidade aos planos e interesses de uma instituição dominante.

A análise de Gramsci é fundamental para se entender como uma hegemonia cultural é disseminada por uma elite como forma de reprodução de um poder político e econômico; para se entender os processos sociais que caracterizam uma forma específica de hegemonia ideológica e, particularmente, como tal hegemonia é distribuída através de diferentes agências de socialização. Na perspectiva de Bourdieu et al (1975), essa hegemonia traduz uma relação de poder e a produção e reprodução de relações de poder são legitimadas através de ideologias de linguagem em práticas discursivas em um número de lugares institucionais e uma das mais importantes é a instituição educacional, aquela que constitui o nosso foco de análise: a instituição escolar. Assim, ideologias de linguagem e educação constituem instrumentos efetivos de hegemonia porque naturalizam relações de poder.

Saliento aqui, pois, a relevância do conceito de ‘hegemonia’ como um conceito chave para o entendimento do processo de constituição das relações sociais, dentro de um jogo dialético em que se entrecruzam discurso e poder, numa relação materializada pela linguagem, notadamente pela escrita, forma de linguagem que ajuda a construir e, sobretudo, a manter o processo da hegemonia através de uma construção discursiva. Essa perspectiva de análise conduz-nos a um aprofundamento de reflexões em nosso percurso, uma vez que nos permite desvelar o mecanismo de relações que se instaura na rede social, particularmente no entrelaçamento das concepções de língua e linguagem na tessitura dos fios do poder na constituição de uma ‘cultura hegemônica’.

O caráter de homogeneização está intrinsecamente relacionado à noção de *doxa*, conforme propõe Bourdieu (1995) no que diz respeito à formulação de uma idéia de controle social. Etimologicamente, o termo está associado à idéia de opinião, crença e,

por extensão, grande respeito à voz de uma autoridade (aqui, principalmente à autoridade divina): algo que é aceito sem restrições, internalizado como um valor de “verdade” inconteste, homogeneizado e materializado por um sistema de regras para o comportamento societal, sistema denominado *ortodoxia*. Segundo o autor, esse sistema se contrapõe à intromissão de outras “verdades” (*heterodoxas*) que questionam a *doxa*:

Ortodoxia, opinião direta, ou melhor, direcionada [...] existe somente no relacionamento objetivo que a opõe à heterodoxia. É definida como um sistema de eufemismos, de maneiras aceitáveis de pensar e falar o mundo natural e social, que rejeita comentários heréticos como blasfêmias. Porém, a evidente censura imposta pelo discurso ortodoxo, a maneira oficial de pensar e falar o mundo, esconde outra censura mais radical: a declarada oposição entre a opinião ‘correta’, direita, e a ‘incorreta’, ou ‘esquerda’, que delimita o universo do discurso possível, seja ele legítimo ou ilegítimo, eufemístico ou blasfemo, mascara, por sua vez, a oposição fundamental entre o universo das coisas que podem ser ditas, e conseqüentemente pensadas, e o universo daquilo que não é tomado como dado. (idem: 169-170)

Nessa perspectiva, podemos raciocinar que a “imposição” de um discurso ortodoxo, apoiando uma ‘verdade’ imposta por uma *doxa*, implicará a instituição de mecanismos que assegurem essa “*maneira oficial de pensar e falar o mundo*”, isto é, a instituição de normas, entendidas como modelos, padrões prescritos ou a coisa a ser feita, e que constituem formas estabilizadas de orientação de ações de agentes sociais, que procurarão impor e defender “*o universo do discurso possível*”, procurando assim produzir e impor uma visão de mundo legítima, uma luta simbólica pelo poder (Bourdieu, 1975) ou uma forma de exercício de poder (Foucault, 1977), poder que

consubstancia por palavras um discurso que impõe/determina “*as coisas que podem ser ditas, e conseqüentemente pensadas*”.

Ao mascarar e/ou esconder ou ainda, eu diria, ao ‘apagar’ outro universo que não é tomado como dado, um universo tido como herético, o sistema naturaliza as normas sociais, as quais envolvem valores e, como tais, conduzem a lutas permanentes como tentativa de impor como espontâneas e permanentes determinadas visões de mundo particulares, o que constitui uma forma de poder que busca, ao perpetuar determinadas normas, perpetuar igualmente os conflitos e divisões sociais existentes no interior do mundo social.

A compreensão das normas sociais como um processo de manutenção ou transformação social e do modo como elas conformam os comportamentos possibilita-nos entendê-las como mecanismos instauradores de um conjunto de relações estratégicas manifestas nas relações sociais, isto é, a constituição do poder simbólico.

Assim, a imposição e conseqüente naturalização de uma doxa definem esse poder simbólico, que constitui para Bourdieu (1995) “*um poder de fazer coisas com palavras[...]* *um poder de consagração ou de revelação*”, ou seja, um poder que ao consagrar uma doxa, revela um universo tomado como dado, defendido por um discurso ortodoxo que, estrategicamente, amparado por um conjunto de normas sociais construídas em função de juízos e valores de uma verdade preestabelecida, revelam uma intenção unificadora, homogeneizadora.

Para Rey (2001:118), “*toda norma social tem de ser inteiramente construída [e] portanto, toda definição prescritiva da norma social é fundada na preexistência daquilo que ela tenta realizar, coloca um modelo, um arquétipo, uma idéia platônica. Este*

arquétipo é progressivamente da vontade de um legislador (...) para se fundar ficticiamente numa norma constituída, que bastará observar para descobrir “objetivamente”, para instituir um modelo de uso “sadio” e ter o direito de “curar” os desvios, as diferenças.”

Esse aporte teórico constitui-se de fundamental importância para nossa investigação no campo da linguagem, uma vez que nos auxilia a desentranhar nós para a compreensão da luta simbólica que se trava no emaranhado das relações sociais, sobretudo porque o poder simbólico se constitui nas e pelas palavras e é através das palavras que normas sociais particulares buscam se impor como válidas para todo mundo social. Indivíduos, grupos e classes, em luta simbólica, defendem uma doxa – o poder de produzir uma visão de mundo legitimada pelos seus interesses – buscam impor um discurso ortodoxo que a legitime e, paulatinamente, seja naturalizada.

A pressão social unificadora na luta por uma hierarquização é construída pela imposição de normas sociais para salvaguarda da doxa – consolidação de um poder simbólico – e, no plano da linguagem, a materialização de tal discurso é manifestada por uma construção ideológica de um “arquétipo lingüístico”, um padrão lingüístico; um modelo lingüístico ou ‘norma’ lingüística, ‘normatizada’¹⁷ como a ideal pelos detentores de um capital simbólico, ou seja, aqueles que, na luta simbólica nas relações sociais, obtiveram um reconhecimento e passaram a ser reconhecidos como detentores do poder para impor o reconhecimento (cf. Bourdieu, op.cit.).

Nessa perspectiva, institucionaliza-se a doxa de um segmento social privilegiado como uma verdade a ser compartilhada por toda a comunidade; impõe-se e procura-se

¹⁷ Segundo Rey (2001), etimologicamente, a palavra *norma* deriva do latim, via tradução do grego *gnomon*, “esquadro”, o que implica a idéia de busca de uma retidão geométrica. E, portanto, aquilo que não se arasa, de uma direção designada.

‘normalizar’ uma norma lingüística de determinado grupo que, norteada por um julgamento subjetivo, é apontada não só como um conjunto de formas lingüísticas, mas sim como agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas (cf. Faraco, 2002).

Se normativo está intrinsecamente representado como um produto de forças sociais e políticas e, portanto, como uma clara manifestação das normas sociais, isso nos leva a refletir sobre o (in)evitável imbricamento da manipulação de uma norma lingüística por força de legitimação de uma doxa (‘cultura hegemônica’) e a constituição de uma homogeneização lingüística, com profundos desdobramentos e implicações para a questão de subjetividades/identidades, objeto central de nossa investigação.

Ideal definido por juízos de valor, essa manipulação assume um valor funcional no processo de marcação de fronteiras, constituindo um poderoso mecanismo de distinção social, o que nos remete, inevitavelmente, ao jogo das relações sociais, em que os juízos de valor assim estruturados apontam, sensivelmente, uma coerência sociológica, isto é, a hierarquização do sistema marcada por um eixo opositivo reitera o processo: ao homogeneizar marca-se a diferença; ao marcar a diferença, nega-se o “outro” como agente histórico.

Foi assim com a instituição e institucionalização da Língua Geral, “apropriada” e “normatizada” como “língua de branco” por força das normas sociais na defesa de uma doxa: marcar a diferença da cultura do branco. Foi assim (e não é assim ainda?), ao longo do tempo e dos anos, no ensino da língua materna, diante da imposição de uma norma lingüística instituída como a ideal porque efetivamente praticada por uma classe

social de prestígio, denominada *norma-culta*, relacionada com a cultura escrita, legitimada, historicamente, pelos detentores do poder social.

4

UM “OLHAR” SOBRE O MUNDO DA ESCRITA

Sê um artista (hemme) da palavra, para seres potente. A língua é a espada do homem... O discurso é mais forte do que qualquer arma. (Kethy II, faraó egípcio, 2000 a C.)

Assunções ideológicas são incorporadas pelas ordens dos discursos e essas assunções sustentam e legitimam as relações de poder existentes. O controle sobre ordens do discurso por detentores do poder constitui um fator de manutenção de seu poder (Fairclough, 1989 [2001]).

As formas em que o discurso está investido de poder têm se transformado, isto é, as formas em que o discurso emerge tem mudado, mas uma das formas em que se apresenta como uma construção discursiva é através da escrita, que permite que a interação comunicativa se realize numa distância de tempo e espaço. Mas, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a emergência da escrita contribui para a manutenção de experiências culturais, informações e conhecimentos, ela constitui uma nova forma de controle e dominação, contribuindo para reforçar as relações sociais de poder com profundas implicações e mudanças nas relações sociais.

Essas mudanças são significativas na sociedade contemporânea na luta ferrenha para o domínio sobre as formas e o acesso aos recursos de conhecimento, práticas que assumem referência fundamental para indicar quem é quem numa apropriação e

distribuição desigual daquilo que deveria ser um conhecimento “comum”, acessível a todos (como uma característica inerente de uma sociedade democrática).

Manacorda (1995), num passeio histórico pela educação, através do estudo de textos sobre a sociedade e a educação no antigo Egito, já aponta para o domínio da escrita como uma técnica essencial do domínio nas relações sociais entre as classes dominantes e as classes dominadas: os primeiros possuidores exclusivos das técnicas do domínio e, os outros, das técnicas de produção. Não é sem razão que Kethy II (2000 a C.), em seu *Ensino para Merikara*, seu filho, evidencia o caráter político e social da educação, expõe sua preocupação com o domínio competente da arte da palavra, conforme suas próprias palavras na epígrafe acima.

O caráter político e social dessa educação reflete-se na preocupação com a preservação da tradição cultural a ser transmitida e a ‘institucionalização’ dos ensinamentos, que, segundo o autor, constituem o embrião da instituição escola propriamente dita. O instrumento da escrita que, num primeiro momento servia aos fins da memória histórica e da administração civil, torna-se cada vez mais um instrumento para a formação do comando (para os nobres) e de ascensão social para o escriba, que aprende a falar e a transmitir ordens como mensageiro, falando a linguagem dos grandes. Função de verdadeiro prestígio, adquirida através da aquisição de habilidades dentro de uma verdadeira escola, não existente para os demais ofícios, manifestação clara de segmentação social:

Mostrar-te-ei sua verdadeira beleza: ela (a profissão de escriba) é a maior de todas as profissões e não existe outra semelhante a ela neste país. (idem:24)

Eis que não existe uma profissão sem que alguém dê ordens, exceto a de escreva, porque é ele que dá ordens. Se souberes escrever, estarás melhor ao que nos ofícios que te mostrei. (idem, ibidem)

Não é outra a perspectiva de Gnerre (1991) que, ao salientar a diferenciação política como relevante para a diferenciação lingüística, destaca a primazia da variedade lingüística escrita na transmissão de informações de ordem política e “cultural”, legitimada pelos grupos de poder, em contexto europeu, em que as línguas européias começaram a ser associadas à escrita nas cortes imperiais, ambientes de poder.

Também Rama (1985), em densa leitura sobre a complexidade e a variedade do processo histórico-cultural da América Latina, aponta o sonho arquitetado de uma ordem consolidada pela escrita, ao mostrar a constituição de uma *cidade letrada*, articulada em função de uma escritura com a finalidade de consolidação de uma ordem cultural autônoma, ou seja, o sonho de uma ordem que permitisse a perpetuação do poder e a conservação de uma estrutura sócio-econômica e cultural garantidos por esse poder. A *cidade letrada* articula, então, sua relação com o poder, sustentando-o e justificando-o através da ideologização, ao mesmo tempo em que este poder rege as operações letradas, inspirando os princípios de elitismo e hierarquização:

Através da ordem dos signos, cuja propriedade é organizar-se estabelecendo leis, classificações, distribuições hierárquicas, a cidade letrada articulou sua relação com o Poder, a quem serviu mediante leis, regulamentos, proclamações, cédulas, propaganda e mediante a ideologização destinada a sustentá-lo e justificá-lo (op.cit.:54).

Dessa forma, a escrita, como um modo de fixação e manutenção, ao mesmo tempo em que facilitou o desenvolvimento e refinamento de processos de fixação dos conhecimentos, permitiu o acesso ao conhecimento acumulado e habilidade especializada para poucos. Um “capital cultural” mediado por um “capital lingüístico” (Bourdieu:

1992) reforça a relação de dominação e força sobre formas de conhecimento e o acesso ao conhecimento, relação acentuada ainda mais nos dias atuais, em que as sociedades são cada vez mais vistas como sociedade de informação e comunicação, verdadeiras ‘cidades letradas’, em que o domínio da ‘letra’ representa a alavanca de ascensão social e de incorporação aos centros de poder.

É, pois, sob o paradigma de uma hegemonia ideológica, que contribui para a reprodução e distribuição de um capital cultural (um conjunto de significados, habilidades, formas de linguagem que são direta ou indiretamente definidos por grupos dominantes como socialmente legitimados) e, através da instituição educacional, que os interesses desses grupos dominantes definem, por meio de uma relação de poder, as formas de linguagem para impor e consubstanciar o domínio desse conjunto de significados, habilidades, valores e crenças.

Bourdieu e Passeron (1975) consideram uma dupla função exercida pela educação em uma sociedade capitalista: através da reprodução de uma cultura (ideologia) - a capitalista - se reproduzem simultaneamente as estruturas sociais da desigualdade, ou seja, a ideologia transmitida pela escola assegura ao mesmo tempo a função de reprodução cultural (perpetuação da concepção de mundo capitalista) e, através desta, a reprodução da sociedade de classes (função de reprodução social).

Esse caráter político-social e ideológico, legitimado pela instituição educacional, que se perpetua em nossos dias e que parece ser uma constância na história de todos os povos, traz profundas repercussões na concepção de educação e de ensino, sobretudo no universo da escola brasileira, onde a escrita, instituída/institucionalizada como a variante

de prestígio, dita *norma culta*.¹⁸ como mecanismo de defesa da *doxa*, desempenha um relevante papel nesse domínio ideológico, isto é, na construção discursiva e manutenção da hegemonia de uma classe dominante e seus aliados; componente fundamental para o estabelecimento de uma ordem social determinada, pretensamente imutável.

5

“A UNIDADE REPOUSA NA VARIEDADE”

*A linguagem
na ponta da língua:
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada das letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai demonstrando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois: o outro, mistério
(Carlos Drummond de Andrade)*

Impaciente, o senhor Palomar (Calvino, 1983), observando o mar, com um objetivo limitado e preciso, busca uma operação difícil: isolar uma simples onda das outras ondas e, através da observação meticulosa dos seus movimentos (da onda), “*colher todos os seus componentes simultâneos*”, “*registrar todos os aspectos*”. E tão logo percebe que tenha captado o princípio da regularidade – a repetição das imagens

¹⁸ Para Faraco (2002), o termo *norma culta* não deve ser confundido com *norma-padrão* ou *língua-padrão*. O primeiro está relacionado à cultura escrita, designando a norma utilizada em determinadas situações formais por grupos sociais relacionados com a cultura escrita, enquanto o segundo constitui o processo unificador desencadeado pela cultura escrita, com o objetivo de estabelecer uma relativa estabilidade lingüística para assim neutralizar a variação e controlar a mudança. Para Rodrigues (2002), *língua-padrão* pode ser caracterizada como um caso de padrão ideal.

desse movimento - aí sim, metodicamente, talvez possa organizar uma imagem padrão. definir um modelo para compreensão de um saber universal sobre toda e qualquer onda. Mas, não conta ele com o entrecruzar de ondas oblíquas e ondas contrárias que fragmentam e desfiguram o desenho do conjunto e assim comprometam toda a operação tão meticulosamente planejada.

Assim, compreender uma onda e seus movimentos implica compreender que ao mesmo tempo em que cada onda é igual a outra onda, cada onda é diferente de outra onda, como *“formas e seqüências que se repetem”*, porém *“distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo”*, quebradas em *“impulsos e contra-impulsos no mesmo alagar de espuma”*. Esse movimento permite refletir sobre articulação de uma ideologia lingüística permeada por um discurso ortodoxo em defesa de outra *doxa* do monolingüismo, através da difusão de uma prestigiosa variedade de língua socialmente valorizada e legitimada como instrumento garantidor de uma hegemonia lingüística, onda igual/diferente em impulso e contra-impulso contra outras ondas iguais/diferentes no mesmo alagar de espuma, outras variedades lingüísticas que, *“em certa medida se contrabalançam e em certa medida se somam”* (idem, idem).

Tomada como um modelo construído sob uma perspectiva político-ideológica, em nome de uma unificação lingüística, uma onda é alçada a uma posição de status – a “onda” – impulsionada à categoria de **língua** nacional ou oficial, para Barbaud (2001) “língua do Estado” ou “cidade letrada” para Rama (1985). Dessa forma, no Brasil, na força de uma legitimidade na busca de uma hegemonia social, a adoção/imposição de uma norma-padrão, ideologicamente referenciada a partir de uma norma culta, isto é, uma variedade relacionada com os usuários de uma cultura letrada, legítima como padrão

um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo (cf. Faraco:2002).

A crença de que em nosso país há uma unidade na diversidade, bem como uma diversidade na unidade proclama uma suposta unidade lingüística, num suposto mito da língua única (“língua do Estado”), como instrumento ideológico de sustentação do mito da unidade nacional. Tal pressuposto contribui para o mito de que um país “monolíngüe” como o Brasil traz a vantagem de não propiciar barreiras na comunicação entre os falantes (cf. Bortoni,1984). Segundo ela, se é verdade que a grande maioria da população brasileira fala “uma só língua”, o português, também é verdade que esse português não é uma entidade compacta, homogênea, uniforme.

As tensões daí resultantes podem ser dimensionadas pela profunda discrepância, marcando um contorno hostil com a “cidade real” (cf. Rama), com o real “estado da língua” (cf.Barbaud). Da convivência ao confronto. A uniformização lingüística visando à unicidade funcional, valorizada pela onipresença da língua do Estado, acentua, (des)veladamente, um processo de apagamento de classes sociais desfavorecidas, através da imposição de uma forma de linguagem que as distancia cada vez mais de sua própria língua materna e contribui para um processo avassalador de exclusão de maioria. Para Barbaud (op.cit.) isso significa que

O Estado age, portanto, como pessoa jurídica que faz uso da língua legítima, enquanto o cidadão age como falante nativo que faz uso do “falar ordinário”.[...] Não tenhamos dúvidas: a diferença é interiorizada desde muito cedo pelo falante-cidadão. Não que ele sinta seu falar como “ilegal”, isto é, não conforme às prescrições legais, mas antes como não existindo aos olhos da lei. O falar ordinário está ausente dela. A língua só é legítima, sabemos, na medida em que tem “força de lei”, como diz tão bem a expressão consagrada. (p.264)

Ou seja, pela força de uma consolidada tradição cultural lingüística, a preconização de uma língua única, seguida de uma superposição/sobreposição de uma norma lingüística imposta sobre outras normas de natureza funcional, tem como consequência uma “ocultação do caráter materno da língua nacional”, recobrando os outros usos lingüísticos reais ou o “falar ordinário”, usos não prescritos pela língua do Estado, o que, inevitavelmente, acaba por provocar sérios conflitos para o falante nativo, conhecedor-competente – manipulador dos recursos e mecanismos lingüísticos de sua língua vernácula¹⁹.

Considerando-se essa perspectiva monológica da linguagem assumida pela instituição escolar, podemos aproximá-la das reflexões de Bakhtin (1995), em sua crítica à investigação lingüística perpetrada por uma das correntes de estudo da linguagem de maior prestígio do início do século. Ao considerarem a língua como um conjunto de enunciados ou formas imutáveis e monológicas, os objetivistas abstratos desvinculam-nas de seus aspectos histórico-sociais e, portanto, as formas lingüísticas constituem-se para os falantes como simples sinais que designam um objeto ou acontecimento preciso e imutável, sinais que são reconhecidos, identificados, mas não são signos variáveis e flexíveis, constituídos de valor ideológico.

Se a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão (Bakhtin, op.cit.:95), para os falantes de uma língua materna o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente

¹⁹ Do latim *vernaculu*, ‘de escravo nascido na casa do senhor’; ‘de casa, doméstico’ (cf. Ferreira, 1975). o termo aqui está associado ao falar “mais espontâneo, mais difuso e menos coercitivo que os faiares funcionalizados que lhe são opostos”, ou seja, à língua materna: “uma língua que se ‘adquire’, uma ‘língua-reflexa’, ‘uma fala abundante, invasora’, que ‘vem do interior’... das entranhas e que será falada, em consequência, sem vigilância metalingüística, sem que o falante calibre ou controle conscientemente os efeitos discursivos categoriais de sua fala.” (Wald, 1989:95-6)

apagados, pois *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (idem), servindo aos propósitos imediatos da comunicação em uma situação concreta dada. Por outro lado, num aprendizado de língua estrangeira, esta posição é invertida: a sinalidade e o reconhecimento manifestam-se até o momento em que haja a compreensão e, portanto, a língua se torne língua.

Ilustrativo (e doloroso!) é o percurso da alfabetização percorrido pelo escritor brasileiro Graciliano Ramos, em sua penosa escalada escolar, *rês infeliz antevendo o matadouro*, pelos meandros da “carta de ABC”, com seus insondáveis e misteriosos enigmas a torturá-lo e a desafiá-lo, edipianamente:

Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: ‘A preguiça é a chave da pobreza. Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.’

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. (...)

-Mocinha, quem é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. ‘Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.’ (...)

Quem era Terteão? Um homem desconhecido. Iria o professor mandar-me explicar Terteão e a chave?²⁰

Inúmeros são os ‘infantes’, ainda hoje, no universo escolar brasileiro, sobretudo na rede pública de ensino, marginalizados e estigmatizados a buscar a ‘chave’ mágica para solucionar cabalísticos sinais, indecifrados/indecifráveis ‘terteões’, numa língua dita/proclamada por todos os cantos e rincões como sua, reconhecida em seus caracteres, mas não compreendida em seu valor ideológico ou vivencial.

²⁰ Graciliano Ramos, *Infância* (1981), Rio de Janeiro: Editora Record.

5.1. O Eu e o Outro na diferença que discrimina

Take a look at yourself in the mirror and tell me what class you belong to – what your place is in society.
(Jesús Sanchez)

Nessa perspectiva, considerando a língua como um sistema abstrato, imutável, separando o sujeito da linguagem, anulando-o em suas experiências individuais no processo de aprendizagem, assim como estigmatizando as variedades lingüísticas²¹, a instituição escolar, contraditoriamente (ou uma aparente contradição, visto que atende aos interesses de uma formação social que impõe aquela visão ortodoxa), subverte a reflexão proposta por Bakhtin: a língua materna passa a constituir-se como uma “língua estrangeira” para seus falantes nativos, uma vez que as formas lingüísticas, desarticuladas e descontextualizadas de uma situação comunicativa concreta, são reconhecidas apenas como sinais, não signos, destituídas, portanto, de um valor lingüístico.

A onipresença de uma variedade alçada à condição de língua nacional inviabiliza e “invisibiliza” o circuito da língua materna, o que faz com que o falante real, falante nativo, se veja acuado por ter que **desaprender** enunciados interiorizados, constituídos a partir de tendências gramaticais manifestadas em sua língua materna e submeter-se a um doloroso aprendizado de formas e regras gramaticais. Esse ato, que mais constitui um enfrentamento a uma real apropriação de tais formas e regras, certamente, contribui para um processo de “invisibilização” e apagamento do falante real, uma vez que este *é constantemente confrontado com situações de linguagem que solicitam sua competência lingüística passiva em detrimento de sua competência lingüística ativa.* (cf. Barbaud, op.cit.:258); invisibilidade e apagamento que constituem um sério obstáculo para um seu

²¹ Segundo Osakabe (1982:9) *a estigmatização das variedades lingüísticas revela uma atitude profundamente antilinguagem, já que a variação é nuclearmente, estruturalmente, a condição que dispõe a língua para a mudança, a substância de sua própria vitalidade.*

“pretensioso” objetivo: posicionar-se como sujeito e, portanto, constituir-se, identitariamente, em “sua própria língua” vernacular/nacional.

Já foi apontado aqui, exaustivamente, como o acesso à escrita está intimamente vinculado a uma ação sócio-política e à configuração de estruturas sociais e ideológicas e as implicações e conseqüências da desigual distribuição dessa escrita de prestígio, em que desprivilegiados grupos sociais são excluídos de contribuir para a produção e projeção de idéias que, fundamentalmente, modelam a sociedade. Vimos também que a essa desigualdade na distribuição da escrita de prestígio tem sido largamente reproduzida pelo sistema educacional, constituída como verdadeira arena de lutas sociais.

