

PRÁTICAS DISCURSIVAS E CONSTRUÇÃO DE
(INTER)SUBJETIVIDADE EM
SEGMENTOS SOCIAIS CONSIDERADOS MINORIAS

Paulo Roberto Almeida¹

RESUMO

Numa interface com os estudos de educação bilingüe de minorias/maiorias, apoiado no conceito de "bidialetalismo" e numa concepção bakhtiniana de linguagem e de sujeito, o presente trabalho procura refletir i) sobre o modo de constituição do discurso em uma das instituições sociais, a escola, na perspectiva do uso e do ensino de língua; ii) sobre os conflitos no processo de aprendizagem de língua materna, notadamente nos contextos educacionais de "minorias" lingüísticas e, sobretudo, iii) sobre o papel fundamental da língua(gem) e da escola e de seus agentes no desenvolvimento de práticas discursivas que contribuam para a construção da subjetividade e da intersubjetividade de segmentos sociais considerados minorias.

Palavras-chave: Minorias lingüísticas. Língua materna. Intersubjetividade.

A construção e produção do conhecimento tem constituído um ponto de profundas reflexões no processo ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar (ERICKSON, 1987; FREIRE, 1992; GERALDI, 1984; 1991; SOARES, 1992; KLEIMAN, CAVALCANTI & BORTONI, 1992, *inter alia*), principalmente no que se refere ao aprendizado de língua materna. Tais reflexões acentuam-se, substancialmente, nas discussões em torno do processo ensino-aprendizagem de língua materna das camadas populares, na perspectiva da relação contexto escolar e ensino de uma língua (língua com a qual (con)vivem, que já apre(nderam) e, sobretudo, diante de um grande paradoxo: como justificar, no contexto escolar, que crianças e jovens falantes naturais (maioria tratada como minoria por uma minoria) sejam submetidos a fracassos e estigmatizados como incompetentes para conhecer a própria língua?

Ao discutir as possíveis implicações e rupturas no processo em questão, busco como referência um enfoque da interface dos estudos de educação bilingüe de minorias lingüísticas (à luz de pressupostos para a situação de contato de

línguas em comunidades bilíngües) com a situação de contato de dialetos sociais - "bidialetalismo"² - das diferentes variedades lingüísticas faladas num contexto sociocultural 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 bidialetal/multicultural (cf. CAVALCANTI, 1999).

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, entres 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 de (inter)subjetividade.

Neste texto, analiso, em primeiro lugar, as implicações de uma relação de poder na sobreposição de uma variedade lingüística tomada como padrão no jogo das relações sociais em contextos educacionais. Imbricada nessa dimensão de análise, discuto, em seguida, as implicações e os conflitos decorrentes dessa relação de poder no processo de aprendizagem de língua materna num contexto de falantes naturais. Tomando como objeto de análise uma situação de bidialetalismo num contexto rural-urbano, procuro analisar as contradições, os conflitos e preconceitos gerados na relação língua, linguagem, educação/instituições sociais e instituição escolar.

O evento em questão, recortado de um corpus constituído a partir de práticas de lingua(gem), em atividades de leitura e escrita, num microcosmo social - uma escola, envolvendo alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Médio de curso técnico-profissionalizante, Eletroeletrônica e Mecânica da ETE "Professor Armando Bayeux da Silva" - Rio Claro-SP, unidade de ensino do CETEPS (Centro de Ensino Técnico Estadual Paula Souza), período noturno. O trabalho, constituído num processo de interação social, estava voltado para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em sala de aula, com o objetivo da construção de um projeto de resistência e de busca de transformação no interior da instituição, ou seja, dar voz e visibilidade a sujeitos estigmatizados socialmente como incompetentes no uso da própria língua, marcados por uma auto-imagem negativa (cf. BORTONI, 1984)³.