Nos termos de Auroux, *“é incontestável que o escrito só aparece (e se mantém) em sociedades fortemente hierarquizadas, e entretém desde a origem (e sobretudo na origem) relações muito estreitas com as diversas instâncias de poder que as sociedades humanas conhecem”* (1997:68). A supervalorização da escrita está em clara consonância com a estrutura da escolarização formal, numa perspectiva de ensino descontextualizada, concepção denominada “letramento autônomo” por Street (1995), a que o autor contrapõe o “modelo ideológico” que defende que todas práticas de letramento são ideológicas, isto é, social e culturalmente determinadas pelo contexto em que ocorrem. Dada a dimensão do letramento e a sua importância para os estudos sobre a questão linguagem/escrita, creio ser relevante uma maior discussão sobre o termo e suas implicações no processo de construção da escrita.

Do ponto de vista de Kleiman (1991), o conceito de letramento surgiu da necessidade de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, uma vez que essa última posição volta-se exclusivamente para destacar as

competências individuais no uso e na prática da escrita, num processo de escolarização formal que pressupõe uma habilidade para usar a linguagem escrita através da apreensão de um código que, supostamente, introduz o indivíduo no mundo da escrita e lhe garante o sucesso e a promoção. Mas, como adverte Soares (1998), o fato de os indivíduos aprenderem a ler e escrever, isto é, “serem alfabetizados”, não significa, necessariamente, que incorporaram a prática de leitura e escrita, que, portanto, adquiriram competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita.

Essa visão ainda dominante nas práticas escolares aproxima-se do modelo autônomo de letramento que vê a aquisição da escrita como um processo neutro, independente de considerações contextuais e sociais, preocupado com o domínio estrito do código.

Porém, não constitui novidade que a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada (Signorini:1995) e a imposição de um tal modelo constitui uma continuação do desenvolvimento lingüístico para crianças das classes dominantes, já familiarizadas com a linguagem “legítima” usada na escola, através de participação e contatos com eventos de letramento, em atividades e técnicas formais de escolarização, “correção” da linguagem oral de acordo com os padrões da língua “legítima”, atividades típicas do ensino tradicional de língua na escola.

Estudos etnográficos desenvolvidos por Street (1995) em comunidades de classe média americana apontam para um processo institucionalizado de ensino e aprendizagem de letramento, uma “pedagogização do letramento”, cuja preocupação é a construção de um modelo autônomo e homogeneizante de letramento, institucionalizado pela escola,

mas similarmente adotado pelos pais, nos lares, no desenvolvimento de atividades pedagógicas correlatas à escola.

Tomando-se como pressuposto que *diferentes iniciativas educacionais [...] respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social* (Geraldi, 1993:85) e que as iniciativas educacionais de investigação refletem o caráter ideológico que perpassa a instituição escolar, manifestado numa intrínseca relação entre a concepção de linguagem, língua e ensino veiculada por ela, instaurando-se um discurso escolar mobilizado para os *interesses específicos de determinada formação social* e considerando *que qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação - e por isso uma concepção de ato político - e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão - no nosso caso, a linguagem - com as atividades desenvolvidas em sala de aula* (Geraldi, 2001:121), o modo como se concebe a linguagem e a língua traz profundas implicações no como se estrutura o trabalho com a língua na prática de ensino.

Se entendermos letramento não só simplesmente como uma habilidade para usar a língua escrita, mas na perspectiva de o(s) modo(s) de usar a escrita dentro de um conjunto de práticas sociais, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981, apud Kleiman, 1995), tal viés nos possibilitará um alargamento do campo de investigação na relação sujeito/linguagem/língua, notadamente para o exame de um outro fenômeno complexo, mas igualmente relevante para este trabalho: a relação oral/escrito e suas implicações no processo de leitura e produção de textos em contextos constituídos por segmentos sociais invisibilizados.

Entendo que a análise dessa relação, a partir da assunção de uma perspectiva teórica-metodológica que privilegia um procedimento didático-pedagógico de valorização do processo de produção do texto e não, simplesmente, do texto como um mero produto, constitui um referencial altamente significativo em nosso percurso de busca das marcas linguístico-históricas presentes nos textos dos alunos, os quais podem revelar marcas identitárias de posicionamentos diante de seu mundo social.

É assim, pois, que para o heterogêneo volto o meu olhar, um olhar que procura perscrutar aquilo que se instaura, dentro do heterogêneo, como “diferente”: as vozes dissonantes que tentam levantar o véu da *doxa* do hegemônico que cobre a realidade escolar. Tal olhar pressupõe a assunção de uma “desdoxificação” de concepções, valorizadas como *mitologias cristalizadas*²² (cf. Rojo, in Kleiman, 1995) na prática social em contextos institucionais:

(i) linguagem/língua

a) a primeira destas concepções vê a linguagem como expressão do pensamento: a expressão se constrói no interior da mente, exteriorizada individualmente, a enunciação não é afetada pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Da capacidade de organização lógica do pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Para a organização lógica do pensamento e da linguagem há regras a serem seguidas, que se constituirão nas normas gramaticais do falar e escrever “bem”;

²² Barthes (1985, apud Bagno, 2001) considera o mito “uma fala despolitizada”, um instrumento a serviço de um discurso ideológico conservador da burguesia, cuja função é “evacuar o real” o que, em última instância, implica a negação da dialética, a negação da própria história. Assim também pode ser entendido o mito da língua como sistema pronto e fechado, um código, que todos os falantes dominam igualmente e o utilizam de maneira semelhante.

b) a segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação e a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor; um processo que pressupõe que ambos os falantes tenham um pleno domínio do código, utilizado de maneira semelhante, e preestabelecida para a efetivação da comunicação. Nessa perspectiva, para Bakhtin (1995)

o sistema lingüístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. (p.90). Dessa forma, a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. (p.78).

(ii) **dicotomia fala versus escrita**

Dicotomia estrita entre as modalidades de uso da língua – fala versus escrita constitui outro grande mito: divide a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades típicas, visão muito difundida que influencia fortemente as gramáticas pedagógicas em uso, ao sugerir uma dicotomia estanque entre língua e uso, toma a língua como um sistema de regras; impõe um modelo prescritivo de uma única norma lingüística tida como padrão, representada na chamada norma culta, cuja referência é a escrita como o lugar privilegiado no bom uso da língua, isto é, a língua “correta”. Como consequência, a fala passa a ser considerada como o lugar do erro e do caos gramatical. (v.Marcuschi: 2001)

A “desdoxidificação” de tais mitos, a meu ver, pode ocorrer se, primeiramente, entendermos a linguagem sob uma perspectiva bakhtiniana, isto é, como uma atividade socialmente constitutiva dos sujeitos, mas também constituída pelos sujeitos, que se

processa numa relação interlocutiva. Nessa perspectiva, a língua não pode ser compreendida como um sistema pronto, fechado, de que o sujeito se apropria para usá-la na atividade de linguagem, mas sim como um sistema simbólico aberto, sempre reconstruído num movimento contínuo de produção de discursos por meio de um processo interlocutivo.

A compreensão de que a língua é (re)construída por um trabalho social e histórico incessante, que a língua se realiza nos e pelos sujeitos históricos, *um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências*, possibilita-nos, por sua vez, “desdoxificar” o mito da dicotomia estrita entre as modalidades de uso da língua – fala *versus* escrita, se entendermos que a língua se funda em uso, isto é, o sujeito materializa o conteúdo de suas experiências, no conjunto de práticas sociais em que está imerso, através de enunciados orais e escritos concretos e únicos, como ensina Bakhtin (1992):

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (p.282):

Esses enunciados concretos, isto é, textos, são manifestados durante e através da comunicação verbal viva, com forte presença da oralidade, que marca as práticas sociais em que estão envolvidos e estarão envolvidos os sujeitos em seu mundo social. Atravessados pela oralidade, parte constitutiva e transformadora no processo de domínio da escrita, dela jamais se desvincularão em seu mundo social, inclusive na perspectiva de que estará presente durante todo o processo de construção da escrita e, inclusive, conforme acredito, na própria constituição da escrita. Significa aqui dizer que, ao mito de uma dicotomia estrita entre **fala versus escrita**, verniz a recobrir a doxa - supervalorização da escrita e conseqüente supremacia da escrita sobre a fala, compartilho a perspectiva adotada por Marcuschi (op.cit.) de que a *oralidade e a escrita são práticas*

e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia.

Assim, “bakhtinianamente”, podemos dizer que a vida penetra na língua e a língua penetra na vida em função dos trabalhos dos sujeitos com a língua, numa relação interlocutiva, num contínuo sócio-histórico de práticas. A oralidade e a escrita constituem, nesse contínuo, cada uma com suas especificidades (embora, como já dito anteriormente, sem constituírem dois sistemas lingüísticos), modos de produção textual-discursiva (enunciados para Bakhtin). Na perspectiva de análise de que a língua se funda no uso, a relação fala versus escrita, vista sob um plano funcional, isto é, sob a noção de trabalho lingüístico na produção de textos num processo de interlocução, passa a ser entendida, num outro viés, não mais como dois sistemas diferentes, mas como duas modalidades de uso de um mesmo sistema.

Labov (1974:63) conceitua comunidade lingüística (para mim, sujeitos históricos em trabalho lingüístico), como um grupo de pessoas que compartilham um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem, e não como um grupo de pessoas que falam do mesmo modo. Essa formulação traz, como corolário, a concepção de língua como um sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam, e se correlacionam, fatores intra e extralingüísticos, ou seja, fatores estruturais e fatores sociais (como classe, sexo, idade, etnia, escolaridade, estilo).

Vista sob o ângulo do uso e que, portanto, através do uso, a língua se realiza de forma heterogênea e variável, sob diferentes modalidades que, diferentemente daquilo preestabelecido e “doxificado”, não se digladiam, mas se “tocam” o tempo todo, no interior da própria língua, em situações de uso concretas, em contextos reais. Anterior a

um processo de aprendizado em contexto escolar, os sujeitos/alunos já se constituem alunos/sujeitos em práticas sociais de letramento, circulando pelo *trânsito entre oralidade e letramento que marca a heterogeneidade das práticas sociais prévias à socialização* (cf. Corrêa, 2001:145). Entrecruzam-se, assim, na produção de enunciados, duas modalidades que refletem e refratam a vida na língua e refletem e refratam a língua na vida, o que para Heath (1983) constitui uma mesclagem, um hibridismo (Signorini, 2001) ou na perspectiva de Corrêa (op.cit.), a heterogeneidade **da** escrita.

Ao optar pelo conceito de língua como atividade constitutiva que, por extensão, possibilita a noção de trabalho com a língua, tem-se como corolário a noção de trabalho de sujeitos que agem com e sobre a língua, conforme nos mostra Possenti (1993):

Se foi o trabalho de todos os que falaram uma língua que a levou a um determinado estágio, seria incongruente imaginar que, neste estágio, todos os falantes não trabalham mais, apenas se apropriam do produto. Por outro lado, como nem todos os que trabalham por uma língua são iguais, é de se esperar que o produto apresente irregularidades, desigualdades, traços, enfim, da trajetória de cada um dos elementos constituidores de uma língua. (p.57)

6

UM OLHAR RECONSTITUTIVO

E o senhor depois não vai contrariar comigo que, do que se vive e que se vê, a gente toma a proveitosa lição não é do corrido, mas do salteado. (João Guimarães Rosa)

Este é um diário retrospectivo, constitutivo de um dizer que volta o olhar para trás e para dentro em busca de uma (in)explicável (in)completude de um percurso tenso e conflituoso ao longo do magistério.

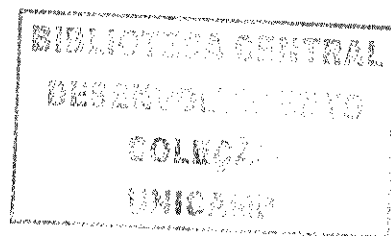
Este é o meu dizer. Um dizer já muito dito por outrem, um já-dito, mas não o meu dito *salteado* de descontínuas idéias rebuscadas, ainda impregnadas dentro do peito nas

lembranças de uma trajetória de vida; é história construída ao longo de uma peregrinação de mais de vinte e cinco anos por (des)caminhos, por trilhas tortuosas qual Ulisses em viagem de regresso a enfrentar mitológicos monstros que tentam impedir-lhe a ventura de alcançar a amada Ítaca. Trilhas tortuosas pelos (des)caminhos da sempre turbulenta jornada pelos infindáveis labirintos e meandros da educação, da nossa educação brasileira. Acertos e desacertos. Conflitos e contradições.

(...) *as histórias não se desprendem apenas do narrador, sim o performam; narrar é resistir.*²³ O que narro aqui são acontecimentos fragmentados; fragmentos que “performaram” momentos de vida. O querer dizer que aqui se desprende reflete as inquietações, as incertezas, os conflitos, as contradições e a incredulidade, diante do universo escolar, universo por mim vivenciado em diferentes épocas, em diferentes perspectivas, de estudante a professor. São fragmentos que, agora revividos, performados, configuram um jogo dialético: ao mesmo tempo em que **conformam**, **reformam**, também **transformam**; revelam posicionamentos e reposicionamentos; desvelam um processo de construção/constituição identitária de um professor de língua materna no universo escolar. Dialeticamente, numa perspectiva bakhtiniana, contêm as memórias do passado, num movimento de compreensão de um mundo vivido, marcado por tensões, contradições, incoerências de um ser – sujeito- que, por e na sua incompletude, busca a constituição/construção de um porvir.

Na história de cada palavra escrita, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam (Geraldi, 1996:132)

²³ João Guimarães Rosa, *Estas histórias*: José Olympio Editora, Rio de Janeiro.



Década de 70. Ecoam ainda estridentes e monotonais vozes: **Eu te amo, meu Brasil!...**, em meio a graves vozes, ferozes vozes **Brasil, ame-o ou deixe-o!** Vozes outras silenciosas (ou silenciadas) -muitas para sempre- renitentes, a proclamar sua forte presença, desafiantes, diante do silenciamento e anulação do ser.

Em meio ao caos social da ordem unida, tem início o meu percurso dentro do magistério ainda na graduação, convidado a substituir um professor de Português numa escola pública de uma pacata cidadezinha nas imediações de Araraquara.

Sala de aula. Primeiro dia. Embaixo do braço alguns volumes, páginas marcadas com poemas de Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes. Titubeante, diante de curiosos olhares, abro um dos livros e ponho-me a ler “E agora, José?”, esperando que a partir da leitura alguma coisa acontecesse e a aula fluísse, diante das contínuas interrogações do poeta. Nesse momento, martelavam-me as palavras do diretor da escola e de um professor mais velho, mais experiente, dias antes de iniciar, quando em reunião, teço alguns comentários sobre algumas idéias para o desenvolvimento de trabalho de exploração de texto com os alunos: “Cuidado com o que você vai falar para os alunos!”...E agora, José?

A escalada repressiva do Governo [...] disseminava-se por toda a sociedade, feria de morte a liberdade de expressão ao instituir a censura prévia à imprensa e ao ampliar o controle político-ideológico das universidades e demais instituições educativas, mediante a edição do Decreto-Lei 477 de fevereiro de 1969 (Germano, 1992:68), decreto este que proibia atividades políticas nas escolas e facultava à direção das escolas a suspensão dos estudantes que, no seu entender, desrespeitassem a proibição.

Onde a escola dos atuantes Grêmios Estudantis, com seus festivais de música e teatro e inflamados debates? Substituídos pelos alienantes Centros cívicos, proclamadores de comemorações ufanísticas e laudatórias, com poemas e hinos pátrios, músicas fabricadas sob encomenda, manifestações conduzidas pela então disciplina Educação Moral e Cívica, introduzida à grade curricular de 1º e 2º graus, com intuito de neutralizar qualquer tentativa de posicionamento crítico dentro das escolas.

Triste tempo de tristes homens solitários. Viver era preciso. Mas viver significava também resistir. Opor-se era, portanto, resistir à palavra de uma ordem caótica, ao silenciamento. O querer dizer. Naqueles dias, naquelas circunstâncias, entre tantas incertezas, entre questionamentos e buscas, o como ensinar, a incerteza maior: o que significava ensinar? O que significava educar? O que significava ensinar ‘português’? E naquele momento, ‘batismo de fogo’, entre o fogo cerrado do querer dizer e o poder dizer, entre a leitura de “Garota de Ipanema”, “Felicidade” (triste ironia!), “Soneto da Fidelidade” do ‘poetinha’, eis que bato os olhos numa outra página e surge o polêmico, provocante, incitador “Operário em construção”...a romper com... a corromper...a libertar, mesmo que momentaneamente, na explosão do dizer - o resistir.

Narrar e resistir. Narrar é resistir; resistir para narrar as adversidades, num constante aprender diante *do que se vive e do que se vê*, dos acontecimentos que me *performaram*, em diferentes momentos, em encontros e desencontros, ano após ano, como professor da rede pública e da rede privada, como professor e coordenador de área em ‘escola-padrão’, como assistente pedagógico na delegacia de ensino de Rio Claro e professor da Escola Técnica Estadual “Prof. Armando Bayeux da Silva” (CEETEPS).

Infundáveis desafios em um processo inconcluso, em meio às constantes adversidades constitutivas do turbulento processo educacional brasileiro, um percurso atravessado por um passado ainda inconcluso; passado que se insere no nosso presente, num ‘neo-milagre’ travestido com novas formas e novas roupagens, com velhos novos personagens e um novo velho discurso de pós-modernidade: o ‘milagre’ do poder absoluto, da distribuição de privilégios para uma mesma minoria, contrapondo-se ao ‘milagre’ da sobrevivência de uma sempre crescente maioria de excluídos dos privilégios, excluídos do emprego, da habitação, da terra, da saúde e, sobretudo, do direito à educação.

É assim que ao longo desse percurso, digladiando-me entre as contradições que de forma difusa marcam e me constituem ao longo de uma trajetória escolar, enredo-me num fio de posições conflitantes desde a década de 60. Primeiramente, como ‘privilegiado’ aluno pobre de uma rica escola pública para uma rica clientela, desde o curso primário, passando pelo ginásio até o clássico, enfrentando seus mecanismos de exclusão -exame de admissão, ameaça de jubileamento, a pressão de reprovação por décimos não atingidos, em maquiavélico sistema de avaliação de cunho elitista. Depois, nas inquietações de minha prática docente agora dentro de uma ‘nova’ escola, uma escola que foi conquistada pelas camadas populares *em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola* (cf. Soares, 1992:9).

Batismo de fogo superado, em pleno fogo cerrado da década de 70, em meio às reformas educacionais, cursos de treinamentos, palestras, objetivos e métodos de ensino, *as chamadas ‘inovações pedagógicas’, enlatadas e vendidas por gurus de fala grossa, circulam pelos desertos do magistério conforme as estações da moda: neste semestre,*

esta proposta; no semestre que vem, aquela abordagem. Nesse veste-desveste de propostas, teorias, abordagens, inovações, etc., etc., os professores se sentem eternamente como seres desnudos e desnucados. (cf. Silva, 1992: 25). Inovações fortalecidas amplamente em circulação pelo ‘boom’ de um poderoso agente, institucionalmente a serviço de poderosos grupos econômicos: o livro didático.

Não mais a escola rica de outrora, não mais aqueles mecanismos de exclusão que atemorizavam sobremaneira os poucos ‘privilegiados’ que conseguiam galgar algumas pedras da pirâmide; em seu lugar a escola “democrática”, lugar da democratização do saber: ao ‘incluir’ os ‘excluídos’ definia-se uma política social no âmbito de uma política educacional que, aparentemente, se destinava aos ‘carentes’, mas que na realidade, implicitamente, atingia de modo diferente todas as classes sociais.

6.1. Para uma prática “presentificada”

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro e por si, por causa do nosso dizer. (Paulo Freire)

Nesse quadro de debate/embate ideológico, em meio a bruscas transformações e radicais mudanças impostas por razões político-ideológicas (sobretudo pela ideologia do governo militar, nos anos 70 e início dos anos 80), que, como professor iniciante, recém formado professor de português (?), deparei-me com sucessivas alterações que passam pela mudança até do nome da disciplina: sob a forte influência da teoria da comunicação, a disciplina Português era agora Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau, mas Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais, e no 2º grau, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, para em meados de 80, retornar sob a denominação

Português; cercado ainda por uma profusão de teorias lingüísticas, impostas e mal assimiladas através de inumeráveis cursos de “reciclagem” e submetido às mais diversas pressões: pesada carga horária de trabalho, distribuída, muitas vezes, por várias escolas, achatamento salarial...

Na perspectiva do ensino da língua materna, a disciplina Português, norteadas por uma concepção mentalista de linguagem (concepção esta incorporada posteriormente pelo estruturalismo) – a língua como um sistema - determina fundamentalmente o trabalho com a língua e, portanto, a concepção do processo educativo. Tal concepção mentalista, que traduz uma visão monológica e imanente da língua, apresenta-se delineada nos Guias Curriculares do Estado de São Paulo, a partir de 1975, dentro dos objetivos estabelecidos pela Lei 5692/71:

Língua e pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes. Enquanto se aprende língua, desenvolvem-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas e do tempo que a língua permite. Processos e procedimentos lingüísticos favorecem o pensamento e sua organização. Não devemos esperar que um se realize primeiro: a partir do momento que a criança adquire a linguagem, os dois se interfluenciam. Daí a importância do ensino da língua para a simultânea evolução dos dois tipos de estrutura. O objetivo, pois, consiste, fundamentalmente, em favorecer a aquisição de língua e de pensamento e não apenas em informar. (p.11)

Discursivamente, tal visão modelar de ensino de língua, formulada através dos Guias Curriculares, traz algumas reflexões sobre a ação ideológica do Estado na política educacional com profundas implicações ainda nos dias atuais. Na década de 70, em plena ditadura e em pleno processo de tecnologização educacional, a concepção do processo

educativo é institucionalizada através dos Guias Curriculares. Um dos sentidos da palavra guia é aquele ou aquilo que dirige, encaminha, governa. Pode-se depreender que um dos objetivos dos Guias era dirigir, encaminhar o aprendizado através de formas pré-estabelecidas que deveriam ser seguidas. Se o objetivo não era apenas informar, como propõem, procurava-se formar dentro de uma ‘fôrma’, isto é, colocar na fôrma, dando forma para crescer e desenvolver segundo um padrão; ‘enfôrma-se’.

O modo como se concebe a linguagem e a língua traz profundas implicações no como se estrutura o trabalho com a língua na prática de ensino. Duas concepções de linguagem, basicamente, centram a política educacional de língua materna, “guiando”(?) a instituição escolar e seus agentes institucionais - professores, livro didático. A primeira destas concepções entende a linguagem como expressão do pensamento: a expressão se constrói no interior da mente, exteriorizada individualmente, a enunciação não é afetada pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Da capacidade de organização lógica do pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Para a organização lógica do pensamento e da linguagem há regras a serem seguidas, que se constituirão nas normas gramaticais do falar e escrever “bem”.

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação e a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor; um processo que pressupõe que ambos os falantes tenham um pleno domínio do código, utilizado de maneira semelhante e preestabelecida para a efetivação da comunicação.

Tomando-se como pressuposto que *diferentes iniciativas educacionais [...] respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social* (Geraldi, 1991:85) e que as iniciativas educacionais refletem o caráter ideológico que perpassa a instituição escolar, manifestado numa intrínseca relação entre a concepção de linguagem, língua e ensino veiculada por ela, instaurando-se um discurso escolar mobilizado para os *interesses específicos de determinada formação social*, impõe-se aqui uma reflexão sobre a posição do professor, um dos agentes desencadeadores do processo de (re-)produção de conhecimentos do ensino-aprendizagem de língua materna.

Na perspectiva da construção e produção do conhecimento, Manacorda (1995) reconstrói as diferentes identidades do professor no percurso da história, o que nos possibilita vislumbrar e compreender com maior profundidade o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Identificado, inicialmente, nos séculos XIV e XV, como um mestre produtor de conhecimentos e de saber envolvidos com seus discípulos, estes constituídos como interlocutores, também produtores de conhecimento na reflexão sobre o mundo, nos primórdios do mercantilismo assume nova identidade: não mais aquele que produz conhecimento, mas constituído por saber um conhecimento produzido que ele se encarregará de transmitir. Alteram-se a partir daí as relações no processo pedagógico, estendendo-se e aprofundando-se substancialmente em nossos dias: de um lado, de produtores de conhecimentos -mestres- a transmissores que ‘ensinam’ um conhecimento não produzido por eles -professores; de outro lado, de discípulos interlocutores na produção de conhecimentos a alunos meramente reprodutores de um saber reproduzido.

Dentro dessa configuração, uma nova ordem institucional se instaura no ato de ensinar: professores-transmissores-instrutores, mediadores de uma maneira de pensar e dizer da instituição escolar, são convocados ao ‘sacerdócio’: instruídos a transmitir conteúdos, subordinados a um novo e poderosíssimo instrumento institucional a serviço da transmissão do saber do qual se tornam porta-vozes: o livro didático. A aprendizagem escolar passa a constituir-se então de *indivíduos “programados” [...] dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação* que passam a constituir assim *o produto mais específico de um sistema de ensino* (Bourdieu, 1992:206).

Via-se(?), assim, o professor; via-me(?), assim, “enformado”, enredado num jogo institucional, em meio à turbulência e aos conflitos institucionais vividos em função das transformações políticas em curso no país, com suas implicações e reflexos na organização e funcionamento da instituição escolar, guiada por uma “macrofísica do poder”.

Guiado pelos Guias Curriculares e pelo emaranhado de teorias de aprendizagem, teorias gramaticais, vejo-me, como professor da rede pública, sobretudo no início da carreira, preso às injunções de um processo ainda em evidência no ensino aprendizagem(?) preconizado pelo sistema escolar: “guiado” pelo livro didático que, sob o verniz de estudo de textos, propunha/impunha um ensino de língua voltado o estudo da gramática a partir do texto ou o estudo do texto a partir de regras e instrumentos ditados pela gramática, em meio a uma parafernália de nomenclaturas, terminologias, supervalorização da metalinguagem, num jogo de conceitos e abstrações, situação ainda presente em nosso ensino, em nossos dias.

Assim, norteando os objetivos, conteúdos dos livros didáticos, substitutos poderosos das velhas e pesadas gramáticas normativas, os Guias norteavam/direcionavam o trabalho do professor em sala de aula. É assim que, em meio a propostas de leitura e compreensão de textos (excertos de textos ou arremedos de textos), agente/paciente nesse processo, pressionado e cobrado para dar conta do de um programa compartimentalizado de conteúdos (“programas oficiais de ensino”), transpostos para os índices dos manuais didáticos, eu me vi (que me perdoem os pobres alunos de uma escola rural de Araras-SP)²⁴ exigindo que eles, os alunos, também “vissem” e dominassem cabalísticos sinais montados em mirabolantes esquemas arbóreos, em exercícios estruturais, análise morfológica e sintática e outros “requisitos fundamentais” para o domínio de sua “langue”, a língua portuguesa, sua língua materna!

Nesse viés, um procedimento dogmático e prescritivo estendia-se na dimensão da leitura e da produção textual, centrada na imposição da visão do “ler e escrever corretamente a língua”: impor aos alunos a leitura de “bons autores”, os clássicos (sem a relativização do conceito de clássicos) para se “escrever bem”, isto é, escrever imitando os clássicos, tomados como modelos a serem seguidos, pois estes conhecem/conheceram as “belezas de sua língua”).

Como já salientei, o processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto era mediado quase que sistematicamente pelo livro didático e o texto visto como um conjunto de elementos gramaticais, utilizado como pretexto para o desenvolvimento de atividades gramaticais. Concebida como decodificação, a ‘interpretação’ do texto é conduzida por meio de propostas de exercícios fragmentados, constituídos a partir de mera transposição e/ou preenchimento de respostas.

²⁴ Alunos da EEPG “Dr. Hermínio Ometto”, na Usina São João, Araras-SP.

Se, num universo constitutivamente heterogêneo como é a realidade escolar, sobretudo diante da realidade da rede pública de ensino, na zona urbana, alunos com participação e contatos com eventos de letramento, envolvidos em atividades e técnicas formais de escolarização, de acordo com os padrões do ensino voltado para o “certo e o errado” enfrentavam enormes dificuldades na elaboração de textos padronizados, modelares, o que dizer daqueles alunos da zona rural que, obrigados a decodificar/dominar uma língua exótica em que não enxergavam como sendo a sua, ainda eram exortados/obrigados, através dela, a produzirem textos, a partir dos quais seriam avaliados na técnica do escrever bem a “sua” língua, requisito fundamental para a continuidade de seus estudos?

Dialeticamente, contradição e conflito mesclam-se nesse processo que, desvelado por um novo olhar, numa perspectiva crítica, revela-se marcado por posicionamentos conflitantes, acentuadamente contraditórios: recém egresso de uma “elite letrada”, imerso e submerso nessa visão de ensino de língua materna, mas também egresso das camadas populares e de uma escola que, “democraticamente”, excluía essas camadas. Agora na posição privilegiada de professor julgava que, embora árido e penoso, esse era o caminho para ajudar na “formação integral do educando, no desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, da reflexão e da consciência crítica a respeito de sua realidade”.²⁵

Envolvido nesse processo avassalador, não percebia eu que, inconscientemente, também contribuía para a reordenação e realimentação de mecanismos que reforçavam,

²⁵No bojo do plano diretor e referendados nos planos de ensino estes são alguns dos objetivos gerais da escola, manifesta-se, aqui, então, um dos grandes paradoxos (ou mascaramento?) do sistema escolar: a construção de uma prática que reflete uma ação pedagógica que inculca, homogeneiza, esmaga potencialidades e, conseqüentemente, esmaga a formação de uma reflexão crítica.

subrepticiamente, a homogeneização do sujeito e que, por extensão, acentuavam uma relação de poder (“microfísica do poder”). Diante desse processo de homogeneização das diferenças lingüísticas, não contribuía eu também para (re)alimentar o processo da exclusão do falante, diante de sua própria língua?

Ao longo de um percurso, ao lado das atividades docentes assumia e acumulava novas posições dentro do magistério, exercendo funções correlatas (coordenador de área de escola-padrão²⁶, assistente pedagógico em delegacia de ensino na cidade de Rio Claro-SP).

Década de 80. Em um período marcado por um processo de democratização do país e, em decorrência de um processo de mobilização de setores do magistério, especialmente com o envolvimento das universidades na discussão e elaboração de projetos, visando à implementação de reformas para as escolas públicas no Estado de São Paulo, são formuladas *propostas curriculares* para as disciplinas do núcleo comum, sugestões para subsidiar a ação docente:

As propostas curriculares que estão sendo entregues, neste momento, às equipes da rede estadual de ensino, são produto de um longo processo de construção que se foi forjando, em sucessivas versões, através da colaboração decisiva de inúmeros educadores.

(...) Trata-se, portanto, de uma proposta coletivamente construída, mas não acabada. Como todo documento orientador da prática docente, uma proposta curricular só se concretiza, só se torna realidade ao ser incorporada ao planejamento escolar, transformando-se no cotidiano das salas de aula. Não deve, portanto, ser encarada como um instrumento cerceador da atuação do professor, mas sim como subsídio necessário à organicidade do trabalho pedagógico que ocorre nas múltiplas unidades escolares.

²⁶Na década de 90, durante a gestão de Orestes Quércia no governo do Estado de São Paulo, algumas escolas da rede pública de ensino, “privilegiadas”, para revolta da maioria delas, foram alçadas à condição de padrão por excelência (chamadas **Escolas padrão**) com maiores verbas, maiores investimentos em sua infra-estrutura física e pedagógica, com a promessa de extensão dos “privilégios” para todas as unidades escolares da rede. O projeto fracassou depois de aproximadamente três anos.

*Dar corpo e vida às propostas é, pois, professor, um desafio que deverá ser enfrentado por toda a equipe escolar, de modo coletivo e solidário.*²⁷

Eis como é a apresentada a *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau - SE/CENP-SP*, em subsídios para a reflexão curricular:

A proposta de língua portuguesa não deve ser lida como uma solução, um receituário ou um rol de conteúdo a ser seguido; ela pretende, antes de tudo, ser um estímulo à reflexão, visando a uma mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e à língua e a uma consciência do papel do professor de língua portuguesa, para que seja capaz de adequar suas ações a esse papel. (p.16).

Inúmeras reuniões e cursos, leituras de experiências, experiências de leituras, reuniões de área na escola ou reuniões com professores da área da região, em nível de delegacia de ensino, subsidiados pela leitura da Proposta Curricular para o Ensino de 1º grau, dos Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus e outros materiais pedagógicos (fitas de áudio e vídeo), perpassados por uma nova perspectiva de abordagem das teorias contemporâneas da linguagem, sobretudo com o foco numa concepção sócio-interacionista de linguagem, possibilita uma efervescente reflexão em torno de certos valores estratificados, gerando novos questionamentos e inevitáveis conflitos e tensões.

A contraposição de concepções e valores traz, como consequência, a necessidade de repensar concepções e procedimentos, exigindo um redimensionamento, um reposicionamento do professor em seu trabalho pedagógico, sobretudo numa reflexão crítica sobre o que significa o trabalho do professor que “ensina” a língua materna para falantes naturais e, por extensão, uma reflexão sobre o —ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos.

²⁷ Conforme introdução nas Propostas Curriculares, elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em dezembro de 1988.

Os etnólogos Spindler, G. e Spindler, L. (apud Amorim, M., 2001), ao discutirem a questão do trabalho de pesquisa, concebem a alteridade como constitutiva da produção do conhecimento, construção que implica, necessariamente, um abandono de território, em um deslocamento para o país do outro, para construir uma escuta da alteridade e, assim, poder traduzi-la, pois *“A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade.”*(p.26). Assim, todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar.

Nessa perspectiva, constato hoje que repensar conceitos e posições, revisar práticas implicam, necessariamente, deslocamentos para outros territórios: o professor necessita “afastar-se” de seu território sala de aula em direção ao país do outro – em outras instâncias que para muitos nunca foram familiares em seus cursos de formação, (participação em congressos, cursos, simpósios e outros). Impossibilitado, fica, assim, o professor, limitado a esporádicos encontros em unidades centralizadas (delegacias de ensino- hoje diretorias de ensino) ou a reuniões na própria escola, em que, muitas vezes, as reflexões pedagógicas são relegadas a infundáveis discussões meramente burocráticas (comunicados da direção, preenchimento de documentos e diários, por exemplo).

Nessa perspectiva, esse afastamento temporário possibilitou-me uma condição privilegiada para um olhar sobre o espaço escolar e a sua forma de funcionamento, bem como um outro olhar sobre a prática docente; primeiramente na condição de coordenador de área de escola-padrão e depois como assistente técnico pedagógico na delegacia de ensino de Rio Claro-SP, em discussões sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática docente e em leituras e reflexões a partir da leitura da Proposta Curricular e de outros textos teóricos encaminhados pela Secretaria da Educação.

E, sob esse olhar, partilhando e compartilhando angústias, tensões e conflitos, questões fundamentais eram colocadas e impunham uma reflexão crítica sobre o papel da educação, da escola e do professor no processo ensino-aprendizagem dirigido às camadas populares, que passavam a constituir a “clientela” da rede pública de ensino. As leituras teóricas, além de as Propostas Curriculares, eixo norteador do processo, *Linguagem e escola – Uma perspectiva social* (1985) de Magda Soares, constituíram subsídios relevantes para o levantamento de questões, que se afiguravam essenciais para o encaminhamento das discussões e que, inevitavelmente, pressupunham uma mudança, uma nova forma de olhar, de encarar o ensino, sobretudo o ensino de português. Entre outras, impunham-se as questões seguintes:

*“Por que e para que eu ensino o que eu ensino?” Ou mais especificamente: “por que e para que ensinar Língua portuguesa na escola?”/ “Tem a escola realizado esse objetivo? As pessoas que freqüentaram os bancos escolares (e por que freqüentaram) apresentam uma desenvoltura de linguagem que lhes possibilita assumir a palavra e produzir textos adequados às mais variadas situações de sua vida?”*²⁸

“Como podem ser trabalhadas as relações entre linguagem, educação e classe social, numa escola que pretenda estar realmente a serviço das camadas populares? Que papel têm essas relações na definição de metodologias adequadas ao ensino de língua materna?” (Soares, op.cit.:17)

²⁸ Conforme Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau - CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). São Paulo: SE/CENP, 1992.

É, pois, desse jogo dialético, de abandono de território, de reflexão sobre o interior do universo escolar e sua dinâmica, em que se deve estranhá-lo para melhor poder retraduzi-lo, que me movimento, buscando na escuta da alteridade, uma reflexão sobre os conflitos e tensões no interior da sala de aula.

Na perspectiva de Lahire (2002), *os atores sociais são o que as suas múltiplas experiências sociais fazem deles, são aqueles que atravessaram no passado e atravessam permanentemente muitos contextos sociais (universos, instituições, grupos, situações...); eles são os frutos (e os portadores) de todas as experiências (nem sempre compatíveis, nem sempre acumuláveis, e às vezes altamente contraditórias) que viveram em múltiplos contextos.* (p.198).

Atravessado por diferentes momentos e vivenciando diferentes contextos no universo educacional, em diferentes experiências, em diferentes posições, em diferentes situações de interação (**professor**/alunos/diretor, **coordenador**/professores do ensino médio e fundamental da escola-padrão e diretor, **assistente técnico pedagógico**/todos os professores da delegacia de ensino/delegado de ensino/supervisores/diretores das escolas), constituo-me através delas e, através delas (experiências, posições, situações), incorporo novas formas de escuta da alteridade.

Perpassado por uma polifonia de vozes e concepções teórico-metodológicas: sociolinguística/sócio-interacionismo/construtivismo, constituirão elas, essas vozes, concepções basilares/essenciais para um redirecionamento de meu olhar para o interior do universo escolar e sua configuração: as concepções de sujeito, língua e linguagem sob o viés do sócio-interacionismo, a questão da heterogeneidade e das variedades linguísticas na perspectiva da sociolinguística e seus desdobramentos num universo

escolar constituído por segmentos sociais desprivilegiados na dimensão da linguagem (preconceitos e discriminações sociais na atividade lingüística, fruto do *estabelecimento de padrões, valores e medidas de avaliação não somente em relação à própria língua (as “regras de bem dizer”)*, como em relação ao texto e a sua interpretação).²⁹

6.2. Reconstruindo a prática

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais. ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (João Guimarães Rosa)

Constituído por múltiplas operações de dobramentos ou amassaduras do tecido social (Lahire, op.cit.), impuseram-me eles novas formas de ação pedagógica, uma “retradução” de uma prática docente: um repensar do ensino de língua materna, na dimensão do processo ensino-aprendizagem da leitura e produção de textos.

A esse longo percurso no universo escolar, amarrotado, amassado por diferentes processos sociais em diferentes dimensões, acrescente-se um novo processo, sob uma nova dimensão desse espaço social sob um novo enfoque: um projeto de trabalho com alunos de curso técnico-profissionalizante (Eletrônica, Eletroeletrônica, Mecânica)³⁰, período noturno, diferenciado na perspectiva de seu objetivo e de sua especificidade curricular, mas com acentuado conflito na dimensão do processo pedagógico, em relação a outros segmentos da rede pública de ensino, sobretudo na perspectiva do ensino aprendizagem de português, o que me conduz a um novo enfrentamento, a um novo desafio.

²⁹ Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau - CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). São Paulo: SE/CENP. 1992. p.19.

³⁰ Ver nota 3.

Verdadeiros “alpinistas sociais”, vêm-se tais sujeitos, alunos-trabalhadores, na contingência de busca de uma escola técnica, curso noturno, que lhes possibilite uma promoção no mercado em que estão inseridos ou o ensejo de conquista de uma vaga nesse mesmo mercado, sem outra expectativa ou perspectiva de aspiração senão o de tornar-se um profissional especializado. Com isso, procuram ampliar sua (muitas vezes ilusória) perspectiva de conquista de uma fatia no mercado de trabalho, um posto em empresa ou indústria de pequeno porte, sem vislumbre ou sonho de ascensão social através de um ensino superior, mas única e exclusivamente como condição de sobrevivência.

Mas enfrentam um forte obstáculo para sua futura formação como técnicos: ao mesmo tempo em que o próprio desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, marcado pela expansão dos meios de comunicação, pela informática, pela urbanização, vai exigindo cada vez mais um maior domínio de conhecimentos sobre sofisticada tecnologia industrial, a escola, que o prepara para sua futura ascensão para esse universo, defasada e desatualizada, não consegue (e não conseguirá jamais) acompanhar tal processo de convivência, comprometendo o próprio processo de formação profissional, portanto, o objetivo para a qual foi destinada.

Além disso, defrontam-se com um paradoxo: alunos de um 2º grau profissionalizante de curso noturno desprivilegiados por uma estrutura escolar que, supostamente dirigida a alunos das classes sociais desprivilegiadas para a formação de técnicos, institucionaliza um processo de discriminação, mantém algumas privilegiadas escolas ditas técnicas, verdadeiros ‘oásis’, para alunos de classe social privilegiada

‘sedentos’ de ascensão social, verdadeiros trampolins para o ingresso em carreiras do curso superior.

Como eu, submetidos a um processo seletivo para ingresso , “afinados” a essa realidade social, outros três professores que já trabalhavam há algum tempo na própria instituição, atuavam também em outras escolas regulares da rede pública, participavam de inúmeros cursos de atualização, de grupos de estudos, envolvidos em discussões e reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem. Compartilhavam de um mesmo dilema que nos acompanhava nessa trajetória docente, dilema que se acentuava sobretudo nesse universo escolar, constituído de alunos-adultos, trabalhadores (alguns até pais de família), cursando um período noturno, com experiências as mais variadas em sua vida:

Por que e para que ensinar língua portuguesa na escola? Se é para fazê-lo, como fazê-lo? A questão crucial mantinha-se em sua essência, deslocada para outros sujeitos, uma nova perspectiva impondo (sobretudo para mim) um novo desafio: E como fazê-lo para alunos trabalhadores e estudantes de um curso técnico de período noturno? Após um longo tempo de escolaridade, quais eram suas expectativas em relação ao estudo de sua própria língua, marcada pelo paradoxo do estigma de terror e reprovação, pelo suposto “desconhecimento” de sua própria língua? (“Eu não gosto de português” / “Eu não sei português...Eu não sei aquelas coisas de objeto direto, complemento nominal, subordinada” “Eu já estudei isso e não sei nada disso”³¹

E mais questões se impunham, prementes: como conciliar um processo de escolarização voltado para uma grade curricular recheada de disciplinas ditas técnicas a um processo de aprendizado de língua materna voltado para um trabalho com a leitura e produção de textos? Como instrumentalizar esses alunos em sua futura atuação como

³¹ Frases proferidas por alguns alunos da ETE “Prof. Armando Bayeux da Silva” de Rio Claro-SP.

técnicos, levando-se em conta, sobretudo, cidadãos ‘em constituição’ em uma sociedade que não os respeita como tais? Cidadãos, principalmente do curso de Mecânica, considerados no próprio meio escolar, por alguns professores de disciplinas técnicas, como irreverentes, rebeldes e “incompetentes” para o aprendizado nas disciplinas ditas teóricas, que exigiriam deles maior grau de abstração, incluídos e estigmatizados, ironicamente - “aqueles que devem desenvolver um ‘alto grau de aprendizado’ para o trabalho de aperto de parafusos e torneamento de peças!” Ainda ecoam as palavras do mestre Freire:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá. (1992:134).

Palavras que impunham a constituição de uma relação dialógica; a reflexão de que a constituição de um processo que pressupunha necessariamente uma concepção de educação como um ato político, Uma aposta numa concepção de educação comprometida com uma política de inclusão requer por sua vez *um esforço de ruptura, um esforço difícil e doloroso para se equilibrarem as coisas*, aponta Snyders (1978:320); uma tomada de posição que exige, como consequência, uma prática pedagógica apoiada numa dialética da continuidade e da ruptura.

6.3. Reconstruindo sobre o paradoxo

Um dia de espantos, hoje. Conversando com uma rapariga em flor, estudante, queixa-se ela da dificuldade da língua portuguesa, espanto-me:

- Mas como pode ser difícil uma língua em que você está falando comigo há dez minutos, com toda a facilidade?

Ela ficou espantada. (Mário Quintana)

Angustiados e “desafinados” diante dessa visão, que antecipava confrontos, conflitos e tensões, a partir de experiências de leitura, leituras de experiência constituídas e carregadas ao longo do tempo pelos meandros do magistério, em contato com diferentes segmentos sociais, diante das especificidades desse segmento social e do contexto, acreditávamos na necessidade premente de uma mudança, na assunção de uma opção metodológica que traduzisse uma prática pedagógica de ruptura com o que concebíamos um ensino meramente reprodutor.

Nesse sentido, procuramos construir um projeto de ensino de língua voltado para uma proposta de leitura e escrita que reverteresse aquela concepção latente no espaço escolar, patente na manifestação das vozes institucionais, com o foco, sobretudo, nos alunos do curso de Mecânica: “alunos com grande dificuldade para assimilação de conteúdos teóricos, incapazes de articular o pensamento intelectual, deveriam ser preparados para a técnica de apertar parafusos”.

A perspectiva de conflito/confronto sugeria, exigia uma ação pedagógica voltada para uma relação dialógica que possibilitasse um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno construísse uma reflexão crítica sobre os problemas, expectativas e anseios em sua formação profissional, uma ação que possibilitasse, portanto, que o aluno pudesse se constituir como sujeito no processo de seu conhecimento, através de atividades de leitura e escrita e, sobretudo, o envolvimento dos alunos em práticas de produção escrita.

Para eles, leitura e escrita eram concebidas como atividades mecânicas: o domínio do código a partir do domínio de regras gramaticais que os levassem a escrever corretamente, o que por si só os habilitaria ao sucesso em sua carreira profissional de técnico:

“A função da leitura e da escrita para o aluno técnico é muito importante porque na hora de apresentar um relatório para seu superior ou um diretor qualquer não pode ter nenhum erro, pois você é um técnico.”

“A função da leitura é para estar sempre com conhecimento de nomes ou termos novos, para que, quando estivermos observando algum catálogo que contenha esses termos, possamos saber a definição da palavra.”

Na escrita é interessante você saber como escreve as palavras e quando você tentar uma vaga em alguma empresa, você mande um curriculum que ao menos dê a impressão de que se tem algum conhecimento na escrita.”³²

Desanimados e frustrados estávamos diante da perspectiva de frustração com a frustração dos alunos por não conseguirem aprender a própria língua. Considerávamos, portanto, necessária uma mudança, uma reversão de uma abordagem de ensino de português³³, apoiado numa visão de leitura como mera decodificação e numa imposição de regras e normas gramaticais para escrever “bem, corretamente”, com grande ênfase na valorização dos aspectos formais e na “correção” dos desvios o “que ao menos dê a impressão de que se tem algum conhecimento na escrita.”

³² Exemplos de frases colhidas entre os alunos do 3º ano do curso de Mecânica.

³³ “Precisamos fazer alguma coisa, precisamos mudar”, “ano a ano, sinto que a coisa vai piorando”; “a gente vai ficando cada vez mais frustrado, os alunos cada vez mais desmotivados” eram alguns dos comentários manifestados por todos nós, professores de português da instituição.

À frustração, misturavam-se sentimento de inconformismo e de culpa; de inconformismo pelo (in)justificável paradoxo de inculcação de incompetência a que eram duplamente submetidos os alunos: considerados no meio escolar irreverentes, rebeldes e “incompetentes” para o aprendizado nas disciplinas ditas teóricas e falantes naturais, submetidos a fracassos e estigmatizados como “incompetentes” para conhecer a própria língua materna; de culpa por acreditarmos que de uma forma ou de outra, em nossa trajetória, contribuimos para esse estrangulamento no ensino da língua materna.

Imbuídos do propósito de reverter tal posição, que passou a assumir um significado de ruptura e de resistência no interior da própria instituição, tal postura traduziu-se na construção de um projeto de ensino de língua voltado para uma proposta de leitura e escrita como práticas que possibilitassem a constituição de um aluno que interage, interfere em sua realidade social, que reflete criticamente sobre essa realidade.

Essa postura, constituída a partir de uma prática pedagógica construída ao longo de um percurso, como já enfatizado, marcado por tensões e contradições, foi substancialmente baseada, coordenada e alargada pela incorporação de uma concepção de linguagem que a vê (a linguagem) como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos, num ‘fazer com’, o que para Freire traduz uma condição *em que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento.* (1992:47)

A paradoxal tentativa de busca/a busca de tentativa de um *objeto de conhecimento* -a língua materna- objeto conhecido, mas não reconhecido pelos seus próprios falantes

naturais, passou a constituir nosso objetivo: *“desenvolver um pensamento crítico diante da realidade, considerando, entre outras coisas, a sua condição de futuro cidadão-técnico”* procurando *“auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de texto, o que contribui para melhorar o seu desempenho na leitura e na escrita.”*³⁴

Buscávamos, assim, um projeto que possibilitasse ao aluno perceber-se, identificar-se, compreender-se e ser ouvido em sua própria língua, valorizado como falante competente; que viabilizasse a constituição de um *leitor autônomo* e um *produtor competente de texto*; que possibilitasse a concretude do deslocamento do papel de aluno reproduzidor para aluno-sujeito produtor de conhecimento, *capaz de refletir, criticar, se posicionar diante de um fato, em confronto com sua estrutura cognitiva, suas representações, suas experiências.*(Coracini, 1991:176).

E, para mim sobretudo, esse novo contexto social, com suas especificidades e contrastes constituiu-se um desafio, uma forma de resistência, a minha utopia, uma vez que, conforme Szacki, *há sempre uma profunda dissonância entre a utopia e a realidade. O utopista não aceita o mundo que encontra, não se satisfaz com as possibilidades atualmente existentes; sonha, antecipa, projeta, experimenta. É justamente este ato de desacordo que dá vida à utopia. Ela nasce quando na consciência surge uma ruptura entre o que é, e o que deveria ser; entre o mundo que é, e o mundo que pode ser pensado* (1972:12). Ou ainda, conforme Freire

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens [...] não há utopia

³⁴ Conforme objetivos traçados no plano de ensino da escola do componente curricular Língua Portuguesa (v.anexo).

verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, esteticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgoiar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (1992:91-92).

Entre tropeços, encontros e desencontros, outras trilhas, outras veredas, a diversidade em meio à unidade, um movimento de busca: a construção de um projeto de dizer que traduzisse uma tentativa de subversão de uma ‘ordem natural das coisas’. Em meio à diversidade de concepções, técnicas e procedimentos, a busca de uma forma de trabalho a partir de um outro viés: a assunção de uma prática docente que para nós, naquele momento, afigurava-se “transformadora” no ensino de língua materna, uma prática voltada para uma concepção de leitura como processo de construção de sentidos e o texto escrito como materialização imediata dessa construção.

‘Incluir os excluídos’ constituía-se, portanto, o pilar de nossa reflexão, a busca de uma utopia. Metodologicamente, acreditávamos que a construção desse projeto poderia responder à nossa utopia. Assim, o trabalho com alunos da rede pública de ensino passou a significar uma tentativa de resistência contra a discriminação, a estigmatização: uma luta contra o conformismo, tentativa de ruptura com a mera reprodução, procurando construir para/com esses alunos da rede pública o seu dizer diante da sua realidade social, uma vez que

(...) não é possível separar a educação da sociedade, no interior da qual ela se desenrola. não se pode, igualmente, dissociar a relação pedagógica daqueles com os quais ela se liga. O educador não é nunca simplesmente um papel, uma função, um personagem, uma ruela residual da máquina educativa; e se assim o for é porque se demitiu como pessoa (Gadotti, 1991: 21).

6.4. “É preciso encontrar saída onde não tem porta” (Camponês anônimo)

A tentativa de constituição de um aluno-leitor autônomo e de um produtor competente, um leitor real (na sala de aula e fora dela) foi desenvolvida por meio de um projeto integrado com os demais professores de língua materna que visava a um trabalho intensivo de leitura e produção de texto, através de uma ação pedagógica que possibilitasse aos alunos o contato e envolvimento com textos variados (incluindo textos técnicos, quadrinhos, contos, crônicas, poemas).