Ao trazer para discussão o dimensionamento do papel fundamental da língua(gem) e suas implicações no jogo das relações sociais, pretendo, portanto, não somente apontar o que a escola não faz (ou não pode fazer), mas, a partir de um outro viés, mostrar um jogo de forças contrárias que se instauram no interior

da instituição escolar, num processo de resistência nas relações de poder e apontar o que a escola pode fazer (ou o que se pode fazer na escola), como força contrária, diante de forças contrárias, para transformar e reverter posições preestabelecidas, pré-concebidas, na "educação" para minorias estigmatizadas.

O contexto escolar: adversidade na diversidade

Passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social.
Maurizzio Gnerre

O acesso à escola tem acompanhado 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, notadamente no Brasil, reforçando uma concepção de educação voltada para a valorização de uma classe social dominante privilegiada.

Nessa perspectiva, no interior da instituição escola, constroem-se mecanismos de controle que discriminam e impedem que os falantes de variedade(s) lingüística(s) desprestigiadas e estigmatizadas reelaborem e projetem sua maneira de ver o mundo, de construir seu universo discursivo diante de sua realidade de social. Ou ainda, conforme Geraldi (1991, p. 56):

Assim numa sociedade de classe, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados, antes de mais nada pela segregação que uma classe impõe, através dos mais diversos mecanismos, pela articulação e retomada dos produtos herdados do passado na produção do universo discursivo do presente.

A escola assume, assim, uma posição de autoridade de saber, saber registrado e organizado pela escrita numa variedade lingüística considerada "legítima" e acessível somente àqueles que a dominam, a uma minoria "neófitas".

Essa dicotomia de caráter político-social e ideológico, revelada pelo domínio da escrita na relação de poder, componente fundamental para o estabelecimento de uma ordem social determinada, pretensamente imutável, perpetua-se em nossos dias e parece ser uma constância na história de todos os povos, trazendo profundas repercussões na concepção de educação e de ensino da escola.

Em estudos referentes à educação bilíngüe, Heller (1995) refere-se à instituição social como estruturas sociais convencionalizadas que organizam recursos, comportamentos e significados que são definidos de acordo com os interesses dos grupos sociais, que lhes possibilitam exercer uma dominação simbólica (cf. BOURDIEU, 1992), ou seja, um controle sobre outros grupos. A partir disso, reitera o papel fundamental desempenhado pela instituição escolar na constituição de relações de poder e de dominação simbólica.

Em estudo sobre um contexto sociocultural do Canadá, mostra a autora a luta e mobilização de falantes de língua francesa (francófonos), em busca de constituição de identidade nacional e soberania diante da supremacia da língua inglesa. Ao focalizar o papel das instituições escolares na mobilização política dos francófonos, Heller (1995; 1996) aponta as contradições que se manifestam internamente em tais instituições, destacando um paradoxal fortalecimento das relações de poder e dominação simbólica, manifestados através do ensino de francês num contexto de educação bilíngüe de maioria anglófona e minorias francófonas em Ontário.

Entre as contradições desse processo, aponta a autora "ideologia "monolingüizante" de sustentação do nacionalismo francófono", pois ao mesmo tempo em que representa um ato de resistência, colabora também para a produção de relações hierárquicas de poder: a busca de uma comunidade homogênea francófona conduz à "legitimação" de um explícito monolingüismo com preferência implícita por uma variedade do francês ("standard French") – variedade padrão, com valorização dos padrões de escrita, voltado para o conhecimento de formas descontextualizadas de conhecimento, cujo domínio favorece a mobilidade social de uma classe social privilegiada, mas contribui fortemente para a marginalização dos interesses de grupos minoritários (francófonos canadenses "autênticos" e imigrantes).

Tal paradoxo numa sociedade em que predomina um cenário de contexto bilíngüe propicia um nível de reflexão que conduz a uma análise dos conflitos lingüísticos num outro cenário cultural acentuadamente monolingüe, como é o caso do Brasil, marcado por um contexto de situação bidialetal em que coexistem (não pacificamente, é claro) alguma(s) variedade(s) de baixo prestígio de português e uma variedade convencionalizada como padrão.