Consistiu então esse projeto na exploração de vários eixos temáticos de reflexão sobre a realidade social (Língua, Choque de gerações, Futebol, Paródia/Paráfrase, Reforma agrária, Trabalho, Desigualdades sociais, entre outros), estimulando os alunos a considerarem a leitura como reflexão sobre sua experiência, sua visão de mundo para que, através do dizer do outro, procurassem construir o seu próprio dizer, materializado na produção de seu próprio texto escrito.

Dentro das limitações da estrutura curricular e carga horária pré-definidas e impostas pela coordenação de ensino técnico da instituição³⁵, através do conteúdo programático estabelecido no plano de ensino, comum às respectivas séries, buscava-se possibilitar aos alunos o envolvimento com uma gama diversificada de textos³⁶, para um trabalho de reflexão crítica sobre a realidade social.

A construção desse projeto de ensino estava associada a dois pressupostos fundamentais: 1) a consideração do ato de ler como um processo em que ambos, professor e aluno, constituem-se como leitores e sujeitos produtores de sentido. Como os

³⁵ CEETEPS (Centro Estadual de Ensino Técnico Paula Souza - São Paulo).

Em decorrência das limitações, principalmente quanto à carga horária semanal destinada à disciplina (03 aulas), objetivou-se o trabalho com textos curtos (crônicas, contos, editoriais, poemas, letras de música etc.).

sujeitos se apropriam da linguagem socialmente, não é possível desvinculá-los do contexto sociocultural e dos conhecimentos socioculturalmente partilhados. Um texto não pode ser lido fora dessas condições de produção, pois o leitor está inserido dentro de um determinado contexto social, histórico, ideológico, um ser que é parte do processo histórico; 2) a perspectiva de que um maior contato com a língua escrita, em diferentes manifestações, com diferentes autores, poderia propiciar aos alunos, além do contato com diferentes visões e abordagens na relação sujeito/linguagem/mundo, um domínio gradativo de uma outra variedade lingüística – linguagem padrão/linguagem culta - vinculada à instituição escolar, sem espantos ou bloqueios.

Amparados pelas palavras de Freire, para quem *a leitura e a escrita da palavra* [implicam] *uma re-leitura mais crítica do mundo como “caminho” para “reescrevê-lo”, quer dizer, transformá-lo.* (1992: 42) e do pressuposto de que *ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.* (cf. Foucambert, 1994:5), entendíamos que a aprendizagem se constitui através de uma relação interlocutiva em que a ação do educador é de orientar e contribuir para a construção do conhecimento, num processo em que professor e aluno promovem a interação de pontos de vista, trocam idéias, reorganizam-nas e em que, portanto, assume o professor uma postura que reflete sobre a produção do conhecimento do aluno, promovendo a construção de novos ‘saberes’ e do desenvolvimento da linguagem.

Essa percepção sobre a produção de conhecimento, gradativamente desenvolvida pelos alunos, possibilitava-nos também uma expectativa de ampliação do horizonte de

possibilidades no movimento de construção e transformação de sujeitos no processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Vygotsky (1984), a relação do sujeito com a linguagem é mediada pela sua relação com um outro. Assim, uma ação pedagógica que pretenda promover o desenvolvimento de um aprendiz de um nível potencial para um nível proximal deve instigar um desafio, uma busca diante de uma situação de desequilíbrio. Diante disso, na dimensão dialógica do processo de construção do conhecimento, requer-se uma ação compartilhada em que a intervenção do professor constitui-se de vital importância. A mediação, desenvolvida em estratégias que possibilitem ao aluno o contato e exposição sistemática a diferentes tipos de textos, fornecimento de instruções e pistas que proporcionem a internalização de padrões e formas experienciadas com os outros, num trabalho de elaboração conjunta, cria condições para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

E assim, munidos de um arsenal, arrebanhado a partir de um exaustivo trabalho de pesquisa coletivo em torno da seleção de textos para compor os diferentes eixos temáticos, cada professor a seu modo, com suas particularidades em suas ações, técnicas e estratégias didáticas, imbuído de um objetivo comum, acreditava-se preparado para aquilo que considerávamos constituir nossa missão – detentores de uma “tábua de salvação” de vozes oprimidas e reprimidas, em sua própria língua materna, pelas vozes institucionais, deveríamos nos dedicar à construção de um leitor que se constitui a partir de um processo dialético e que, ao ser questionado pelo mundo e por si mesmo, constrói suas próprias respostas.

Particularmente para mim, essa missão caracterizou-se como um desafio ainda maior, uma vez que no processo de atribuição de aulas aos professores, na composição da carga horária de cada professor entre os diferentes cursos técnicos profissionalizantes oferecidos pela instituição (Eletrônica, Eletro-Eletrônica, Mecânica), para composição de minha carga horária, assumi uma das turmas de Mecânica, justamente a considerada “rebelde e irreverente”.

Assim, caberia a mim, num “remar contra a maré”, mas sem perder o rumo no percurso institucional, como “contraponto” aos objetivos específicos da habilitação que, portanto, um leitor se constitui a partir de um processo dialético em que, ao ser questionado pelo mundo e por si mesmo, constrói suas próprias respostas *proporcionar ao aluno condições de ser o elo de ligação entre o setor técnico e o setor de produção, com conhecimento de leitura e interpretação de desenho mecânico e uso adequado de ferramentas e equipamentos, dentro das normas de segurança e higiene do trabalho (...) cálculos de elementos de máquinas (dimensionamento) como eixos, parafusos, rebites, etc.*” ³⁷, desenvolver no aluno a sua capacidade de expressão oral e escrita, para instrumentalizá-lo em sua habilitação e, ao mesmo tempo, desenvolver seu espírito crítico diante da realidade e sua sensibilidade para apreciar textos literários.

Sem nos desprendermos da abordagem dos conceitos gramaticais (posição sistematicamente cobrada do professor no universo escolar e reiterada pela própria sociedade na elaboração de concursos para seleção profissional), entendíamos que os tópicos gramaticais deveriam ser estudados a partir de situações geradas pelos textos propostos e, principalmente, a partir de situações detectadas na produção escrita dos alunos, ao longo do ano, com o propósito de *possibilitar aos alunos o domínio dos*

³⁷ Conforme Plano de ensino.

*conceitos gramaticais para o aprimoramento de sua capacidade de expressão e interpretação.*³⁸

No contato com as turmas e, particularmente, para os alunos de Mecânica, havia uma visão fortemente arraigada sobre o aprendizado da própria língua: uma “língua difícil”, “muitas regras pra decorar”, “cheia de nome difícil para aprender”, “eu já aprendi isso, mas não sei mais”; escrever um texto constituía uma tarefa circunscrita/reservada a poucos privilegiados (para alguns, representava um verdadeiro pesadelo). Diante disso, considerava eu que a quebra de resistência constituía o primeiro passo para o desenvolvimento do plano de trabalho; pressupunha, inicialmente, o resgate da auto-estima, a busca da inculcação de uma outra expectativa: falantes naturais conhecem muito bem a sua língua, da qual fazem uso em todos os momentos de sua vida nas mais diferentes situações comunicativas.

Tomando como referência o quadro proposto por Geraldini (1993), com os pressupostos para a produção de um discurso oral ou escrito, cuja condição básica é que:

- a) se tenha algo a dizer;*
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;*
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;*
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;*
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)*

compreendia que sujeitos historicamente constituídos, expostos a diferentes situações do cotidiano (familiar, profissional, religioso), detentores de um conhecimento prévio, sempre têm algo a dizer e o fazem através da elaboração do discurso oral e, portanto, no

³⁸ Conforme Plano de ensino

processo de interação social, nas mais diferentes situações do cotidiano; e o fazem naturalmente, pois têm uma razão para dizer o que têm a dizer e para quem dizer.

Como falantes naturais que dominam as estruturas lingüísticas de sua língua materna, internalizadas muito antes da idade escolar e ampliadas nos mais diferentes contextos situacionais para atender suas necessidades comunicativas, centram sua atenção naquilo que querem dizer, escolhendo as estratégias e os mecanismos adequados a essas necessidades, constituindo-se sujeitos desse dizer.

Mas, mesmo revelando esse potencial, são menos suscetíveis à exposição a uma modalidade de linguagem imposta pela escola que, dentro de uma visão de ensino da língua materna, impõe padrões lingüísticos e apresenta uma modalidade como a única possibilidade lingüística "correta". Ao desrespeitar e desvaloriza tal saber lingüístico, promove e acentua o preconceito e a discriminação já tão evidentes no meio social.

Um universo constitutivamente heterogêneo, múltiplas vozes, desejos, experiências, expectativas diferentes, pressupõe conflitos, divergências e a necessidade de manifestação de posições e de participação num processo dialógico. Tal quadro exigia, portanto (assim eu o sentia naquele momento, naquele contexto), a construção de uma prática que possibilitasse aos alunos construir o seu dizer, o que implicava a manifestação de um 'poder dizer' que considerasse o aluno um sujeito num trabalho social de construção de sentidos no processo da leitura e de textos escritos, isto é, um aluno-sujeito que constrói, sujeito que diz algo de si para si e para o outro, *leitor que trabalha para reconstruir [um] dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras* (Gerald, 1993: 167).

Nessa perspectiva, diante da desmotivação demonstrada pelos alunos e que, inevitavelmente, poderia conduzir a uma situação de confronto, a um “padrão normativo de correção”, baseado em técnicas coercivas para a “aquisição/domínio” da variedade legitimada, institucionalizada pela escrita, assumi, como contraponto, que o processo ensino-aprendizagem deveria estar focalizado no pressuposto de saber lingüístico vinculado a um efetivo uso da linguagem, da linguagem em uso, no desenvolvimento de práticas de linguagem, em atividades de leitura e produção de textos, que possibilitassem aos alunos, gradativamente, o domínio da outra variedade, dita padrão, legitimada dentro e fora da escola.

Reforçava junto a eles a idéia de que os seus saberes poderiam ser materializados através da escrita, mas sem espantos ou bloqueios, sem a preocupação com “escrever certo ou errado” - “arame farpado” para Gnerre (1991), verdadeira “cerca” a controlar as relações de hierarquia; de que o “aprendizado” natural de uma língua materna deveria ser desenvolvido a partir dos saberes trazidos por eles, incorporados a outros saberes veiculados por outros, nas mais diferentes manifestações.

Convencido de que tal movimento representava a instauração de forças vivas, foco de resistência, um ato de desacordo a uma “ordem natural”, via-me cheio de certezas, ‘freirianamente’ convicto de uma utopia que ao mesmo tempo que denuncia, enuncia: denúncia de um modelo educacional que subjuga para anular; anúncio de um ‘fazer com’ na construção de um dizer de sujeitos historicamente constituídos.

Constituiu assim um movimento de busca de um aluno-leitor-produtor, através de uma ação pedagógica que proporcionasse aos alunos o contato e o envolvimento com textos variados, diferentes gêneros textuais, explorados a partir de vários eixos temáticos

(estipulados de antemão pelo grupo de professores envolvidos, conforme já apontados anteriormente) para reflexão sobre a realidade social. A proposta visava estimulá-los a considerarem a leitura como reflexão sobre sua experiência, sua visão de mundo e, através das pistas do dizer do outro, procurassem construir o seu próprio dizer, rompendo, gradativamente, a “cerca de arame farpado”, na produção de seu próprio texto escrito.

Nesse espaço da representação social, marcado pela heterogeneidade de discursos e concepções, silenciosamente digladiam-se forças que se movimentam em busca de sua verdade, dentro de sua formação discursiva, como uma verdade construída e postulada para certos momentos, em certos lugares (Foucault, 1979). Nessa perspectiva teórica, todo discurso funciona como regime de verdade e esta, por sua vez, está circularmente ligada não só a sistemas de poder que a produzem e a apóiam, mas também a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Verdade e poder, portanto, não podem ser separados e efeitos de verdade, na visão foucaultiana, são produzidos no interior de discursos em que se travam pequenas e cotidianas batalhas pelo poder-saber:

O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (Foucault, 1979:142).

É com base nessas formulações, que se pode entrever a perspectiva de que no interior da rede de relações institucionais instaura-se uma microfísica do poder (cf. Foucault); nele são produzidos discursos que, institucionalmente, manifestam uma busca incessante pelo domínio do poder-saber, num espaço em que se “antagonizam” saberes em oposição. Numa relação de poder, a instituição escolar e seus agentes sociais representam um sistema de poder, manifestam/elaboram discursos que produzem uma verdade e que é

reproduzida: uma concepção de educação, ensino, língua e linguagem que articula/defende de forma tenaz e sutil, a vigilância e preservação dos bens culturais de uma classe social dominante.

Atravessada pela assunção de um excedente de visão (pre)concebido de sujeitos ideais e ‘acabados’³⁹ (ignorando o caráter sócio-histórico da língua e do sujeito, sua transformação histórica), prontos a receberem uma língua modelar padrão, procura impor uma linguagem considerada ‘legítima’, através de atividades e técnicas formais de escolarização e “correção” dos desvios, dentro de um processo de construção de um modelo autônomo e homogeneizante de aprendizagem.

Mas, dialeticamente, nesse processo, sob a forma de relação de força, no interior dos discursos, batalhas internas são travadas pelo poder-saber: forças vivas, num movimento de resistência procuram criar um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua (Certeau, 1990). E assim, ainda conforme o autor, sem saírem do lugar onde têm que viver e que lhes impõe uma lei, instauram dentro dele pluralidade e criatividade.

Nessa perspectiva, embora ocupando lugares diferentes, acredito ser possível aqui uma leitura que aproxima Foucault e Certeau, pois ambos ressaltam o poder como uma prática social disseminada por toda a estrutura social e ambos apontam mecanismos e estratégias de resistência no interior da própria rede do poder:

³⁹ Propomos essa reflexão a partir dos conceitos de *excedente de visão* e *acabamento*, desenvolvidos por Bakhtin (in: *Estética da criação verbal*: 1992), em sua análise sobre a relação do autor e o herói no mundo do romance. Para o autor russo, o processo de construção estética é resultado da visão externa que o autor tem do outro, calcado num princípio de acabamento: o excedente de visão do autor contém em germe a forma acabada do outro, o herói. Nas palavras de Bakhtin: “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se.” (op.cit.:44)

Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (Foucault, 1979:241).

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conforma com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (“ou dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (Certeau, 1990:41).

Na mesma perspectiva de raciocínio, Heller (1996), ao afirmarem, na linha defendida por Bourdieu (1992), que as ideologias de linguagem e educação constituem instrumentos de hegemonia porque naturalizam relações de poder, ressaltam, entretanto, que o poder não é monolítico e em toda situação em que se manifestam relações assimétricas de poder entre grupos, há sempre “brechas”, espaços, em que diferentes práticas de resistência (de estudantes e/ou professores) podem ser desenvolvidas e em que diferentes visões de mundo podem ser articuladas.

Conforme as autoras, a relação entre estruturas e práticas é dialética. Nesse sentido, o que acontece em interação não é completamente determinado por forças estruturais, nem os atores sociais são agentes completamente livres. Ao contrário, a estrutura social é um processo dinâmico que possibilita aos indivíduos, ao mesmo tempo, oportunidades e obstáculos diante dos quais eles (indivíduos) podem se direcionar em diferentes práticas criativas de superação.

A resistência a um discurso do poder-saber manifestado no universo escolar, contraponto manifestado por vozes dissonantes dentro da própria instituição, constituiu-se a partir da concepção de que a verdade não pode ser entendida não é única, estável,

mas entendida a partir de verdades que são construídas e postuladas para certos momentos em dados lugares (cf. Foucault, op.cit.).

Naquele espaço social, marcado pela heterogeneidade de vozes estigmatizadas, marginalizadas socialmente na e através da própria língua materna, numa relação de forças marcada pelas relações de poder, naquele momento, naquele contexto sócio-histórico, o trabalho docente voltado para uma ação pedagógica de “inclusão” de vozes desprivilegiadas num cenário social, que representavam uma “maioria” no universo da rede pública de ensino, representava dar voz, um poder-saber a quem era negado, colocá-los “numa posição de saber”, através de um domínio maior da “voz escrita”, da escrita institucionalizada.

6.5. A leitura e a escrita da palavra para uma re-leitura do mundo

O projeto elaborado em torno de eixos temáticos afigurou-se, então, um viés que eu entendia relevante para que indivíduos se constituíssem identitariamente como sujeitos que, envolvidos em práticas de leitura e escrita, despertados por diferentes textos, em diferentes visões sobre a realidade, adquirissem visibilidade, posicionando-se diante de acontecimentos da realidade social, em confronto com suas representações, suas experiências.

A leitura e a escrita da palavra [implicam] uma re-leitura mais crítica do mundo como “caminho” para “reescrevê-lo”, quer dizer, transformá-lo. (Freire, op. cit.: 42).

A consubstanciação material no processo da leitura e produção de texto escrito de alunos do 2º grau de curso técnico-profissionalizante, Eletroeletrônica e Mecânica, período noturno, constituiu-se, portanto, a partir do envolvimento com diferentes gêneros

textuais em torno dos diferentes eixos temáticos, mas sobretudo através do eixo “TRABALHO”.⁴⁰

Assim, os textos poéticos selecionados (“A tecelã” - Mauro Mota e “João sem terra” - Cassiano Ricardo)^x, considerados por mim como mais complexos devido à sua configuração formal, constituíram nesse momento uma nova etapa a ser vencida no trabalho com a leitura e a produção escrita, mas um dado relevante deu uma nova dimensão à conjuntura discursiva que marcou o evento comunicativo: a grande repercussão em torno do grande número de mortos e feridos no confronto entre policiais e trabalhadores sem terra, ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Eldorado dos Carajás, Pará, em abril de 1995.

Apoiando-me na orientação que norteava a nossa ação pedagógica, baseado na dinâmica enfatizada pela idéia de “escrever sem medo”, a partir de uma proposta de leitura do texto “João sem terra”, estimulei-os a produzirem seus próprios textos, em que se manifestassem livremente sobre os possíveis sentidos do poema e sua relação com problemas que ocorriam em nossa realidade social, com o pressuposto de que o desenvolvimento de uma competência efetiva de leitura concretiza-se a partir de um domínio de referência intertextual, na relação com outros textos, aliado a um domínio de referência extra-textual, marcado pela ativação de conhecimento de mundo.

Embora já familiarizados com a estrutura formal de textos poéticos em versos, o texto JOÃO SEM TERRA propiciou aos alunos um certo estranhamento inicial causado por sua configuração gráfico-visual, pelo “jeito diferente de colocação das palavras” e,

⁴⁰ Conforme textos propostos no plano de ensino e ampliado com outros: “Tuca” (Lygia Bojunga Nunes), “A tecelã” (Mauro Mota), “Primeiro de maio” (Milton Nascimento e Chico Buarque de Hollanda), “João sem terra” (Cassiano Ricardo). Textos anexos.

sobretudo, pela referência extra-textual em Não o João Sem Terra da loura Inglaterra (vv.34-35).

E, segundo os próprios alunos, os indícios e pistas lingüísticas fornecidas pelo texto, sobretudo a partir do próprio título, marcado e expandido no transcorrer do texto pela expressão *sem terra*, além de outros itens lexicais (*latifúndio*, *senhor feudal*), remetiam à reflexão sobre um assunto em grande evidência na época, difundido por informações e enfoques veiculados pelos meios de comunicação na questão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), notadamente pela intensa repercussão em torno do grande número de mortos e feridos no confronto entre policiais e sem terra em Eldorado dos Carajás, Estado do Pará.

Nessa perspectiva, a proposta de leitura visava que os alunos considerassem a sua leitura como reflexão sobre a sua visão de mundo, interpretassem o dizer do outro a partir de sua própria realidade sócio-histórica, posicionando-se como sujeito da enunciação na construção do seu dizer, no processo de construção de seu texto escrito, na tentativa de *problematizar a realidade social e teorizá-la a partir da confrontação de uma resposta construída por si mesmos, com outras respostas de outros sujeitos, constituindo-se como leitores diante do mundo da escrita* (cf. Foucambert 1994:5).

A proposta de produção de texto escrito, imediatamente após a primeira leitura do texto “João sem terra”, visava propiciar a todos os alunos a oportunidade de manifestarem a sua leitura, diante de outras possíveis leituras. Considerando que *aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”*. (Foucambert, 1994:31), que um texto é uma unidade portadora de sentidos, não de um

sentido e que se pode recuperar um dos sentidos possíveis, através das pistas lingüísticas fornecidas pelo autor, a proposta levava em conta a participação dos alunos na procura de uma resposta a uma situação de desequilíbrio, sem constrangimentos ou medo.

As “vozes” orais/escritas que estarão sob olhar e que constituirão objeto de análise desse trabalho em curso são o resultado desse percurso descrito, construído sob o fio da tensão e da contradição, constitutivos de um espaço institucional marcado pela heterogeneidade de posições, mas paradoxal quando dimensionado numa perspectiva de que nesse espaço de diferenças culturais e lingüísticas uma única voz (“minoría”) imponha uma única verdade e apague, invisibilize as vozes de uma “maioria”.

ASSIM... Este é o meu percurso; percurso perpassado por uma trajetória tensa, conflituosa e contraditória, pronunciada, performada, tecida e amarrotada no tecido social; um percurso ligado a uma história de vida, marcada por remissões e relações; leitura analítica de um sujeito-professor que, ao enunciar sua prática, busca pelo *olhar retrospectivo dar sentido, coerência e continuidade a uma existência, projetando sobre ela um conjunto de valores* (cf. Robin, 1995, apud Scherer et alii, 2003).

E, nessa trajetória, a manifestação de um sujeito-professor, reconfigurada através de um fio intradiscursivo, permeada de discursos outros, constitutivos de um interdiscurso⁴¹ que me constituem no mundo da representação social. Imerso e envolvido numa relação mundo/sujeito/linguagem, em meio a um conjunto de vozes (instituição, professores, alunos de curso técnico profissionalizante, estigmatizados como “minoría”

⁴¹ Cf. Pêcheux (1993), interdiscurso significa a instância de constituição do sentido, o domínio do dizível que constitui as formações discursivas. Para Orlandi (1992). *o interdiscurso é conjunto do dizível. histórico e lingüisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciadador. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso*” (pp.89-90). O intradiscurso constitui para Pêcheux (op.cit.) “o fio do discurso do sujeito” que nos permite buscar os discursos-outros pela memória discursiva, ou seja, pelo interdiscurso.

social), com outras vozes de professores, engajados numa prática discursiva. em atividades de leitura e produção de texto, toma uma posição diante de uma conjuntura discursiva em que se engaja: decide ser uma voz que defende uma “minoria”/“maioria”, invisibilizada institucionalmente excluída da própria voz; “porta-voz” para a inserção no mundo da cultura letrada.

7

A PRÁTICA SOB OUTRO “OLHAR”: DESNUDANDO A PRÁTICA

Em as várias artes, e por excelência nessa de escrever, o melhor caminho entre dois pontos, ainda que próximos, não foi, e não será, e não é a linha a que chamam recta, nunca por nunca ser, modo este energico e enfático de responder a dúvidas, calando-as. (José Saramago)

Para a compreensão do acontecimento discursivo sócio-histórico-ideológico no universo escolar, marcado pela inserção de seres históricos, num cenário constituído por diferenças culturais, configurado por uma situação de conflito lingüístico no contato dialetal entre variedades lingüísticas, em que a variação de natureza social, legitimada institucionalmente se sobrepõe à variação funcional (Bortoni, 1984), de um outro lugar, mas altamente produtivo para o desenvolvimento de nossa análise, recorro aos pressupostos teóricos do crítico pós-colonial indiano contemporâneo Homi K. Bhabha. A partir da perspectiva de trabalhos sobre o processo de colonização da Índia pelos ingleses no século XIX, reflete o autor sobre a questão da linguagem e da identidade dos sujeitos, num contexto constituído por diferenças culturais (colonizador/colonizado), em que se justapõem dois conjuntos de valores contraditórios e conflitantes: conjunto de valores da cultura colonizadora e conjunto de valores da cultura colonizada.

Um dos conceitos fundamentais dentro de seu arcabouço teórico de Bhabha (1998) para uma analítica da diferença cultural é chamado de **hibridismo** ou o “**terceiro espaço**” (“**liminal space**”), elemento constituinte da linguagem e da representação, elaborado em função de suas reflexões sobre a colonização da Índia pelos ingleses e de trabalhos de análise do discurso colonial britânico na Índia no século XIX.

Para o autor, é nesse espaço em que as diferenças culturais se pronunciam e espaço em que as diferenças culturais se pronunciam; é nesse espaço produtivo “onde o usuário da linguagem por sua vez está situado no contexto socioideológico da historicidade e da enunciação, que surge a visibilidade do hibridismo” (cf. Souza, 2004:118).

E, para entender esse confronto de representações, é fundamental entender dentro desse “terceiro espaço”, em que se pronuncia/manifesta toda a gama contraditória e conflitante de elementos lingüísticos e culturais, a posição enunciativa do sujeito, que para Bhabha constitui o “lôcus de enunciação”, *lôcus atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito* (idem, idem;119). Na leitura que Souza faz de Bhabha, *passim*, esse movimento configura um *processo produtivo de significados, através do qual várias posições de sujeito ideológicas e historicamente situadas podem ser estabelecidas*.

Essa perspectiva analítica da diferença cultural rompe com uma posição de simplesmente expor linearmente, sincronicamente a lógica da discriminação, mas desloca o foco e intervém para transformar o cenário; ao redimensionar o olhar sobre a interpretação cultural do fenômeno; *altera a posição de enunciação de enunciação e as relações de interpelação em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é*

falado; não simplesmente a lógica da articulação, mas o topos da enunciação (cf.Bhabha, op.cit.:228).

Tal deslocamento permite o desvelamento de uma negociação que redimensiona a idéia de diferença cultural como a simples representação de uma controvérsia entre conteúdos oposicionais ou tradições antagônicas de valor cultural; propõe um processo de ressignificação de tradução cultural que leva em conta a natureza híbrida dos valores culturais:

A tradução cultural não é simplesmente uma apropriação ou adaptação; trata-se de um processo pelo qual as culturas devem revisar seus próprios sistemas de referência, suas normas e seus valores, a partir de e abandonando suas regras habituais e naturalizadas de transformação. A ambivalência e o antagonismo acompanham qualquer ato de tradução cultural porque negociar com a “diferença do outro” revela a insuficiência radical de sistemas sedimentados e cristalizados de significação e sentidos; demonstra também a inadequação das “estruturas de sentimento” (como diria Raymond Williams) pelas quais experimentamos as nossas autenticidades e autoridades culturais como se fossem de certa forma “naturais” para nós, parte de uma paisagem nacional (cf.Bhabha, 2000:141).

Porque inscritos e atravessados sócio-historicamente, inacabados e incompletos, portanto, os sujeitos se movem pelo desejo de completude, pelo desejo de ser inteiro, desejo que os movem em busca da verdade. Do ponto de vista foucaultiano, conforme já dito anteriormente, não há uma verdade fixa, mas verdades que são constantemente construídas e postuladas para certos momentos, em dados lugares. E essas verdades circulam através de discursos, discursos que constituem os sujeitos e os induzem em sua busca de uma verdade que os complete.

Porém, na visão de Bhabha, o “*verdadeiro*” só pode ser pensado no movimento que leve em consideração que ele *é sempre marcado e embasado pela ambivalência do*

próprio processo de emergência, pela produtividade de sentidos que constrói contra-saberes in media res, no ato mesmo do agonismo, no interior dos termos de uma negociação (ao invés de uma negação) de elementos oposicionais e antagonísticos (1998:48).

Nessa perspectiva, para a “verdadeira” compreensão do ato agonístico em que me insiro, aqui objeto de análise, isto é, o acontecimento discursivo no universo escolar, “dramatizado” pelo confronto/conflito entre elementos oposicionais e antagonísticos (num cenário acentuadamente híbrido em que se digladiam saberes, ideologicamente postos em confronto/conflito e ideologicamente materializados pelas diferenças lingüísticas), é fundamental que se entenda a construção de posições enunciativas dos sujeitos e das vozes emergentes no ato.

E para uma tradução cultural dos valores em conflito é necessário entender que um cenário marcado pelo hibridismo constitui o “terceiro espaço”, ou seja, o espaço de interpretação e ressignificação do ato agonístico, no interior do qual deve ser construída uma *negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta* (cf. Bhabha, op.cit.:51), negociação que contribui para a produtividade de sentido e que constrói contra-saberes.

A consubstanciação desse processo passa pela quebra na significação do sujeito da representação, pela ambivalência no ponto de enunciação, um deslocamento do “lôcus de enunciação”, que possibilita a manifestação do surgimento de outra voz, de outra posição enunciativa teórico-metodologicamente, pressupõe um movimento que, conforme Bhabha, à semelhança de um ato etnográfico, implica um certo grau de “auto-alienação” do observador, dividindo o sujeito observador.

Sob o “movediço” posto de ambivalência e antagonismo que acompanha o processo de tradução cultural e, adotando uma posição paradoxalmente “auto-alienante”, pretendo, então, debruçar o olhar para o deslocamento dos sujeitos por diferentes *loci* de enunciação, movimento este que me permitirá olhar as diferentes posições enunciativas, negociando criticamente com a “diferença do outro”, a partir de uma conscientização crítica de meu próprio *habitus* (sujeito-professor/cultura letrada/instituição escolar).

A partir desse conjunto de considerações, debrucemo-nos sobre o evento discursivo em questão, qual seja, a ação pedagógica em atividades de linguagem, com práticas de leitura e escrita, envolvendo professor(es) e alunos de curso técnico profissionalizante que, como já dito, configura um cenário marcado pela heterogeneidade lingüística e cultural, pela sobreposição de valores, buscando (des)construir para interpretar um cenário espaço em que irrompem conflitos e contradições no confronto de representações de linguagem e identidade.

Examinemos o seguinte recorte discursivo, construído pelo aluno RB do curso técnico de Eletroeletrônica, em resposta à questão levantada como introdução ao trabalho de leitura e produção de texto: “Qual a função da leitura e da escrita para você, aluno de escola técnica?”

Para mim, como qualquer outra pessoa, acho que a leitura e a escrita possui um valor tão grande e essencial, tal como se fosse uma coisa vital a nós.

A leitura e a escrita, e quase iguai como causa para a consequência, ou seja, uma esta intimamente ligada a outra.

A leitura teria um sentido como um meio de entendimento e compreensão do que o “outro” pensa, enquanto que a escrita seria como a vontade do ser humano que é mostrada ou melhor “concretizada” para todo mundo através do papel, aonde ele pode

demonstrar a todos o que pensa, sente e quer, ou seja, e o meio no qual a pessoa demonstra tudo o que ela sente e faz.

A reconstituição da cena sócio-histórica-ideológica, através do enunciado de RB, possibilita a construção de um fazer discursivo que faz vir à tona os “silêncios articulados” que se encontram “fora da frase”, entre o enunciado e a enunciação; possibilita um trabalho necessário de interpretação, numa perspectiva crítica, que contribui para o desvelamento de posições num processo agonístico e antagonístico permeado por elementos lingüísticos e culturais contraditórios e conflitantes, constitutivos do hibridismo.

O enunciado produzido por RB no evento discursivo, num contexto sócio-histórico e ideológico (enunciação), colocado numa determinada posição do sujeito da enunciação (aluno instado a manifestar-se para identificar e identificar-se numa cena discursiva), ao mesmo tempo que revela os efeitos da presença de outros discursos (interdiscurso) que perpassam o intradiscurso, o fio discursivo do sujeito, revela/desvela o “terceiro espaço”, espaço que “desloca as histórias que o constituem” (cf. Bhabha), inseridas nas entrelinhas.

A resposta à proposição levantada representava na voz do “outro” (RB) –do sujeito-professor- a construção de uma ação pedagógica sedimentada numa visão de resistência aos valores socioculturais impostos pela instituição escolar; representava uma perspectiva de resistência no interior da própria instituição, marcada pela valorização da escrita. A partir dessa visão, o domínio dessa escrita só seria alcançado mediante um trabalho de exposição sistemática à cultura letrada de uma classe social dominante, requisito fundamental para *o exercício de operações mais abstratas, superiores* (cf.

Ong,1982:31) e, por extensão, capacitar os alunos ao exercício de reflexão crítica em sua posição no mundo social como aluno-cidadão.

O olhar de fora para dentro do acontecimento, a partir do espaço intersticial, pode visibilizar um “silêncio articulado”, inconscientemente apagado na travessia de professor *por toda a gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito* (Souza, 2004:119).

A fala de RB nesse “lôcus” [momento da enunciação] pode desvelar/revelar, nesse ato tradutório, o efeito da presença de outros discursos reproduzidos em outro “lôcus de enunciação”: RB, aluno de Eletroeletrônica, nesse contexto, fora aluno no ensino fundamental da rede pública de ensino⁴², o que, implicitamente, reconstrói e visibiliza uma posição enunciativa assumida/construída por discursos-outros incorporados na memória discursiva do sujeito-professor em seu percurso escolar institucionalizado. A fala do aluno está permeada por uma voz institucional, impregnado de um conteúdo marcado pela sacralização e supervalorização da escrita, pelo seu “poder liberador”, ‘transformador’, cujo atributo intrínseco é o poder transformador de nossas estruturas mentais (Olson, 1981, apud Kleiman, 1995:31). Confronte-se a fala de RB com a posição defendida por Ong:

Como outras criações artificiais e de fato mais do que qualquer outra, a escrita é absolutamente valiosa e aliás essencial para a realização do potencial interior humano mais completo (op.cit.:33).

Considerando que o contexto de aquisição da escrita representa na instituição escolar uma tecnologia relacionada às estruturas culturais e de poder, constituiu-se tal viés um forte componente a permear/nortear a ação pedagógica. Nesse sentido, o

⁴² EE “Prof. João Batista Leme”. Rio Claro-SP.

pressuposto era que a aquisição/domínio de tal tecnologia artificial (domínio da cultura letrada, institucionalmente legitimada por uma variedade lingüística “cultura”), por parte desse segmento social estigmatizado constituiria um fator de “empoderamento”⁴³ – aluno-cidadão que reflete criticamente sobre sua realidade social, sujeito “empoderado” que intervém nessa realidade para transformá-la.

Saber significa poder. Esse discurso constituía-se um regime de verdade; uma verdade construída interdiscursivamente e postulada nesse e para esse evento, num contexto institucional. Detentor dessa “verdade”, outorga a si, professor, uma ação redentora, libertador de vozes oprimidas e reprimidas socialmente.

Mas, nesse espaço relacional marcado pela alteridade e pela busca da constituição de identidades através da linguagem, a justaposição de outros enunciados produzidos por outros alunos envolvidos no acontecimento enunciativo, revelam posições enunciativas outras, que manifestam sentidos conflitantes com a posição assumida na fala de RB (atravessada pela voz do “outro” – professor), emergindo daí, no mesmo acontecimento enunciativo, sentidos conflitantes.

Em resposta à mesma questão formulada, assim se manifestam outros alunos dos diferentes cursos técnicos:

(E1 – CPS)

Leitura → É muito importante, porque é através dela que nós conseguimos descobrir detalhes, por exemplo de um desenho ou projeto que o simples desenho projetado não nós indica.

⁴³ Utilizo aqui o termo empoderamento a partir de uma perspectiva freiriana, na perspectiva de que através da construção social das experiências os alunos-cidadãos teriam a oportunidade de dar sentido e expressar tais experiências pela escrita.

Escrita → A escrita também é fundamental para nós técnicos, pois estamos usando e praticando quase todos os dias. Por ser técnico os patrões exigem mais, portanto é importantíssimo ler e escrever.

(E2 – DRA)

É bom saber ler e escrever, mas [?] como aluno técnico é aprimorar meus conhecimentos para futuramente garantir algo melhor. Apenas técnico não nos assegura de amanhã terei [?] uma vida porém sossegada, com boa escrita e leitura garantirei bons testes em empresas.

(E3 – TAB)

A função da leitura é para estar sempre com conhecimento de nomes ou termos novos, para que, quando estivermos observando algum catálogo que contenha esses termos, possamos saber a definição da palavra.

Na escrita, é interessante você saber como se escreve as palavras e quando você tentar uma vaga em alguma empresa, você mande um curriculum que ao menos dê a impressão de que se tem algum conhecimento na escrita.

(E4 – DCJ)

. A função da leitura e da escrita para o aluno técnica é muito importante, porque na hora de apresentar um relatório para seu superior ou um diretor qualquer não pode ter nenhum erro, pois você é um técnico. Já na leitura ela se pega na parte de ler um manual de instrução de máquina, etc. Na hora de interpretar um relatório ou qualquer documento que a empresa te passe por escrito, para que se faça uma leitura.

(E5 – EJP)

Para mim, a leitura e a escrita tem função importante em um curso técnico, eu utilizo tanto leitura como escrita para se entender as matérias técnicas e para se desenvolver o aprendizado do curso, se eu estiver trabalhando na oficina por exemplo, eu precisarei fazer a leitura correta de medidores como paquímetro, micrômetro, etc. Para se entender um desenho técnico, é preciso saber fazer uma leitura correta e para se desenvolver um desenho técnico é preciso fazer uma escrita compreensível para quem irá utilizá-lo.

E é essa contradição que significa - contradição entre o reconhecimento da diferença e a negação dessa diferença, no movimento articulado entre o reconhecimento do professor em torno de posições e perspectivas antagônicas entre a construção de um referencial de leitura e de escrita idealizada e projetada pelo professor para os alunos e aquela idealizada, desejada e projetada pelos alunos de acordo com suas necessidades em função de um contexto específico e para seus objetivos específicos.

Os enunciados dos alunos estão recheados de sintagmas que apontam e reiteram uma perspectiva de instrumentalização para suas necessidades e objetivos como técnicos. Na perspectiva de Osakabe (1982), a leitura e a escrita são concebidas, nessa visão instrumental, como um *valor produtivo*, uma *necessidade pragmática*, como *qualificação necessária ao próprio mecanismo produtivo das sociedades contemporâneas*, como prática instrumental, utilitária, como forma de franqueamento das possibilidades de sobrevivência:

Alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema: por exemplo, para que leia e compreenda instruções escritas no trabalho, para que leia e compreenda ordens e mandamentos que zelam a todo custo para a manutenção da ordem (p.151).

Eis alguns exemplos nos enunciados que reiteram a importância da leitura e da escrita, reforçados linguisticamente por expressões modalizadoras⁴⁴ que manifestam os sentimentos e atitudes dos alunos-sujeitos em seu discurso:

1. Franqueamento das possibilidades de sobrevivência, a partir da ascensão e mobilidade social:

(E1) *Por ser técnico os padrões exigem mais, portanto é importantíssimo ler e escrever.*

(E2) (...) *aprimorar meus conhecimentos para futuramente garantir algo melhor/(...) / É bom saber ler e escrever com boa escrita e leitura garantirei bons testes em empresas.*

(E3) (...) *e quando você tentar uma vaga em alguma empresa*

2. Atribuição de função pragmática, utilitária:

(E1) *É muito importante, porque é através dela que nós conseguimos descobrir detalhes, por exemplo de um desenho ou projeto que o simples desenho projetado não nós indica*

(E4) *apresentar um relatório para seu superior ou um diretor qualquer / ler um manual de instrução de máquina, etc. Na hora de interpretar um relatório ou qualquer documento que a empresa te passe por escrito, para que se faça uma leitura.*

(E3) *conhecimento de nomes ou termos novos / possamos saber a definição da palavra.*

(E5) *eu utilizo tanto leitura como escrita para se entender as matérias técnicas e para se desenvolver o aprendizado do curso / eu precisarei fazer a leitura correta de medidores como paquímetro, micrômetro, etc./ é preciso saber fazer uma leitura correta e para se desenvolver um desenho técnico é preciso fazer uma escrita compreensível para quem irá utilizá-lo.*

Mas as necessidades, objetivos e projeções se antagonizam nos discursos veiculados no ato agonístico e o reconhecimento da diferença é negado pelo professor- ao

⁴⁴ Tais expressões estarão grifadas nos recortes selecionados nos enunciados dos alunos.

negar o objeto desejado, invisibiliza-o, uma vez que contradiz o seu objeto idealizado e projetado (do professor), segundo as necessidades já previamente estipuladas no projeto de ensino, inscritas numa ação pedagógica voltada para a perspectiva de formação de um cidadão crítico que age e interage em sua realidade social.

Nesse espaço relacional marcado pela alteridade e pela duplicidade, emerge um processo de cisão entre os objetos desejados. Na perspectiva da enunciação, ocupa o sujeito-professor uma posição nomeada, definida e legitimada – professor de português da instituição escolar, um “eu” discursivo que, inconscientemente, vê-se atado às amarras da contradição. Ao mesmo tempo em que propõe um discurso de resistência à imposição de um discurso escolar, a uma *doxa*, paradoxalmente fala do lugar da escola, instituição de poder, legitimada como locus do poder-saber letrado, professor-sujeito, constituído interdiscursivamente por esse saber, propõe uma forma de intervenção que “impõe” um ‘saber constituído’ e privilegiado de uma elite cultural. Opõe-se, portanto, a uma ação pedagógica voltada para uma perspectiva de capacitação meramente operacional, utilitária, instrumental, projetado e idealizado pelos alunos.

Esse movimento contraditório no fio intradiscursivo é perpassado pela circulação de diferentes vozes, em diferentes discursos que constituíram o sujeito-professor e que o interpelam em sua luta pela construção de uma performatividade - desempenhar uma “missão” para o qual fora convocado em sua jornada pelo magistério, através da realização de um trabalho pedagógico.

Essa performatividade é construída anteriormente ao processo de enunciação do sujeito-professor, a partir de seu discurso de resistência. Em sua posição do sujeito da

enunciação, como instância decisória, constrói a performatividade antes do processo de enunciação – o que é dito já foi formulado anteriormente para salvaguardar sua missão.

As decisões dos diferentes professores preexistem à situação de enunciação em sala de aula, em outro lugar, ou seja, a partir do processo de elaboração do projeto de ensino, construído a partir de um discurso de reconhecimento das diferenças culturais, na percepção de um cenário lingüístico de bidialetalismo, no conflito entre variedades lingüísticas em confronto. Mas, paradoxalmente, sedimenta-se/assenta-se num discurso de caráter homogeneizante, uma vez que a formulação do plano de ensino, com seus objetivos, conteúdos programáticos de cada série, é comum e extensivo a todos os alunos dos diferentes cursos (Eletroeletrônica Mecânica), dos diferentes períodos (manhã/noite). Um mecanismo do aparelho escolar que por sua formulação padronizada acaba por corroborar uma tendência homogeneizante no/do discurso escolar, desvelando um processo que traduz a transferência de um saber constituído, manifestado pela supervalorização da escrita.

Ideologicamente, essa transferência de um saber de uma cultura letrada, validada pela escrita, perpassado pelo discurso escolar, incorporado e materializado pelo sujeito-professor, está atrelado à pressuposição de que os alunos provenientes de grupos sociais desprivilegiados são caracterizados por “deficiências” culturais e lingüísticas e por “diferenças” culturais e lingüísticas (cf. “hipótese deficitária” de Bernstein). É preciso “compensar” essas deficiências, “eliminar” essas diferenças. E esses alunos, socialmente deficientes, devem ser “compensados” e “recompensados” através da transferência de um saber diferente do deles, um saber diferente, socialmente reconhecido. E esse saber diferente é sinônimo de falta, de carência, que deve ser suprida por aqueles que o detém.

Nas entrelinhas, não parece ser outra a representação presente na formulação dos objetivos gerais e específicos do componente curricular Língua Portuguesa inseridos no plano de ensino. *Enunciar certos significantes implica significar (nos dois sentidos da palavra) o lugar de onde os enunciamos* (Maingueneau, 1993:155): os enunciados que materializam tais objetivos, saturados pela presença de formas verbais, semanticamente, numa relação de transitividade, significam esse lugar e a posição dos sujeitos na representação da linguagem e da alteridade. Sinalizam eles uma ação expressa por um agente capaz de atribuir algo (um saber constituído/instituído) a alguém, paciente dessa ação (detentor de um saber constituído/não instituído); “alguém” que precisa ser suprido de uma carência para ser transformado (*A disciplina (...) tem como objetivo auxiliar o aluno a tornar-se ...*), assim como em outras partes do plano.⁴⁵

1. *Levar a aluno a perceber/a conhecer/a utilizar;*
2. *Possibilitar ao aluno a capacidade de;*
3. *Proporcionar ao aluno uma reflexão;*
4. *Dar condições ao aluno para;*
5. *Instrumentalizar o aluno para analisar e compreender*

Implica ainda que se pode depreender nesse conjunto de enunciados um sentido de obrigatoriedade, implicitamente “sinalizados” por indicadores modais *dever/ser necessário*: revelam o forte papel desempenhado pelo agente institucional (escola/professor) no suprimento de uma carência, de um “déficit” Nessa representação, em contrapartida, os enunciados não permitem um movimento na ordem inversa numa outra formulação, não contemplada nos enunciados no plano de ensino: escola-professor-alunos constituídos como agentes no processo de construção do ensino-aprendizagem.

⁴⁵ Os grifos são meus.

E, novamente, desvela-se a contradição. Há um imbricamento de discursos pelos quais o sujeito-professor P., *trânsfuga de classe* (Lahire, 2002), é constituído por um movimento de interdiscursividade que aponta a sua identificação com uma formação discursiva⁴⁶ de uma cultura letrada, cuja formação é permeada pela inserção no mundo de textos literários - um saber instituído. Discursos outros incorporam-se ao longo de sua trajetória profissional no universo do magistério (cursos com e para professores, cursos de formação acadêmica), numa reconfiguração de saberes antagônicos (notadamente no conflito/confronto no universo da rede pública de ensino) e, ao fio intradiscursivo, marcado por diferentes posições no processo relacional de construção identitária, incorpora-se um discurso que considera de resistência no interior da própria instituição: valorização/visibilidade da “voz” escrita de uma minoria/maioria estigmatizada.

Em sua representação sobre a construção da escrita, essa transferência traz o sentido de atribuição de uma função resgatadora que deveria ser considerada num movimento dialógico: levar os alunos/proporcionar aos alunos/possibilitar aos alunos/dar aos alunos da escola técnica, através da escrita, o envolvimento, com diferentes gêneros textuais escritos, em torno de diferentes eixos temáticos e, ao mesmo tempo, trazer/resgatar dos alunos suas experiências e conhecimentos para levar resgatar/possibilitar/proporcionar/dar visibilidade às suas próprias vozes, em seus próprios textos escritos, com a finalidade de garantir-lhes perspectivas maiores de inserção no mundo letrado e contribuir para a formação de sujeitos críticos diante da realidade social.

⁴⁶Formações discursivas constituem práticas em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes por meio do interdiscurso. A formação discursiva é constitutivamente freqüentada pelo discurso do outro, suas fronteiras são fundamentalmente instáveis; por isso é entendida como heterogênea a ela mesma, pois, internamente, pode haver oposição de saberes, gerando conflitos e contradições (cf. Foucault (1969) e Courtine (1981), apud Eckert-Hoff (2003)).

8

O OLHAR PARA “FORA DA FRASE”

E se um indivíduo é silenciado, ele tem a sua cidadania “mutilada” (Santos, M.)

Sim, porque assim o aluno tem o direito de se expor diante do que esta (sic) acontecendo na sala de cada um de nós (AJSC)

Sim, porque podemos ter nossas idéias pessoais, sem o auxílio de outros podemos aumentar nosso conhecimento e poder de raciocínio (AHO)

Sim, é válida. Pois assim, podemos escrever sem ter a obrigatoriedade de não fugir de certos padrões (sic) impostos pela avaliação do professor (MSF)

Sim, mas principalmente sem a preocupação de avaliação, e mas sim com a de que seja um texto interessante e que agrade ao aluno, em todos os aspectos, mas sempre pensando na qualidade do texto. (LRP)

Sim, pois o aluno trabalhando sem a “preocupação” de ser avaliado, tira assim o seu medo de pensar e ao mesmo tempo abre a sua mente e suas idéias aparecem. (AG)

As falas dos alunos foram construídas a partir do evento comunicativo já referido, com alunos de curso técnico-profissionalizante, período noturno, envolvidos no trabalho com a linguagem, em sala de aula, desenvolvido através de práticas de leitura e escrita, em torno de diferentes textos com o eixo temático TRABALHO. Os enunciados que constituem as falas foram recolhidos durante o evento, por meio de entrevista audiogravada com alunos, que instados pelo sujeito-professor P.⁴⁷, procuram manifestar sua opinião sobre a dinâmica do trabalho (sua forma de participação, suas dificuldades, suas reações) e, principalmente, sobre aspectos que os nortearam no processo de

⁴⁷ Duas questões levantadas pelo professor constituem-se relevantes para a (re)constituição dessa cena comunicativa e para o olhar sobre esse evento: 1) *O que significou para você essa proposta de um envolvimento com a leitura de textos, seguido de um trabalho de construção de texto escrito por você? Você acha que esse tipo de proposta é válida? Sim ou não? Por quê?*; 2) *O que você achou desse trabalho com a leitura de um texto seguido de um trabalho de construção de seu texto escrito? Como você se sentiu para escrever esse seu texto?*

construção do texto escrito, bem como particularidades de certas construções (quais os mecanismos e recursos lingüísticos utilizados nessa construção).

As falas abrem caminho para um olhar *inbetween* (cf. Bhabha, 1990), no espaço intersticial dessa *arena antagonística*, a partir das posições enunciativas dos sujeitos enredados numa trama, num entrecruzamento de vozes - “voz” do sujeito-professor P. / “vozes” dos sujeitos-alunos - o que possibilitará buscar o que não é previsível, transparente. Para Bhabha, significa buscar o descontínuo e o diferente implícitos na lacuna entre o significante e o significado [e que] passam despercebidos, resultando na aparente estabilidade e previsibilidade do significado, o que, conforme leitura de Souza (op.cit.), significa recuperar *precisamente o espaço intersticial esquecido de significação, o espaço entre pensar e explicar o hibridismo* (p.115).

Tanto as falas dos alunos, aqui recortadas em meio às de outros alunos, quanto a do sujeito-professor P., constituídas a partir de um acontecimento enunciativo, estão inscritas num contexto sócio-histórico-ideológico atravessado por discursos que os constituem intradiscursivamente. Tanto as falas dos alunos quanto a “fala” do sujeito-professor P., recuperada através de uma mobilização interdiscursiva, são produtos desse cenário cultural híbrido, tecido por valores socioculturais heterogêneos e por uma contraditória e conflitante gama de elementos lingüísticos e culturais.

E como bem salienta Bakhtin (1995), todo discurso está envolvido no interior de um imenso rumor dialógico: *Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinado, não pode deixar de tocar em milhares de fios ideológicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado* (p.86).

E é em torno do “objeto de tal enunciado”, ou seja, em torno de um acontecimento enunciativo, num movimento de superação e busca, numa “arena antagonística”, que as vozes enunciadas rumorejam e que, produtivamente, constroem significados. Tal movimento é aqui reconstituído.

Inscribe-se o sujeito-professor P. num contexto sócio-histórico-ideológico constituído por diferenças culturais e lingüísticas, com profundas implicações na construção de identidades, diferenças essas que, acredita ele, possam ser atenuadas e/ou superadas a partir de um pressuposto: dar voz ao “outro diferente”, àquele aluno institucional e socialmente considerado “diferente” por ser usuário de uma variedade lingüística “diferente” daquela institucional e socialmente privilegiada e legitimada; avaliado e barrado institucionalmente, considerado incompetente por desconhecer/não saber essa variedade, essa sim a “verdadeira língua”, a língua oficial.

Intradiscursivamente, mobiliza discursos que foram se construindo ao longo da carreira, que remetem a diferentes posições subjetivas e, entre elas, uma posição de resistência. Inserido em e detentor de uma cultura letrada, acredita que uma forma de dar visibilidade à voz do “outro diferente” é imergir esse “outro” nessa cultura letrada privilegiada, inseri-lo para capacitá-lo no domínio de uma forma de escrita privilegiada no universo dessa cultura letrada, para que de dentro dela seja ouvido na realidade social. A resistência mostra-se, então, interdiscursivamente, pelo *ter que dar voz ao “outro diferente”*.

Para a consecução dessa empreitada “missionária” acredita que, primeiramente, deve dessacralizar/desconstruir um forte discurso institucional predominante no ensino de língua materna, centrado num modelo descontextualizado de escrita, que privilegia

unicamente os aspectos formais e supervaloriza a correção gramatical. E, para isso, em seu discurso usa uma retórica de persuasão para trazer o “outro” para essa posição, trazê-lo para seu lado, conquistá-lo, busca mecanismos de “sedução”, tais como resgate da abalada auto-estima, reiteração da necessidade de domínio da escrita legitimada como forma de intervir na realidade social, ênfase no processo ensino-aprendizagem voltado para uma dinâmica de leitura e produção de textos.

Como corolário dessa retórica, um mecanismo que considera bastante eficiente e eficaz: uma reversão/inversão na sistemática de avaliação da disciplina: *não se preocupe com a ‘nota’, exponha suas idéias, escreva sem se preocupar com os ‘erros’, pois você não será avaliado por eles...*

Essa “voz” está imbrincada nas vozes dos alunos, deixando entrever que a adesão parece ter sido concretizada (marcada por uma “aderência” enfatizada linguisticamente pelo advérbio afirmativo *sim*), principalmente em razão do último argumento persuasivo, como se pode ver nos segmentos enunciados no início deste capítulo:

[podemos escrever sem ter a obrigatoriedade de não fugir de certos padroes (sic) impostos pela avaliação do professor / mas principalmente sem a preocupação de avaliação / pois o aluno trabalhando sem a “preocupação” de ser avaliado, tira assim o seu medo de pensar e ao mesmo tempo abre a sua mente e suas idéias aparecem]

O valor de determinadas unidades lexicais é apreendido pelo valor que adquire em uma formação discursiva determinada, o que na perspectiva de Bakhtin corresponde a dizer que todo signo é ideológico não só reflete uma realidade, mas também a refrata: o uso das unidades lexicais *obrigatoriedade / padrões impostos / avaliação / preocupação / medo* mitifica, discursivamente, no universo escolar, a presença de algo negativo cuja

existência implica um não-fazer; sua ausência (marcada pela preposição *sem*) implica a possibilidade de um poder fazer (poder escrever/poder abrir sua mente/poder pensar/poder fazer as idéias aparecerem).

Instalado o posto, “negociadas” as condições de produção para o desenvolvimento do projeto - a leitura e produção de textos em torno de eixos temáticos; preenchidas todas as possibilidades de significação para a situação de transferência/concessão - preencher a falta/ausência de um “complemento” (tornar visíveis “vozes” apagadas), é hora de executá-lo: capacitar o sujeito-aluno de curso técnico para sua ascensão a um novo estágio dentro do mundo social. O efeito de pré-construído, ou seja, algo já construído anteriormente em outro lugar (na própria elaboração do plano de ensino), pode ser detectado pelo funcionamento dos verbos presentes nos objetivos gerais e específicos - levar/ proporcionar/possibilitar/instrumentalizar, conformadas como verdadeiras palavras de ordem. Se se busca uma transformação para melhorar, para elevar os alunos a uma outra condição, outra posição, isso faz pressupor que o sujeito-professor P, em sua memória discursiva, seja o agente que detém essa condição “superior” e, dessa forma, deve incorporar essa ação “missionária”.

E a partir dessa perspectiva de alteridade, com o pressuposto de construção identitária do “outro diferente”, através da dimensão da língua/linguagem, busca uma ação prementemente justificada pela incorporação de um fazer, materializado na elaboração dos textos escritos pelos alunos, notadamente em torno do eixo temático TRABALHO, conforme já descrito, sobretudo num diálogo intertextual com o texto “João sem terra” (Cassiano Ricardo)⁴⁸, dentro da proposta/sugestão do professor:

⁴⁸ Texto anexo

Associando sua leitura de mundo e seus conhecimentos à leitura do texto “João sem terra” de Cassiano Ricardo, procure criar o seu próprio texto, fazendo uma reflexão crítica sobre o problema abordado pelo autor.

Em sua ânsia de cumprir a missão de luta por uma “boa causa”, em seu desejo de inserir os alunos num saber letrado (e ainda que pese nesse desejo uma forte sentimento de boa intenção nesse engajamento em uma luta que considera sua), em sua assunção como porta-voz desse saber letrado, imerso nesse objetivo, não avalia a paradoxalidade de sua posição: ao assumir-se como agente de um letramento que supõe não possuírem os alunos e, portanto, ele, o sujeito-professor P se incumbe de fazê-lo, não se dá conta da valorização excessiva que está atribuindo ao letramento, e não (se) questiona e, inconscientemente, impõe a transferência de um saber pré-construído (proposta/sugestão/encaminhamento é do sujeito-professor). Isso leva a refletir, conforme Mey, que *nenhuma palavra é dita sobre as necessidades dos excluídos, ou mesmo se estes estão dispostos a beijar, em vez de morder, a mão que os alimenta com as migalhas de letramento e do treinamento bem intencionado na forma de cursos de leitura e outros empenhos educacionais dentro e fora do sistema escolar* (2001:244-5).

Constituiriam/seriam/serão elas, então, essas vozes dos alunos, “gargantas emprestadas e devolvidas” ?⁴⁹

⁴⁹ A expressão é de Bourdieu (1995), utilizada por Mey (op.cit.).

POIÉISIS (ποίησις) OU MÍMESIS (μίμησις)?

A posição assumida pelo sujeito-professor P está ligada à pressuposição de que uma ação transitiva de transferência performativamente antecipada de um saber pré-construído, a partir de uma relação sujeito/objeto, sob um binarismo maniqueísta (dar algo “bom” - saber letrado - a alguém que não o possui –grupo não dominante- para mudar/transformar) traria como consequência uma previsibilidade do significado e, por extensão, o sucesso em sua ação, consolidada pela apreensão do objeto do saber. A materialização de sua iniciativa pedagógica e a conseqüente ilusão desse sucesso na mudança/transformação pode ser desvelada, discursivamente, a partir da materialidade lingüística presente nas vozes dos alunos: em suas produções orais e/ou escritas, por aquilo que não está dito, nas entrelinhas, no espaço intersticial esquecido da significação.

A relação valorativa com o objeto do discurso (cf. Bakhtin, 1992) pode ser desvelada na estrutura composicional escolhida pelo sujeito-professor P (entrevista audiogravada) e na formulação dos enunciados construídos com o propósito de solicitar aos alunos uma avaliação/apreciação crítica (suas impressões, opiniões) sobre o encaminhamento das atividades de linguagem, em práticas de leitura e escrita:

1) *O que significou para você essa proposta de um envolvimento com a leitura de textos, seguido de um trabalho de construção de texto escrito por você? Você acha que esse tipo de proposta é válida? Sim ou não? Por quê?*

2) *O que você achou desse trabalho com a leitura de um texto seguido de um trabalho de construção de seu texto escrito? Como você se sentiu para escrever esse seu texto?*

Tal formulação pressupõe, por sua vez, *uma posição responsiva*, uma *atitude responsiva ativa* (cf. Bakhtin) e, ainda que envolvidos interacionalmente num “pacto de

negociação”, dentro das condições de produção estabelecidas para o desenvolvimento do trabalho, estão aí os sujeitos face a face, posições sociais em confronto -a voz dominante/institucional do sujeito-professor P x as vozes não dominantes dos alunos- nesse jogo representacional, em que a relação de poder é latente/patente. Eis algumas manifestações:

ER - *Interessante porque você tem oportunidade de através de uma idéia que te passam, construir uma coisa. você desenvolve a sua idéia, né, a partir de uma sugestão [...]*

CEV - *Interessante, você recebe idéias, compara com as suas e tem possibilidade de formar outras.*

VAP - *Facilita porque pode desenvolver um outro texto a partir daquele*

ACS - *Bem mais fácil porque não teve cobrança, a gente tinha liberdade de falar, sem ter que respeitá um... que nem a professora dá uma redação, a gente tem que fazê uma dissertação daquilo [?] aqui não...você falava o que você tava pensando do texto e....bem mais fácil [...] sem bloqueios...você viu que eu me empolguei...*

AJSC - *Sim, porque assim o aluno tem o direito de se expor diante do que esta (sic) acontecendo no dia a dia de cada um de nós*

AHO - *Sim, porque podemos ter nossas idéias pessoais, sem o auxílio de outros podemos aumentar nosso conhecimento e poder de raciocínio*

MSF - *Sim, é válida. Pois assim, podemos escrever sem ter a obrigatoriedade de não fugir de certos padroes (sic) impostos pela avaliação do professor*

LRP - *Sim, mas principalmente sem a preocupação de avaliação, e mas sim com a de que seja um texto interessante e que agrade ao aluno, em todos os aspectos, mas sempre pensando na qualidade do texto.*

AG - *Sim, pois o aluno trabalhando sem a “preocupação” de ser avaliado, tira assim o seu medo de pensar e ao mesmo tempo abre a sua mente e suas idéias aparecem.*

Aqui, como em outros enunciados, a formulação dos enunciados interrogativos está permeada por um caráter valorativo que pode ser indiciado na voz do sujeito-

professor P, posição marcada no seu fio discursivo (intradiscursivamente) ao longo do evento comunicativo; voz que parece ressoar nos/pelos enunciados respostas, nas contrapalavras dos alunos. Outra não parece ser a indicição do referente situacional *você* presente nos sintagmas *O que significou para você essa proposta de um envolvimento com a leitura de textos/ Você acha que esse tipo de proposta é válida?/ O que você achou desse trabalho com a leitura de um texto seguido de um trabalho de construção de seu texto escrito?*, isto é, a repetição da voz do sujeito-professor P.

As respostas proclamadas pelos alunos desvelam uma forte e engajada aquiescência ao clamado apelo do sujeito-professor P., reiterando enfaticamente o elogio, a exaltação, consagração e sacralização da proposta reformadora de transferência de um poder saber, implantada a priori e “concedida” a eles num ato de negociação. Constrói-se aqui, assim, ilusoriamente, um elogio ao consenso pela voz do “outro” para que a outra voz, voz do dominante, possa se legitimar perante esse “outro” como detentor de um poder saber. Implicitamente, tal posicionamento enunciativo fixa o sujeito numa posição de inteligibilidade hierarquicamente privilegiada de sujeito.

Paradoxalmente, num espaço relacional marcado pela alteridade e pela duplicidade, a uma posição enunciativa baseada nos pressupostos de uma relação dialógica e na manifestação de heterogeneidade de posições, assumida e reiterada no fio discursivo do sujeito-professor P, instaura-se uma opacificação das diferenças e homogeneização de pontos de vista.

É assim que nesse processo relacional de constituição de identidades, há a busca de produção de uma imagem em que o sujeito-professor P. procura construir a si e ao “outro” identitariamente, através da identificação com uma imagem pré-construída

(missão de disseminador de uma cultura letrada), numa tentativa ‘agonística’ de “transformar” sujeitos por meio de um outro saber ‘antagônico’, negociando para que assumisse essa imagem incorporada e corporificada em sua memória discursiva.

Mas, adverte Bhabha (1998): *a imagem – como ponto de identificação – marca o lugar de uma ambivalência. Sua representação é sempre espacialmente fendida – ela torna presente algo que está ausente e temporalmente adiada: é a representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição* (p.85).

Retrocedamos o olhar para outro momento recortado do evento discursivo. Esse momento pode desvelar uma outra imagem que se revelou significativa no diário retrospectivo do professor e que mereceu dele, sujeito-professor P., um olhar mais atento e instigante por constituir um incipiente referencial para a reflexão sobre o processo relacional da constituição de identidades. Esse momento, aqui recortado, mas já enunciado anteriormente no corpo deste trabalho⁵⁰, é parte do conjunto de enunciados interrogativos da entrevista audiogravada com os alunos. Interessa aqui olhar para o enunciado do professor:

P.- *Como concludente do 2º grau, como você vê o seu jeito de falar e de escrever, depois desse tempo na escola, no seu contato com leitura de textos? Você acha que houve mudanças ou não?*

ACS - *Teve bastante mudança sim...Porque ...eu vim também da zona rural...então...eu falava totalmente diferente né...até sotaque mesmo eu tinha...até perdi um pouco como você pode perceber [...] contribuiu bastante porque você chegava a ser caçado pelo jeito que você falava [...] dependendo de pessoas com quem você tá falando você muda o seu jeito de falar...pelo menos eu. Quando eu volto pra lá que eu vou visitá meus parentes...já procuro me comunicar como eles.*

Em sua intenção reformadora, constitutiva de sua missão, seu enunciado é marcado linguisticamente por uma construção interrogativa, mas o sentido não está na

⁵⁰ Ver página 65.

língua. Discursivamente, busca por um ponto de identificação com sua posição, e por essa posição enunciativa que ocupa no acontecimento discursivo, o enunciado-interrogativo desvela um sentido retórico que pressupõe, portanto, na “contrapalavra” do aluno, uma repetição, em que, mimicamente, a partir da apropriação da palavra do outro, procura respaldar seu ponto de identificação como professor, para sustentar e reafirmar seu dizer instituído.

A fala do aluno, como reafirmação da/para voz do professor, indicia esse movimento de reafirmação do enunciado retórico a partir de tempos verbais que marcam uma situação anterior à mudança – uso do pretérito imperfeito (*eu falava/eu tinha/chegava a ser caçado/você falava*) e a mudança concretizada, cessando-se a situação anterior – uso do pretérito perfeito (*Teve mudança/perdi/contribuiu*), instaurando-se uma nova situação, fruto da transformação –uso do presente (*tá falando/muda/volto/procuro*).

ACS reforça essa mudança, portanto, contrapondo momentos distintos e reiterando-a através das expressões adverbiais *até/mesmo*, cuja função adverbial incide sobre a enunciação do enunciado e não sobre o enunciado, representando uma avaliação do falante para reforçar seu argumento de superioridade de uma posição sobre outra, de atribuição de valoração de uma maneira de falar diferente (veiculada pela escola) que se sobrepõe a outra “diferente” (variedade lingüística desprestigiada e estigmatizada socialmente = ser da zona rural/ter sotaque).

Retomemos o conceito de imagem: espacialmente fendida ela torna presente algo que está ausente. Na perspectiva do evento, a posição assumida pelo sujeito-professor P. como disseminador da cultura letrada faz representar uma imagem construída

anteriormente e, portanto, a fala do aluno ACS é uma repetição ou *mímica* (cf.Bhabha) que torna presente e reforça uma imagem de “transformação” do aluno em seu modo de falar, a partir de algo que está ausente: a constituição de um sentido já constituído, ou seja, a mudança/transformação do aluno se deve exclusivamente por sua inserção no mundo escolar e, principalmente, por seu contato com o mundo letrado.

As falas dos alunos parecem desmitificar nessa arena agonística os conflitos antagônicos; parecem indicar que se houve diferenças e conflitos eles não mais existem, foram des-sedimentados, por efeito de uma negociação tácita, um processo mímico representado por um acordo *irônico*⁵¹. Cria-se, pois, uma ilusão de estabilidade e transparência e *a realidade é tida como a essência e a origem que determina a forma pela qual é representada. Pressupõe-se que seja em relação a essa origem/essência do referente que a imagem possa ser avaliada* (cf.Souza, op.cit:115).

Mas, a imagem é uma ilusão da presença e por mais autêntica que possa parecer ela nunca deixará de ser uma imagem e como imagem nunca é a coisa em si. Esse ato mímico de se apropriar e se apoderar do Outro pode ser visibilizado tanto pelo sujeito-professor P quanto pelos alunos. A busca de construção identitária articulada com relação ao lugar do Outro leva a uma cisão interna dos sujeitos, uma vez que a presença de cada um é sempre parcial: de um lado, o professor se apropria dos enunciados do Outro-alunos para marcar sua presença através da voz que delegou uma forma de saber que possibilitou a esse Outro se fazer presente, de outro lado, os alunos se apropriam dos enunciados do

⁵¹ Segundo Bhabha (apud Souza, 2004:129). em sua análise sobre o discurso colonial e pós-colonial na Índia, *a ironia indica a coexistência pouco pacífica de mais de um conjunto de valores, de culturas, de signos, de línguas; porém nesse mesmo contexto, alheia ao hibridismo e à heterogeneidade, a cultura colonial dominante procurava incansavelmente impor seus próprios símbolos, sua própria língua, sua própria cultura, na busca de totalidades estáveis e homogêneas, ou seja, buscando verdades únicas e objetivas, buscando uma língua única e transparente.*

Outro-professor para, através deles, representarem-se institucionalmente (o saber instituído trouxe mudança/transformação). É o que se pode perceber nas palavras de Bhabha:

A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao visualizar o poder (op.cit.:130).

Num contexto híbrido, marcado pela heterogeneidade valores e posições, os sujeitos são constitutivamente atravessados por uma gama heterogênea de ideologias e valores socioculturais, qualquer imagem seja ela feita pelo sujeito-professor ou pelos alunos é híbrida e será sempre constituída por traços de outros discursos e, portanto, impossibilita um julgamento de valor nos níveis de representação mais autêntica ou mais complexa. Um olhar crítico para tal contexto revela que todas as formas de cultura estão constantemente num processo de hibridismo e é na *tradução cultural* desse hibridismo, o “terceiro espaço” que se pode perceber o surgimento de outras posições, pois esse *terceiro espaço desloca as histórias que os constituem e estabelece novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são mal compreendidas através da sabedoria normativa* (cf. Bhabha, 1990:211).

É sob tal perspectiva que o olhar se debruça sobre o processo de construção dos textos escritos, percorrendo-o num movimento que vai do olhar dos alunos em suas ações e estratégias lingüístico-discursivas na elaboração de seus textos, a partir da voz do professor em indagações sobre essas ações.

Nesse movimento, instigados pelo professor, os alunos tecem considerações sobre o processo de construção de seus textos escritos, a partir das atividades desenvolvidas em torno de textos com o eixo “TRABALHO”, principalmente com uma releitura de “João

sem terra” (Cassiano Ricardo). E aqui, assim como outras vozes já apontadas, refletem e refratam o elogio de consenso e, portanto, o aparente silenciamento de seu contrário – do conflito, do dissenso, aquilo que no estudo das formações ideológicas na cultura brasileira, Bosi (1995) chama *neutralização ideológica do traço impertinente*, ou seja, o traço impertinente, manifestado na desigualdade das relações coloniais, é neutralizado ideologicamente pela construção de um discurso de igualdade (apud Grigoletto, 2002:150). Assim se manifestam essas outras vozes, através dos enunciados:

ER - *Interessante porque você tem oportunidade de através de uma idéia que te passam, construir uma coisa. você desenvolve a sua idéia. né. a partir de uma sugestão [...] eu acho que isso daí estimula bastante a criatividade, bastante o raciocínio das pessoas porque as pessoas param pra pensar sobre os fatos que acontecem, dando uma opinião.*

CEV - *Interessante, você recebe idéias, compara com as suas e tem possibilidade de formar outras. Ai você vai criando um mundo, uma idéia; você vai aprendendo a formar as coisas e formar uma idéia completa [...] você vai trabalhando, pensando, aprende a raciocinar, você aba (sic) tendo que parar, refletir, então é uma coisa de análise, você vai tendo um crescimento próprio, acaba evoluindo.*

VAP - *Facilita porque pode desenvolver um outro texto a partir daquele, a reflexão foi surgindo, porque eu já tinha um conhecimento sobre o assunto.*

ACS - *Bem mais fácil porque não teve cobrança, a gente tinha liberdade de falar, sem ter que respeitá um... que nem a professora dá uma redação, a gente tem que fazê uma dissertação daquilo [?] aqui não...você falava o que você tava pensando do texto e....bem mais fácil [...] sem bloqueios...você viu que eu me empolguei...*

EVM – (...) *o aluno começa a pensar por si só, sem um amuleto que é necessário segurar para realizar algo. Isso é muito válido.*

MRR – (...) *porque assim o aluno tem livre acesso para expressar, não ficando preso aos parâmetros do professor, e testa também o conhecimento e a compreensão (sic) do aluno.*

CJB – (...) *porque você não faz um texto sendo precionado (sic) por nota, você coloca suas idéias e o raciocínio é direto.*

AG – (...) *pois sou livre para escrever o que penso, o que sei, o que determinarei, sem ter que seguir uma regra ou esquema pré-estabelecido.*

AJSC – (...) porque assim o aluno tem o direito de se expor diante do que esta acontecendo no dia a dia de cada um de nós.

Essa manifestação de um elogio de consenso pela “concessão” de um “direito” de um saber letrado negado (ausente histórica e ideologicamente) - *através de uma idéia que te passam/ você recebe idéias/ pode desenvolver um outro texto a partir daquele* - imbricado num ato mimético de repetição, presente sob as formas modalizadoras *interessante/mais fácil/facilita*, perpassa todos os enunciados, com várias formas de realização, revelando em todos eles uma estratégia de apropriação/convencimento do Outro-professor, de imbricação e construção de uma imagem autêntica pelo Outro (“máscara na pele”): *O desejo de emergir como “autêntico” através da mímica – através de um processo de escrita e repetição – é a ironia extrema da representação parcial* (Bhabha, 1998:133).

Esse desejo de emergir por/através de uma imagem “autêntica” parece constituir a estratégia utilizada (consciente/inconscientemente?) pelos alunos-sujeitos na (re)construção de seus textos escritos, como mecanismo de visibilização diante/para o professor, nesse processo relacional e dialógico, em que procuram constituir-se identitariamente através do Outro.

Discursivamente, tais manifestações podem manifestar uma estratégia de composição de uma imagem assimilatória de concordância com uma possível posição ideológica do professor (como resposta/reafirmção à “negociação”), que se não claramente explícita, poderia ser “inferida” em função do conjunto de textos selecionados que conformavam o eixo temático.

Se, ainda conforme Bhabha (op.cit.), a mímica *repete*, mais do que *re-apresenta*, esse parece ser um traço comum a marcar a representação parcial dos alunos em seus textos, através de um diálogo intertextual com o texto “João sem terra”, de Cassiano Ricardo.

Numa “tradução” do terceiro espaço, da leitura do espaço “fora da frase”, parece ser possível pensar, sob a perspectiva dessa construção mimica, que se ela *repete*, mais do que *re-apresenta*, significa que ela também pode *re-apresentar* e, ao *re-apresentar*, pode-se (re)construir uma nova/velha forma. Esse deslocamento pode permitir, mais claramente, visibilizar e valorizar o hibridismo, ambivalência e a indeterminação na linguagem, desestabilizando e revisando aparentes certezas, desfazendo desejos substantivos de homogeneização, sobretudo num universo dominado por uma “doxa” de língua e linguagem fechada, rígida e estável.

A partir de uma releitura de Bakhtin (1981), que aponta o hibridismo natural como uma característica necessária de todas as línguas, Bhabha postula uma estratégia híbrida de ler a língua e as linguagens dominantes (antes consideradas como normas) a partir da língua e das linguagens do subalterno colonizado, usurpando agora o lugar da “norma”. Tal estratégia, na perspectiva bakhtiniana, revela de forma performática - mostra, torna visível o hibridismo que constitui tanto as linguagens do dominante quanto as do subalterno. Assim, aqui, implica tornar visível uma ‘língua’/uma ‘linguagem’ apagada institucionalmente, sob a perspectiva de um olhar “heterodoxo”, para aquilo que pode quebrar, romper uma norma escolar; implica, portanto, olhar com outro olhar para aquilo que é heterogêneo, sobretudo para aquilo que é invisibilizado no universo escolar:

a complexidade dos processos heterogêneos da escrita e a sua imbricação em práticas socioculturais e ideológicas (cf. Souza, 2001).

9.1. ‘Crônica de uma cena anunciada’ enunciada

De acordo com Jolles (1997), todo o trabalho deve possuir um sentido que permita ao homem impor-se, sendo que a compreensão desse sentido deve conduzir o trabalho, como tal, à sua plena realização. Para a compreensão do universo é necessário que o homem nele mergulhe, que o sonde, que intervenha nele para realizar uma seleção, reduzindo a infinita quantidade de seus fenômenos. Assim, ao intervir, aprofunda, reduz, congrega, reúne os elementos conexos, separa, divide, decompõe e repõe o essencial em pequenas pilhas. Como tais elementos não possuem, de início, uma forma própria, o trabalho do homem consistirá em dar um sentido e uma forma própria ao operar-se a reunião durante a decomposição. Dessa forma

Os semelhantes encontram-se; só que não constituem conjuntos de pormenores, mas uma diversidade cujos elementos se interpenetram, se unem, se fundem para apresentar uma forma suscetível de ser apreendida como objeto que possui - diríamos - sua validade e coesão próprias. (idem, op.cit.:29)

A esse trabalho de compreensão do universo - do caos ao cosmo - podemos associar o trabalho dos alunos-sujeitos na constituição de seu texto escrito: a síntese de um “retrato” histórico, a configuração de um ‘microcosmo’, concretizado através do mergulho, sondagem e intervenção diante de enunciados difusos no universo poético de “João sem terra” (Cassiano Ricardo) e de outros discursos em circulação.

Compõem uma crônica (um painel) de um drama social. Dentro de uma perspectiva semântico-discursiva, mobilizam i) elementos intertextuais, explicitados na própria superfície do discurso pelo próprio locutor, em que a presença do outro, a remissão à heterogeneidade é marcada no processo através de mecanismos linguísticos (**intertextualidade**) e ii) elementos interdiscursivos que remetem a outros discursos, ditos históricos em circulação recuperados por um processo de (re)construção de sentidos (**interdiscursividade**).

Dialogando com o texto original, através de um processo mimético (do grego μιμέομαι - a imitação não significa exatamente o mesmo), constroem um universo textual impregnado de denúncia e recusa ao horror da injustiça que campeia em seu país, num tom inquiridor/inquisidor, manifestando repúdio e revolta diante da dimensão do drama ‘presentificado’. Vozes ressonantes, num discurso mesclado de apologia e apocalipse, como se pode depreender dos textos aqui recortados:

TI-AG

(1) *Esse texto me levou a compreender que alguém, mesmo vivendo na terra, não tem seu pedaço de terra.*

(2) *Algo muito impressionante a alguém que vive na terra como muitos brasileiros, mas sem terra.*

(3) *Podemos indagar: - Será que esses, os chamados “sem terra”, estão condenados por ironia do destino? (4) Ou, será que por ter sido filho do campo estão sendo por esse campo rejeitado?*

(5) *Em lebrar do texto: “sub-João”; quantos brasileiros vivem num mundo, onde os ricos da terra estão cada vez mais rico.*

(6) *Será que nessa Pátria varonil não há lugar para esse povo, que um dia foi infantil, e que hoje descobriu que país é esse?*

(7) *Um povo humilde, vive sem terra, e espera numa mudança na política, e então, quem sabe, isso tudo acabe e tenha terra para todos?*

(8) *Já não há esperança para muitos.* (9) *Um texto foi escrito: “João sem terra”.* (10) *E quantos brasileiros vivem essa situação.* (11) *Brasileiros, verdadeiros brasileiros, brasileiros de São Paulo, brasileiros de Minas Gerais, e outros tantos estados brasileiros.*

(12) *Um povo sofrido que vive a merce, muitos à beira da estrada, esperando em ver a terra prometida.*

(13) *Que país é esse João sem terra? Onde tu nascestes e criastes, hoje parece que te rejeita?*

(14) *Aquele que tenha a consciência, reconheça que os sem terra precisam ser ajudados.*

Um drama vivido não por um grupo restrito de pessoas, mas um ‘povo’ -“esse povo” (6) sem terra (*muitos brasileiros*).

(3) *Podemos indagar: - Será que esses, os chamados “sem terra”, estão condenados por ironia do destino? (4) Ou, será que por ter sido filho do campo estão sendo por esse campo rejeitado?*

O seu indagar assume um tom de clamor que permeará todo texto, clamor contra a paradoxal rejeição de um povo -*brasileiros, verdadeiros brasileiros*- pela sua *Pátria*

varonil, dialogando com outro discurso, o Hino Nacional, através do eco de rima no enunciado (06): *Será que nessa Pátria varonil não há lugar para esse povo, que um dia foi infantil, e que hoje descobriu que país é esse?*

(13) *Que país é esse João sem terra? Onde tu nasceste e criastes, hoje parece que te rejeita?*

(8) *Já não há esperança para muitos.*

Esse mesmo tom dramático de perplexidadeperpassa todo o texto de CEV:

(1) *Por pior que pareça, nas entrelinhas, nasce a suja e horrível mancha da desigualdade em nossa sociedade, olhando não só p/ o Brasil, mas sim ao mundo.*

(2) *Imagine e reflita...*

(3) *Uma grande porção de terra e um potinho de danone. Na terra plantada, ao centro, uma única rosa, e no potinho um pé de melancia.*

(4) *A melancia necessita desesperadamente de espaço, para sobreviver.*

(5) *A rosa, só, espaçosa e livre, não necessita de espaço mas o tem, por dizer-se “mais bela” ou “mais importante” por suas “virtudes” de flor e de enfeite. Terra de sobra, necessidade de menos.*

(6) *Olhe a melancia, urgente necessidade, aperto e desespero que lhe impedem uma vida normal.*

(7) *Mas e o responsável pela horta, qual sua ótica sobre tal caso?*

(8) - *Não esquenta, ela não passa de uma melancia?!*

(9) *Pensou? Refletiu?*

(10) *Idiota não? Cumulo de burrice, egoismo e falta de amor ao próximo, certo? Correticimo.*

(11) *Agora olhemos nossa sociedade:*

(12) *Um monte de gente espremido em favelas, dependurados em morros, amontoados debaixo de pontes, - isso quando tem ponte pra todo mundo - e pedindo socorro de fazenda em fazenda.*

(13) *Por outro lado, um “gato pingado” de “rosas” que tem tanta terra que nem sabe quanto, e que um dia vendo televisão, por curiosidade vê uma reportagem sobre os sem terra.*

(14) *De repente o babaca do advogado liga.*

(15) *-Senhor, viu a reportagem? Viu aquela terra?*

(16) *-Vi sim! Que situação, que falta de respeito ao ser humano, gente que não tem onde morar...*

(17) *-Aquele terra é sua Senhor!*

(18) *-Minha!!! Tira aquele monte de vagabundos de lá, ladrões de terra, vândalos...*

(19) *Pronto, inventa um monte de besteiras e põe pra fora centenas de pessoas que precisavam de um cantinho de terra p/ plantar o que comer.*

(20) *Tudo resolvido, terreno limpo, e sem terra novamente sem terra e o terreno amontoadado de esterco de cachorro e de vacas dos vizinhos.*

(21) *Ignorância!!!*

(22) *Bem, mas vamos finalizar com chave de ouro...*

(23) Ninguém liga p/ Deus, mas imagine só se fosse obedecido aquele mandamento:

(24) “Amarás ao teu proximo como a ti mesmo...”

(25) Não adianta, faça quem quizer, o que bem entender p/ resolver, enquanto não entregarmos a Deus nosso mundo, tudo vai continuar do jeito que esta, e vai piorar!

(26) O homem é cabeça dura! E coração também, porque se não ouviria a Deus!!!!

A atitude responsiva no processo de cotejamento com o texto poético é articulada pelo aluno a partir de um plano figurativo. Para Fiorin (1991), os textos constituídos de figuras que remetem a algo presente no mundo natural com a finalidade de simular, representar, figurar o mundo e as ações do homem constituem os textos figurativos. Ainda segundo o autor, *sob todo texto figurativo há temas. As figuras encadeiam-se nele com vistas a manifestar um dado tema* (p.34).

Com um texto figurativo, CEV arrisca, impõe sua palavra, ou, conforme Certeau (1990), é como um usuário que utiliza uma tática bricoladora, criando para si um espaço de jogo com outras maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Subverte, assim, um modelo escolar que institucionaliza o ato de escrita na elaboração de redações, transformado em mero exercício de treino, sem a vinculação a um processo de interlocução.

Em sua intenção discursiva, em sua réplica a um outro enunciado anterior, com o qual dialoga e polemiza, postula em sua organização textual uma compreensão responsiva ativa de seu interlocutor, dialogando e envolvendo-o na cena enunciativa.

Imagine e reflita... A utilização dessas formas está intrinsecamente vinculada à formulação dos dois planos de composição do desenvolvimento: na indução e apelação ao interlocutor (função apelativa da linguagem, de acordo com Jakobson, 1988). Apela ao interlocutor que *imagine*, isto é, crie imagens, evoque em sua mente a cena construída por ele, locutor, num plano alegórico, metafórico, para que, em seguida, o interlocutor *reflita* a partir da construção de um quadro de imagens dentro de um plano do simbólico.

A construção textual, arquitetada numa visão dialética de mundo, focalizada na antítese ROSA/MELANCIA, pragmaticamente, remete à reflexão sobre a desigualdade tão marcante nesse mundo:

ROSA	⇔	MELANCIA
↓		↓
<i>*grande porção de terra</i>		<i>*potinho de danone</i>
<i>*só, espaçosa e livre</i>		<i>*aperto e desespero</i>
<i>*terra de sobra</i>		<i>*necessita desesperadamente de espaço</i>
<i>*necessidade de menos</i>		<i>*urgente necessidade</i>
<i>*vida normal</i>		<i>*impedida de uma vida normal</i>

Nessa perspectiva, no texto de CEV, marcado pela aproximação entre o simbólico e o real, ecoam comentários e falas persuasivas, manifestações subjetivas diante do objeto de sentido ROSA/MELANCIA/DESIGUALDADE

Assim, o juízo de valor assumido pelo sujeito falante é marcado pela oposição entre as categorias:

* **supérfluo** versus **essencial** (*rosa* = “mais bela”, “mais importante”, “virtudes” de flor e de enfeite / *melancia* = ‘menos bela’, ‘menos importante’, ‘fruto sem virtudes ornamentais’)

* **desnecessário** versus **necessário** (*rosa* = “espaçosa”, “livre”; “terra de sobra”, “necessidade de menos”/ *melancia* = “necessita desesperadamente de espaço”, “urgente necessidade” [“aperto e desespero”])

normal versus **anormal** (*rosa* = ‘vida normal’ / *melancia* = “aperto e desespero que lhe impedem uma vida normal”)

De um lado, os desprivilegiados *melancias* (*monte de gente*) *em aperto e desespero*, *espremidos em favelas - necessita(m) desesperadamente de espaço para sobreviver*. (Note-se, na sequência, a construção de uma fortíssima imagem para caracterizar o *aperto e desespero que lhes(s) impedem uma vida normal* - (12) *dependurados em morros*); *amontoados debaixo de pontes*.

Por outro lado marca a oposição de espaço e de protagonistas. Aqui, agora são as *rosas* (a metáfora para uns poucos privilegiados é marcada pelas aspas) - (13) *um “gato pingado” de “rosas” que tem tanta terra que nem sabe quanto (=Terra de sobra, necessidade de menos)*.

A manifestação do tema, figurativizado e “parabolizado” num episódio concreto, por meio de uma “historinha”, desenvolve-se a partir de estratégias de formulação direcionadas para um tom conversacional que se estende pelo texto todo, marcado por uma relação dialógica entre o “falante” enunciador e um enunciatário, em que aquele visa a um objetivo: envolver seu enunciatário, “amarrá-lo”/ “atá-lo” nos fios de sua trama, em

sua historinha pra entender / Você vai enredando a pessoa, envolvendo no assunto, deixando ela curiosa⁵².

Nesse fluxo discursivo revela-se a presença de marcadores discursivos envolvidos “no ‘amarramento’ textual progressivamente liberadas ao longo da fala, e no encaminhamento de perspectivas assumidas em relação ao assunto” (cf. Risso et al, 1996), como *Olhe a melancia* (06); *Agora olhemos* (11); *Bem* (22), que podem ser considerados como elementos pragmático-textuais no papel de veículos de seqüencialização no ato preparatório de novas informações, mecanismos que contribuem para a progressão textual e “*asseguram a ancoragem pragmática [do] conteúdo, ao definirem, entre outros pontos, a força ilocutória com que ele pode ser tomado, as atitudes assumidas em relação a ele [...], a orientação que o falante imprime à natureza do elo seqüencial entre as entidades textuais*” (Risso et al.:1996:56).

O texto todo é atravessado por um tom de diálogo do locutor com o interlocutor, assemelhando-se a uma conversa face a face e, através do marcador conversacional (*Bem...*), em (22) *Bem, mas vamos finalizar com chave de ouro...* prepara o interlocutor para a conclusão através da expressão do senso comum *com chave de ouro*.

A conclusão com chave de ouro é constituída pela intertextualidade com um texto bíblico, explicitada pela forma remissiva demonstrativa em função catafórica - *aquele mandamento*: (24) “*Amarás ao teu próximo como a ti mesmo...*” Mas chave de ouro, expressão do senso comum, remete a um outro discurso, num movimento interdiscursivo com um discurso de caráter religioso e de comprometimento ideológico do enunciador, revelando o seu pertencimento a uma determinada formação discursiva.

⁵² As expressões grifadas e intercaladas no texto do aluno referem-se à “voz” do aluno, audiogravada em entrevista ao sujeito-professor P, manifestando-se sobre o processo de construção de seu “fazer”.

(P) - *Como é que você construiu essa imagem da melancia e da rosa? E a chave de ouro? Como é que você elaborou isso?*

(CEV) - *Tipo analisando vida de artista, vida de gente rica que vive numa mansão que tem 500 cômodos, vive uma pessoa...vai falar demora três horas pra chegar do outro lado da casa e numa favelinha moram 15 pessoas num cômodo de dois por três metros...você tira uma idéia de uma coisa grande, de uma coisa esbanjando espaço [...] Eu tentei puxar o assunto pro texto “João sem terra”, pra deixar a coisa mais no ambiente do que tava tratando: falta de terra, terra, sujo de terra, não tem terra, na coisa ali mais pra agricultura...você tenta encaixar como se fosse uma parábola, como Cristo usava na Bíblia...você tenta encaixar no contexto em que o pessoal tá envolvido ali, você acaba fazendo uma historinha pra tentar do jeito assim [...] você exagera um pouquinho na percepção e você faz uma historinha pra entender...você acaba transferindo a idéia, ela acaba entendendo num sentido mais fácil.*

(P)- *Gostaria que você me explicasse o uso de algumas expressões aqui no seu texto. O que significa pra você “finalizar com chave de ouro”?*

(CEV) - *Dar um desfecho mais valioso, você acabar, terminar com um pinguinho de glória, vamos dizer assim você dá uma entonação de valor, o ponto mais importante do texto...Tentei trabalhar com o texto pra conseguir chegar no fim pra transmitir essa idéia. Você vai enredando a pessoa, envolvendo no assunto, deixando ela curiosa, aí depois você pega e joga o assunto principal...a hora que ela tá interessada e consegue...tá aberta pra receber o que você tá querendo dizer...*

Tem-se aqui um discurso religioso, que para CEV constitui *o assunto principal*, o *ponto mais importante do texto*, através do qual, pragmaticamente, procura enredar o outro para que este receba aquilo que tem a dizer. Um discurso com forte tom apocalíptico, que não vê solução para os problemas temporais tão prementes quanto o da desigualdade social: (25) *Não adianta, faça quem quizer, o que bem entender para resolver* (o problema da desigualdade social?), finalizado com chave de ouro: a solução para os problemas temporais está em Deus: *enquanto não entregarmos a Deus nosso mundo*; enquanto o homem não ouvir Deus *tudo vai continuar do jeito que esta, e vai piorar!*

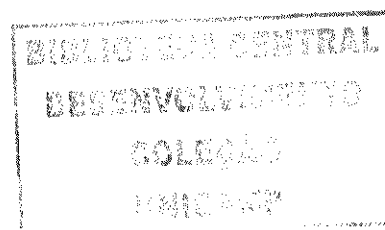
Mas... (26) *o homem é cabeça dura! E coração também ... Então?!*

Estabelecendo inferências, dialogando com outros textos e, evocando um acontecimento que já foi objeto de discurso, ressuscitam *no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as 'deformações' que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido* (Pêcheux, 1993:77),

Na perspectiva de Certeau (1990), os usuários produzem uma *bricolagem com e na cultura dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses e suas próprias regras* (p.40), em práticas que, segundo o autor, é como se organiza um outro saber, ou seja, um saber da cultura popular. Essa cultura popular se formula essencialmente em “*artes de fazer*” isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. *Essas práticas colocam em jogo uma ratio popular, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar* (p.42).

Essa arte de combinar indissociável da arte de utilizar parece ser a referência do trabalho de bricolagem pelos sujeitos usuários da linguagem outra que manuseiam segundo seus interesses e regras, como se pode perceber no processo de tessitura do tecido textual, nas palavras de CEV:

[...] Você tem uma bagagem, você está de frente com uma situação: tenho que fazer isso, tenho esse material e aquilo que eu já tenho de bagagem, você pega o que te deram de ferramenta nova e a bagagem que você tem, então você começa a trabalhar, começa a montar, começa a parar, a raciocinar...ah, isso aqui parece que não encaixa bem, então vamos tentá fazer uma outra ferramentinha que encaixa as duas, prá poder trabalhar melhor, pra transferi as idéias e vai montando. Você tem a sua idéia, as suas próprias conclusões, aí você recebe um texto que trabalhar. Dependendo do ambiente em que você tá vivendo, o ambiente em que tá vivendo a sociedade, a situação política do país, o assunto que tá no auge da mídia, então você tá vivendo um certo ambiente. Então tudo aquilo acaba influenciando você na hora de trabalhar as idéias, você acaba misturando tudo e vai trabalhar do jeito que fica bem claro e você vai tirando suas conclusões daquele mundo que você tá vivendo, entendeu?



A perspectiva de um ‘fazer para’ (*você está de frente com uma situação: tenho que fazer isso*) (im)põe-lhe a mobilização de mecanismos de seu arsenal cognitivo – ‘como fazer’ (*começa a montar, começa a parar, a raciocinar...*) num movimento de criação e reelaboração – ‘fazer com’ (*ah, isso aqui parece que não encaixa bem, então vamos tentar fazer uma outra ferramentinha que encaixa as duas, prá poder trabalhar melhor, pra transferi as idéias e vai montando*), numa arte de fazer (“ποιέω”) que se processa em consumos combinatórios e utilitários.

Ensina Bakhtin que

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto), no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimentei). Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida - o texto dado, para trás - os contextos passados, para frente - a presunção (e o início) do contexto futuro (1992:404).

Nessa dimensão dialógica, observe-se o posicionamento assumido por CEV, em sua fala diante da cena enunciativa do ‘fazer textual’:

Interessante, você recebe idéias, compara com as suas e tem possibilidade de formar outras. Ai você vai criando um mundo, uma idéia; você vai aprendendo a formar as coisas e formar uma idéia completa [...] você vai trabalhando, pensando, aprende a raciocinar, você acaba(sic) tendo que parar, refletir, então é uma coisa de análise, você vai tendo um crescimento próprio, acaba evoluindo.

Diante de textos dados, o ponto de partida - contextos passados: *Interessante, você recebe idéias, compara com as suas e tem possibilidade de formar outras; contexto presumido de futuro: Ai você vai criando um mundo, uma idéia; você vai trabalhando, pensando, aprende a raciocinar, você acaba tendo que parar, refletir, então é uma coisa*

de análise; o devir – o contexto futuro: o movimento a indiciar um posicionar-se, caminho para a constituição de uma identidade, a construção de autoria: *você vai aprendendo a formar as coisas e formar uma idéia completa [...]; você vai tendo um crescimento próprio, acaba evoluindo.*

E por que não trazer aqui uma outra imagem, a do araucano Sexta-feira no mundo de Robinson Crusoe a indiciar essa **poiésis** (ποίησις), esse fazer com/para, num movimento de (des)construção?

O “selvagem” representa para Robinson (Crusoe) uma ameaça para a integridade da ordem estabelecida na ilha Speranza; leva uma vida à margem dessa ordem duramente fincada por Robinson. Suas ações e intervenções desestruturam a “doxa” estabelecida por Robinson, constituindo uma ameaça para a integridade da ilha administrada. Os sinais de sua passagem eram indícios de uma vida à margem da ordem. O que dizer de pequenos arbustos desenraizados e replantados com os ramos enterrados e raízes voltadas para o céu que, a partir daí, criam novas formas e, metamorfoseando-se, acomodam-se à nova forma? Ou ainda, o que dizer então que entre as flores de mandrágoras, cultivadas com grande atenção por Robinson, rigorosamente classificadas em suas cores, surja uma nova flor, uma nova variedade com uma cor raiada, listrada, que até há poucos dias ali na ilha não existia? “Nunca se deitara no sítio onde floriu a mandrágora listrada...” E a terrível descoberta: ao espalhar sua *negra semente* em cópula com flores de mandrágora, Sexta-feira produz novas mandrágoras raiadas, listrada ... outras mandrágoras ... as suas mandrágoras -para espanto de Robinson. (cf. Tournier, 1985).

Da mesma forma que Sexta-feira, nesse contexto, representa um interventor no “cosmo” organizado, “*a pedra negra que se opõe ao sistema*” (cf. Certeau, 1990), o

invasor, que armado com armadilhas e estratégias, faz o seu jogo, um jogo “diferente” no jogo do outro, os sujeitos falantes aqui mobilizados, trabalhadores em atividade lingüística, na realização do jogo de produção textual-discursiva, usam e manipulam estrategicamente recursos lingüísticos internalizados construídos socialmente, a partir da compreensão dos signos lingüísticos de sua própria língua, ou conforme Bakhtin (1992:301) *assimilando as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas*.

Esse posicionamento do sujeito diante do ‘fazer textual’ constitui uma das regularidades subjacentes manifestadas nesse percurso discursivo: *um sujeito agindo, manobrando, mesmo que não saiba que manobra* (Possenti, 1998:115), posiciona-se e, decididamente, dispõe-se, propõe-se a escrever o que pensa, o que sabe e, pragmaticamente, determinado em sua manobra, *mesmo que sua manobra não produza o efeito por ele eventualmente intencionado* (idem, idem). Não é outra a posição de EVM, AG e AJSC, respectivamente, diante do ato de enunciar:

“(...) o aluno começa a pensar por si só, sem um amuleto que é necessário segurar para realizar algo. Isso é muito valioso”.

“(...) pois sou livre para escrever o que penso, o que sei, o que determinarei, sem ter que seguir uma regra ou esquema pré-estabelecido”.

“(...) porque assim o aluno tem o direito de se expor diante do que esta acontecendo no dia a dia de cada um de nós”.

Um ato de enunciar que para o mesmo Possenti, mais adiante, *pode ser encarado como uma atividade parcialmente consciente do sujeito (...) que tem um certo*

conhecimento sobre seus ouvintes, que sabe, eventualmente, que empregar certos enunciados em certas ocasiões provoca efeitos mais ou menos previsíveis(op.cit.).

‘Pensar por si’, ‘escrever o que pensa’, ‘o que sabe’, ‘o que determinar’, *o direito de se expor, sem a necessidade de amuleto em que se apoiar*, em atividades com a escrita, para ALB *estimula o aluno a pensar no problema, analisando-o (sic), criticando e muitas vezes apontando soluções*, o que significa assumir posições através de um fazer’, de uma “poiésis”: pensar, saber, determinar, (não) seguir, expor, analisar, criticar, apontar, expressa, realizar...intervir para um devir - o contexto futuro - *pratica (sic) essa que será aproveitada pelo resto de nossas vidas*.

Esse é o devir de uma minoria/maioria. Resta a busca do intervir ... de um porvir... Assim... *talvez não seja este o lugar de terminar, mas pode ser o lugar de começar...*

(Bhabha, de um outro lugar para este outro).

10

UM OLHAR (IN)CONCLUSIVO

Este é um texto atravessado por conflitos, tensões, contradições, constituído por sujeitos imersos em conflitos, tensões, contradições, num percurso marcado por conflitos, tensões, contradições, num universo social e discursivo constitutivamente heterogêneo - o espaço escolar – “arena agonística” - paradoxalmente, instituído sob a égide de sentidos aparentemente sempre já constituídos, fechados e transparentes, em que se digladiam, de forma desigual, saberes em posições “antagonísticas”.

(Des)construir para (re)construir. Desnaturalizar posições arraigadas, estabilizadas, tidas como verdades imutáveis. Sem a pretensão nem a intenção de propor uma metodologia de ensino, pretendo com este trabalho questionar/polemizar posições e verdades dadas como estáveis e transparentes, paradoxalmente estabelecidas num universo constitutivamente heterogêneo como o espaço escolar, sobretudo no universo da rede pública de ensino, “arena agonística e antagonística”, marcada por diferenças culturais e lingüísticas, em que se digladiam diferentes saberes construídos por diferentes pessoas.

Posições e verdades consagradas ideologicamente sob o verniz da homogeneização lingüística, presentificação *ad eternum* de um passado sob a égide de uma “Língua Geral”, investidas sob o manto togado do poder, contribuem para o apagamento e invisibilização de uma “maioria”/“minoria”, discriminada e estigmatizada em/por seus saberes culturais manifestados através de uma variante de uma mesma língua, uma variante funcional não reconhecida e legitimada socialmente. E porque discriminada e estigmatizada é essa “maioria”/“minoria” impedida de construir posições,

de se constituir sujeitos e, portanto, de se constituir identitariamente (*Lingua tua manifestum te facit*).

Ao desmi(s)tificar posições e verdades paradoxalmente estáveis, “desdoxificar” sentidos pré-construídos, pré-instituídos, espero que esta minha reflexão contribua para a busca de caminhos que permitam que vozes apagadas institucionalmente se visibilizem e sejam visibilizadas socialmente, construindo-se identitariamente, não pelo retorno de uma imagem do lugar do Outro, mas que posicionando-se com e por meio de sua própria língua, constituam-se intersubjetivamente, no espaço escolar e do espaço escolar para sua realidade social.

*

“Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou” (Manoel de Barros)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M. et al. **A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita**. Campinas-SP: Instituto de Estudos da Linguagem-Unicamp (Projeto integrado de pesquisa-CNPq), s/d.
- _____. **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual**. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas: Unicamp, n. 25, p.5-33, 1995.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- AUROUX, H.A. **Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and a critical reader**. Westview Press, 1997.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Caderno de Estudos lingüísticos, Campinas:Unicamp, n.19, p.25-42, 1990.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo:Loyola, 2001.
- BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG, 1998.
- _____. **The third space**. In: RUTHERFORD, J. (org). Identity: community, culture, difference. London, Lawrence and Wishart, 1990.
- _____. **The vernacular cosmopolitan**. In: DENNIS, F.KHAN (org.). Voices of the crossing. Serpent's Tail, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995 (original russo de 1929).

- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fonte, 1992 (original de 1953).
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo, Unesp/Hucitec, 1988 (original, 1975).
- _____. **The dialogic imagination**. Austin, University of Texas Press, 1981.
- BARBAUD, P. **A língua do estado – o estado da língua**. BAGNO, M. (org.). Norma lingüística. São Paulo: Edições Loyola. 2001.
- BARBU, Z. **Society, Culture and personality**. Basil Blackwell. England. Oxford, 1971.
- BARROS, M.C.D.M. et al. **A Língua Geral como identidade construída**. In: Revista de Antropologia, São Paulo: v. 39-1, 1996.
- BENJAMIN, W. **Mágica, técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. **The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge**. Penguin Group. London, England, 1974.
- BORTONI-RICARDO, S. **The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil**, Cambridge: C.U.P., 1985.
- _____. **Problemas de comunicação interdialeto**. Tempo Brasileiro, 78-79, p.9-32, 1984.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992, (original: 1977).

- _____. **Outline of a theory of practice.** Cambridge University Press, UK, 1995.
- BRANDÃO, C.R. **identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALVINO, I. **Palomar.** Lisboa: Teorema, 1983.
- CASTELLS, M. **The rise of the network society.** Blackwell Publishers Ltd. Oxford England, 2000.
- CAVALCANTI, M.C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil.** Revista DELTA, n. 15, p.385-418, 1999.
- CAVALCANTI, M. **A pesquisa em sala de aula I: metodologia de investigação científica e a formação do professor.** Texto apostilado em: PREPES VIRTUAL PUCMINAS. Curso: Ensino do Português: a formação do professor-leitor, autor e analista de sistemas, 2000.
- _____. **Considerações sobre alguns cenários sociolingüisticamente complexos no contexto brasileiro: o andamento do projeto “Vozes na escola”.** Línguas e Letras, v.2, n. 2, p.43-66, jul./dez.2001.
- CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). **Proposta curricular de língua portuguesa para o 1º grau.** São Paulo: SE/CENP, 1992.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1990.
- CLARK, R. & IVANIC, R. **The politics of writing.** London: Routledge, 1997.
- CORACINI, M.J.R.F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** Campinas (SP): Pontes, 1991.

CORRÊA, M.L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Campinas-SP. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1997.

_____. **Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português**. In: SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, M.C. da. **Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas (SP): Pontes, 1987.

ECKERT-HOFF, B. **Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna a costura e a sutura dos fios**. In: Coracini, M.J. (org.). Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Discourse in late modernity**. Edinburgh University Press, 1999.

_____. **Language and power**. Longman, 1989.

FARACO, C.A. **Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós**. In: BAGNO, M. (org.). Norma linguística. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERREIRA, A B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FIORIN, J.L. **Tipologia dos textos**, in: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua portuguesa: currículo e compreensão da realidade. São Paulo: SE/CENP (Projeto Ipê), 1991.

- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. (mimeo), 1971.
- _____. **Microfísica do poder**. Edições Graal Ltda,RJ, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Pedagogia da esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- GEE, J.P., HULL, G. & LANKSHEAR, C. **The new work order: behind the language of the new capitalism**. Allen & Unwin, 1996.
- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Editora Vozes, pp.106-107, 1997.
- GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, (1984) ed. 2001.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes. (1991), 2ª ed. 1993.
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas:SP, ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. **Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita**. Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas-SP, v.31: 127-144, Jul/Dez, 1996.
- GIDDENS, A. **The constitution of society**. Cambridge: Polity Press, 1984.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: Mitos, emblemas,sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOFFMANN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. RJ: Zahar, 1963.
- GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. London, Lawrence and Wishart, 1971.
- GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.
- HALL, S. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications. Press, 1997.
- HALLIDAY, M.A.K. and HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective**. Victoria: Deakin University, 1985.
- HEATH, S. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HELLER, M. **Legitimate language in a Multilingual School: Linguistics and Education**, Vol.8, nº 2, Ablex Publishing Corporation, New Jersey, 1996.
- HICKS, D.W. **Minorities**. London: British Library, 1981.
- HUGMAN, R. **Social welfare and social value**. MacMillan Press, 1998.
- IVANIC, R. **Writing an identity: the discoursal construction of identity in academic writing**. John Benjamins Publishing Co. Amsterdam/Philadelphia, 1997.
- JOLLES, A. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- KLEIMAN, A.B. **O letramento na formação do professor**. In: Anais do VII Encontro nacional da ANPOLL. Porto Alegre, 1992. Goiânia, ANPOLL, 1991.
- _____. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

- KRESS, G. **Linguistic processes in sociocultural practice**. Oxford. Oxford University Press, 1988.
- LABOV, W. **Estágios na aquisição do inglês Standard**. In: FONSECA, M. e NEVES, M. (orgs.), *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1997.
- MAHER, T.M. **Sendo índio em português**. In: *Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas-SP: Pontes, 1993.
- MANACORDA, M. A. **História da educação - da Antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MERQUIOR, J.G. **O véu e a máscara: ensaio sobre cultura e ideologia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1997.
- MEY, J.L. **As vozes da sociedade: seminários de pragmática**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.
- MOITA LOPES, L.P. **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença**. In: *Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

- ONG, W.J. **Orality and Literacy. The technologizing of the world.** Londres, Meuthen, 1982.
- ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- OSAKABE, H. **Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita.** In: Zilberman R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso (AAD-69).** In: Gadet, F.e Hak, T.(orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1993.
- PEIRCE, C. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1990.
- PENNA, M. **O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erundina.** São Paulo: Cortez, 1992.
- POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. **O sujeito fora do arquivo.** In: **As múltiplas faces da linguagem,** Magalhães, I. (org.). Brasília: Ed. UNB, 1996.
- _____. **O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada.** In: **Alfa,** São Paulo, 39: 45-55, 1995.
- POSSENTI, S. et al. **Discurso do outro: lá onde o sujeito trabalha.** In: **Alfa,** São Paulo, 42:113-131, 1998.
- RAJAGOPALAN K. **O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical.** In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e**

- identidade: elementos para discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- REY, A. **Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas**. In: BAGNO, M. (org.). Norma lingüística. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- RISSO, M.S. et al. **Marcadores discursivos: traços definidores**. In: KOCH, I.G.V. Gramática do português falado. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1996.
- RODRIGUES, J.A. **Émile Durkheim: sociologia**. São Paulo: Ática, 1984.
- ROJO, R.H.R. **Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”**. In: KLEIMAN, A. (org.). Os significados do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.
- RUTHERFORD, J. (org). **Identity: community, culture, difference**. London, Lawrence and Wishart, 1990.
- SCHERER, A.E. et al. **Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem**. In: CORACINI, M.J. (org.). Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2003.
- SIGNORINI, I. **Letramento e (in)flexibilidade comunicativa**. In: KLEIMAN, A.B. (org.). Os significados do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.
- _____. **Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada**. In: Signorini, I. e Cavalcanti, M.C. (orgs.). Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

- _____. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. Investigando a relação oral/escrito. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.
- _____. **Por uma teoria da desregulamentação lingüística**. In: BAGNO, M. (org.). Lingüística da Norma. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SILVA, E. T. da. **Magistério e mediocridade**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- SMYTH, J. et al. **Teacher’s work in a globalizing economy**. Falmer Press, London, 2000.
- SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- SOARES, M. B. **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, L.M.T.M.de. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. In: ABDALA, JR. (ed.). Margens da cultura. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá**. In: SIGNORINI, I. (org.). São Paulo; Mercado de Letras, 2001.
- STREET, B.V. **Social literacies: critical approachest to literacy in development, ethnograohy and education**. London and New York: Longman, 1995.
- SZACKI, J. **As utopias ou a felicidade imaginada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972 (Original, 1968).
- TAYLOR, C. **El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”**. México D.F.:Fondo de Cultura Econômica, 1993.
- TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

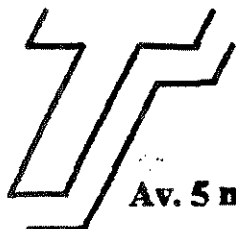
TOURNIER, M. **Sexta feira ou os limbos do Pacífico**. São Paulo: Difel, 1985.

URRY, J. **Globalization and citizenship (draft). Paper given to World Congress of Sociology**. Montreal, July 1998. Published by the Department of Sociology, Lancaster University,

VERMES, G. & J. BOUTET (org.) **Multilingüismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALD, P. **Língua materna: produto de caracterização social**. In: VERMES, G. & BOUTET, J. (org.) **Multilingüismo**. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1989.



CEETPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

175

PLANO DE ENSINO - 1995

HABILITAÇÃO: ELETRO - ELETRÔNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO	SÉRIE:
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

1. OBJETIVOS DA HABILITAÇÃO:

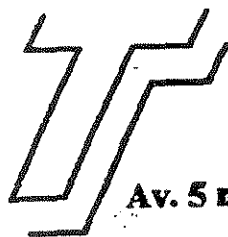
- Fornecer informação básica sobre os assuntos constantes nas disciplinas curriculares do curso de Eletro - Eletrônica.
- Fornecer formação profissional competente aos alunos com o objetivo principal de que os mesmos exerçam com competência e bom senso as funções inerentes ao Técnico Eletro - Eletrônico com habilitação plena.
- Fornecer orientação técnica profissional, intelectual e social aos futuros técnicos.
- Proporcionar base cultural geral para sua indispensável formação humana.
- Preparar a integração do educando para o ambiente social, histórico e geográfico da comunidade a que pertence.
- Criar atitudes positivas em relação às atividades técnico-científicas, explorar aptidões e desenvolver habilidades de sentido prático

OBJETIVOS DA ÁREA:

A área de Comunicação e Expressão, através das disciplinas Língua Portuguesa, Inglês, Educação Artística, Física e Psicologia, tem o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de expressão, procurando desenvolver seu pensamento crítico diante da realidade, considerando, entre tantas outras coisas, a sua condição de futuro cidadão - técnico.

OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR:

A disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira tem como objetivo primeiro auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de texto, o que contribui para melhorar o seu desempenho na leitura e na escrita.



CEETPS

176

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

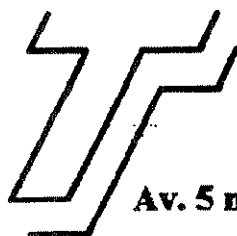
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rlo Claro - SP

HABILITAÇÃO: ELETRO - ELETRÔNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO	SER
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 10

CONTEUDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.
1º BIMESTRE : "Língua" Exploração temática através dos textos: - "Nascer do Cairo ser fêmea de cupim" - "O modernismo e a concepção de língua" - "Para que servem as aulas de Português" - "Última flor da Lácio" - "Vício na fala" Músicas "Língua" - Castano Veloso "Cuitelinho" (Recolhimento de folclore) REDAÇÃO - A construção do parágrafo no texto narrativo - Atividades com jornal Lead/ 1ª página GRAMÁTICA : os tópicos gramaticais serão estudados a partir de situações geradas pelos textos propostos e, principalmente, pela produção escrita dos alunos do longo dos quatro bimestres.	- Levar o aluno a perceber que a língua é um fenômeno sociocultural, um organismo vivo que ele deve manipular como instrumento de ação e interação em seu meio social. - Possibilitar ao aluno o domínio da organização e estruturação de idéias em segmentos (parágrafos) - Possibilitar ao aluno o entendimento da estrutura de um jornal, seus recursos formais, incentivando-o ao contato sistemático com os textos jornalísticos. - Levar o aluno a: a) perceber o funcionamento da língua como um sistema de estruturas, sempre focalizando as combinações e relações entre as palavras; b) utilizar os conceitos gramaticais para aprimorar sua capacidade de expressão e interpretação.	33

**CEETPS**

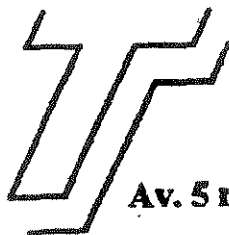
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

HABILITAÇÃO: ELETRO - ELETRÔNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO	SÉRIE:
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AU. DAI
2º BIMESTRE "Choque de gerações" Exploração temática através de textos: "Pais - filhos" "Pais de crianças / pais de adolescentes" "Dos conflitos de gerações" "O filho prodígio" "Meu pai" MÚSICA : "Como nosso país" REDAÇÃO - Construção do parágrafo nos textos descritivos e dissertativos. - Atividades com jornal : estudo semiótico (a linguagem jornalística); criação de textos. GRAMÁTICA vide 1º bimestre	- Refletir com os alunos sobre as dificuldades naturais no relacionamento pais- filhos, assim como na busca de formas de enfrentamento para o problema. - Possibilitar ao aluno o domínio da organização e estruturação de idéias em segmentos (parágrafos) - dar condições ao aluno: a) para compreender e interpretar os fatos na linguagem jornalísticas; b) comparar a mesma notícia em diferentes jornais para identificar atitude e propósitos.	25	



CEETPS

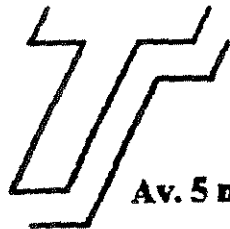
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 n° 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

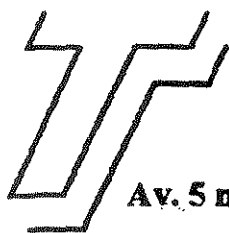
HABILITAÇÃO: ELETRO - ELETRÔNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO	SE
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 1

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.
3º BIMESTRE CONTEÚDO - "Futebol" Exploração temática através dos textos: "No país do futebol" "Esporte e desenvolvimento pessoal" "Jogos olímpicos" "Escapando com a bola" "Futebol de rua" "Martim Cererê" MÚSICAS "Zagueiro" - J. Benjor "Se meu timão não fosse campeão - Gonzaga Jr. Texto narrativo Atividades com jornal : formação de cadernos; criação de textos. GRAMÁTICA : vide 1º Bimestre	- Proporcionar ao aluno uma reflexão sobre o esporte com uma forma de expressão do corpo e fator de auto-conhecimento e conhecimento do outro. → - Instrumentalizar o aluno para <u>analisar e compreender</u> o texto narrativo (literário e não-literário), reconhecer seus elementos estruturais, criando-lhe condições para a produção	26

**CEETPS****Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Vinculado e Associado à UNESP****ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"****Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP**

HABILITAÇÃO: ELETRO - ELETRÔNICA **PERÍODO: NOTURNO/DIURNO** **SÉ**
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03 **X (MÓDULO) 36** **TOTAL ANUAL:**

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.
4º BIMESTRE : CONTEÚDO "Paródia / Paráfrase" Exploração temática através dos textos: "Canção do exílio" G. Dias "Canto de regresso à pátria - Oswald de Andrade "Canção do exílio"- Murilo Mendes "Canção do exílio às avessas"- Jô Soares "Natal Carioca"- Ledo Ivo "A história mais ou menos"- L. F. Veríssimo MÚSICAS : "Pra que mentir"- Noel Rosa "Dom de iludir"- Caetano Veloso REDAÇÃO O texto narrativo Atividades com jornal : o editorial	- Possibilitar ao aluno a capacidade de : a) observar e compreender a intertextualidade presente em diferentes textos, de uma mesma época, ou de épocas distintas. b) para frasear e/ ou parodiar outros textos. vide 3º bimestre - possibilitar ao aluno a capacidade de percepção de análise de um fato e as argumentos para defender uma idéia ou contra por-se a ela	23



CEETPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

3- METODOLOGIA:

- Aulas expositivas
- Trabalhos em grupo
- Audição de músicas
- Filmes em vídeo
- Trabalhos e leituras extra - classe

4- AVALIAÇÃO/RECUPERAÇÃO:

Instrumentos: Provas escritas e orais

- **Recuperação Paralela;** Destinada a alunos que obtiveram, no bimestre, menção inferior a C. Deverão realizar atividades complementares, em classe e em casa, orientados pelo professor.
- **Recuperação Final;** Destinados a alunos cuja média final dos 4 bimestres seja inferior à menção C. Serão selecionados conteúdos a serem revistas nas aulas de recuperação para posterior avaliação.

5- ATIVIDADES COMPLEMENTARES:

- Músicas
- Filmes
- Teatro (de acordo com a programação da cidade)
- Visita ao Jornal Cidade de Rio Claro

6 - BIBLIOGRAFIA:

Adotada para o aluno : Textos compilados para os alunos a partir de temas

Recomendada para o aluno: Gramática - José de Nicola

Utilizada pelo professor : Comunicação em prosa Moderna - Othon Garcia

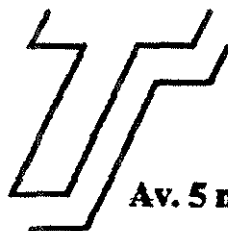
Português através de textos - Magda Soares

Trabalhando a narração - Faraco e Moura

Trabalhando a dissertação - Faraco e Moura

Jornal na sala de aula - Maria Alice

Proposta Curricular de Língua Portuguesa - Secretaria da Educação - CENP



CEETPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rlo Claro - SP

7- ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES:

COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVIDOS:

- Educação Artística
- História

CONTEÚDO DESENVOLVIDO:

- Charges, teatro, história da arte
- O Homem e seu tempo

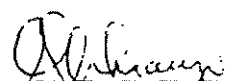
8- PROFESSOR:

ASSINATURA

REGINA TERESA V. BRUMATTI

PAULO ROBERTO DE ALMEIDA

De acordo / /


Coordenador de Área
Cecimem G. Della Accuso
Coord. de Área - Com. e Expressão

Assistente Pedagógico



Tuca

Quando o Tuca saía da escola ele ia direto ajudar um amigo a lavar carro.

Quer dizer, não era bem um amigo, era mais um patrão.

Ou melhor, não era bem um patrão, era mais um sócio.

Quer dizer, não era bem um sócio... Um momentinho: vamos começar outra vez: quando o Tuca saía da escola ele ia direto ajudar *um cara* a lavar carro. O *cara* era faxineiro de um edifício lá na rua São Clemente. Ganhava salário mínimo. Então, pro dinheiro não ficar assim tão mínimo, ele lavava os carros dos moradores do edifício e ganhava em dobro.

Um dia o Tuca passou por ali procurando um biscate já que emprego ele não encontrava mesmo. Conversa vai conversa vem o faxineiro perguntou se o Tuca não queria fazer sociedade naquele negócio de lavar carro.

— Sociedade como?

— Você pega aí um ou outro carro pra lavar e eu te dou 10% de tudo que eu ganho.

O Tuca achou ótimo. E naquele dia mesmo começou a trabalhar.

Mas aí foi acontecendo o seguinte: mal o Tuca chegava, o faxineiro ia pro botequim da esquina tomar umas e outras; quando voltava se ajeitava num escurinho da garage; logo depois 'tava roncando.

E o Tuca ficava lavando sozinho tudo que é carro que tinha pra lavar.

Um dia o Tuca achou que estava trabalhando sozinho demais, e que então a tal matemática dos 10% não estava *bem* certa: reclamou.

O faxineiro não gostou:

— Escuta aqui, meu irmão, tem pelo menos 100 moleques que passam todo o dia aí na rua querendo pegar esse emprego que eu te dei. Então você já viu: tô te fazendo um bruto dum favor. Não precisa ficar toda a vida me agradecendo. — Fechou a cara. — Mas também não quero reclamação. Não tá contente pode dar o fora. E já. Tá?

Os trocados que o Tuca recebia lá na garage bem que ajudavam pra ir levando comida pra casa. Então o que que era melhor, quer dizer, pior: continuar de matemática esquisita ou perder o biscate?

E o Tuca continuou lavando carro.

A tecelã



Toca a sereia na fábrica
e o apito como um chicote
bate na manhã nascente
e bate na tua cama
5 no sono da madrugada

Ternuras da áspera lona
pelo corpo adolescente.
É o trabalho que te chama.
Às pressas tomas o banho,
10 tomas teu café com pão,
tomas teu lugar no bote
no cais do Capibaribe.

Deixas chorando na esteira
teu filho de mãe solteira.
15 Levas ao lado a marmita,
contendo a mesma razão
do meio de todo o dia,
a carne seca e o feijão.

De tudo quanto ele pede
20 dás só bom dia ao pafrão,
e recomeças a luta
na engrenagem da fiação.

Teces tecendo a ti mesma
na imensa maquinaria,
35 como se entrasses inteira
na boca do tear e desses
a cor do rosto e dos olhos
e o teu sangue à estamparia.

Os fios dos teus cabelos
30 entrelaças nesses fios
e outros fios dolorosos
dos nervos de fibra longa.

Vestes as moças da tua
idade e dos teus anseios,
35 mas livres da maldição
do teu salário mensal,
com o desconto compulsório,
com os infalíveis cortes
de uma teórica assistência,
40 que não chega na doença
nem chega na tua morte.

Com essa policromia
de fazendas, todo dia,
iluminas os passeios,
45 brilhas nos corpos alheios.

Toca a sereia da fábrica
e o apito como um chicote
bate neste fim de tarde,
bate no rosto da lua.
50 Vais de novo para o bote.
Navegam fome e cansaço
nas águas negras do rio.

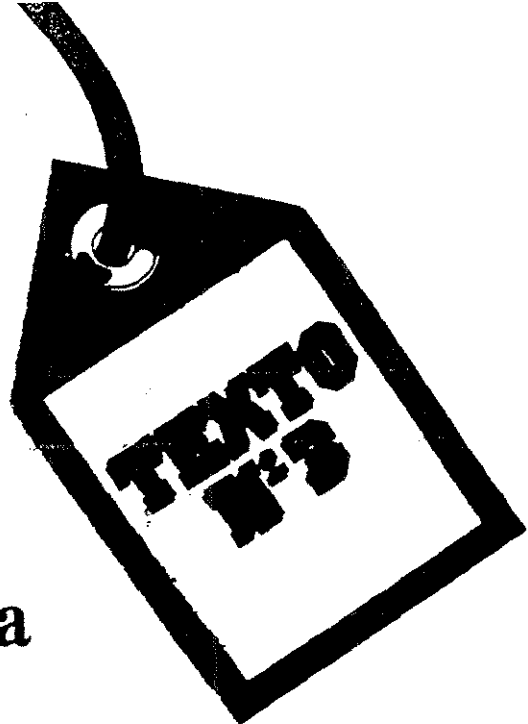
Há muita gente na rua,
parada no meio-fio.
55 Nem liga importância à tua
blusa rota de operária.
Vestes o Recife e voltas
para casa, quase nua.

Mauro Mota. *Canto ao meio.*
Rio de Janeiro, 1984.

PRIMEIRO DE MAIO

Hoje a cidade está parada
E ele apressa a caminhada
Pra acordar a namorada,
Logo ali, e vai sorrindo
Vai aflito pra mostrar
Cheio de si
Que hoje ele é senhor
das suas mãos
E das ferramentas
Quando a sirene não apita
Ela acorda mais bonita
Sua pele é sua chita, seu fustão
E, bem ou mal, é o seu veiuão
É o tafetá que Deus lhe deu
E é bendito o fruto do suor
Do trabalho que é só seu
Hoje eles hão de consagrar
O dia inteiro pra se amar, tanto
Ele, o artesão, faz dentro dela
A sua oficina
E ela, a tecelã, vai fiar nas malhas
Do seu ventre
O homem de amanhã.

(Milton Nascimento e Chico Buarque.
Primeiro de maio. Simone face a face.
Emi-Odeon)



João sem terra

Viajar para a lua?

Complexo de quem gostaria de não ter
nascido

na Terra.

5 Não dele, para quem a lua é rural.

Tem a forma de uma foice ou de um fruto.

Não dele, João sem terra
mas sujo de terra.

Procurar outra terra?

10 Mas em outra terra a mesma lua, a mesma
foice

o mesmo coice,

a mesma condição de João sem terra

e — paradoxalmente —

15 João sujo de terra, sub-João.

Enterro e desterro

palavras que só se escrevem na Terra
com terra.

Poderia ter nascido em outro planeta.

20 por exemplo:

onde não houvesse terra.

Onde não vivesse tão sujo de terra.

Mas não;

nasceu na Terra.

25 No fundo do latifúndio os cães latindo.

João sem terra mas sujo de terra.

Corroído pelo pó da terra.

Vestido de chuva e de sol

Girassol que erra de terra em terra.

30 O seu suor em flor mas para
o senhor feudal da terra.

Sem terra mas na Terra.

Sem terra mas sujo de terra.

Não o João Sem Terra

35 da loura Inglaterra.

Cassiano Ricardo, *Jeremias*
Sem-chorar. Rio, José Olympio, 1976.

Greguél José Pedrino

nº 15

40 C

Qual é a função da leitura e da escrita para você aluno da escola técnica?

Para mim, a leitura e a escrita tem função importante em um curso técnico, eu utilizo tanto leitura como escrita para se entender as matérias técnicas e para se desenvolver o aprendizado do curso, se eu estiver trabalhando na oficina por exemplo, eu precisarei ~~saber~~ fazer a leitura correta de medidores como paquímetro, micrômetro, etc. Para se entender um desenho técnico, é preciso saber fazer uma leitura correta e para se desenvolver um desenho técnico é preciso fazer uma escrita compreensível para quem irá utilizá-lo.

Nº 12 4°C

Dirlei Campagnone Júnior

"Qual é a função da leitura e escrita para voce
aluno da escola técnica."

A função da leitura e da escrita para o aluno técnica é muito importante, ~~para~~ ~~isso~~ porque na hora de apresentar um relatório para seu superior ou um diretor qualquer não pode ter nenhum erro, pois voce é um técnico. Já na leitura ela se pega na parte de ler um manual de instrução de máquina, etc. na hora de entregar um relatório ou qualquer ^{documento} ~~documento~~ que a empresa te passa por escrito, para que se faça uma leitura.

Nº 26 3º F. Richard Soares de Fátima

Qual é a função da leitura e escrita para você aluno da escola técnica?

A leitura e escrita são super importantes para um técnico. Utiliza-se a escrita para a elaboração de planos de ensaios e emissão de relatórios.

Faz-se também o uso da escrita nas solicitações de serviços e nas descrições de falhas e causas de defeito em produtos. A leitura também é muito útil na interpretação de manuais de equipamentos novos e no estudo de normas.

Qual a função da escrita e da leitura para você, aluno da escola Técnica?

Leitura → É muito importante, porque é através dela que nós conseguimos descobrir detalhes, por exemplo de um desenho ou projeto, que o simples desenho projetado não nos indica.

Escrita → A escrita também é fundamental para nós técnicos, pois estamos usando e praticando quase todos os dias. Por ser técnico as matérias exigem mais, portanto é importantíssimo ler e escrever.

Cassio Porcel de Souza Nº 07 Série: 4º C

Thiago André Baptista n.º 29 420

Qual é a função da leitura e da escrita p/ você, aluno da escola técnica?

A função da leitura é para estar sempre com conhecimento de nomes ou termos novos, para que, quando estivermos observando algum catálogo que contenha esses termos, possamos saber a definição da palavra.

Na escrita, é interessante você saber como se escreve as palavras e, quando você fizer uma vaga em alguma empresa, você mande um currículo que ao menos dê a impressão de que se tem algum conhecimento na escrita.

Leitura: A leitura para mim tem como finalidade me mostrar dados técnicos, tais como: catálogos, manuais de instruções, lista de material, ordem de execução.

Escrita: A escrita tem como finalidade fazer com que eu possa escrever dados técnicos do que eu executarei; especificações de máquinas e componentes eletrônicos, e esquemas.