O mito de que um país monolingüe como o Brasil traz a vantagem de não propiciar barreiras na comunicação entre os falantes (cf. BORTONI, 1984), acen-tua, (des)veladamente, um processo de apagamento de classes sociais desfavorecidas, através da imposição de uma forma de linguagem que as distancia cada vez mais da própria língua materna e contribui para um processo avassalador de exclusão de maiorias.

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 lingüísticas, a instituição escolar, contraditoriamente (ou uma aparente contradição, visto que atende aos interesses de uma formação social que impõe tal 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.

Ao propor a língua como expressão do pensamento, ou mero instrumento de comunicação, constituindo-se um sistema de referência uno, pronto e acabado, a escola assume uma perspectiva baseada num excedente de visão de que no processo ensino-aprendizagem da língua materna esse objeto estático, absoluto, atemporal e acabado pode e deve ser aprendido e apreendido. Atravessa-da pela assunção de um excedente de visão (pre)concebido de sujeitos ideais e "acabados"⁴ (ignorando o caráter sócio-histórico da língua e do sujeito, sua trans-formação 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.

A resistência como poder/O poder da resistência num contexto bidialetal

É preciso encontrar saída onde não tem porta.
Camponês anônimo

É dentro dessa perspectiva teórica que podemos inserir um cenário bidialetal/multicultural, um microcosmo social constituído por falantes naturais, alunos trabalhadores e estudantes de período noturno, Ensino Médio, curso técnico-profissionalizante, Eletroeletrônica e Mecânica que, diante da questão: "O que significa para você o estudo da língua portuguesa?", entendiam o "estudo" de sua própria língua como marca de terror e reprovação, pelo estigma do desprezo e desconhecimento: *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?*

Diante desse quadro, do cenário cultural e do desafio no trabalho de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de língua materna, questões prementes se impunham:

a) como ensinar alunos que, após um longo tempo de escolaridade, entendiam o “estudo” de sua própria língua marcado pelo estigma de terror e repressão, pelo estigma do desprezo e desconhecimento?;

b) como conciliar um processo de escolarização voltado para uma grade curricular recheada de disciplinas ditas técnicas a um processo de aprendizado de língua materna para alunos, principalmente do curso de Mecânica, considerados no meio escolar irreverentes, rebeldes e “incompetentes” para o aprendizado nas disciplinas ditas teóricas; alunos incluídos e estigmatizados, de antemão, como “aqueles que não precisam desenvolver um ‘alto grau de aprendizado’ para o trabalho de aperto de parafusos e torneamento de peças?”;

c) e ainda e, sobretudo, como dar voz e visibilidade a sujeitos estigmatizados socialmente como incompetentes no uso da própria língua?

A perspectiva de que no interior da rede de relações institucionais instaura-se uma microfísica do poder (cf. FOUCAULT, 1979 - aqui materializada numa concepção de educação, ensino, língua e linguagem, que articula, de forma tenaz e sutil, a vigilância e preservação dos bens culturais de uma classe social dominante) pressupõe, por outro lado, que forças vivas, num movimento de resistência, procurem 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:

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, p. 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, p. 41)

Na mesma perspectiva de raciocínio, Heller e Jones (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.

Assim, o pressuposto de que “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, 1992, p. 42) e, portanto, que 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, constituiu um referencial para um trabalho de leitura, dentro de um projeto de leitura e escrita com alunos de curso técnico-profissionalizante de período noturno, intrinsecamente vinculado a uma postura educacional de subversão e resistência no interior da própria instituição escolar.

Considerando que a construção de conhecimentos é constituída através de um processo de interação social, traduziu-se o trabalho em sala de aula, na busca de uma prática pedagógica de ruptura com um ensino meramente reprodutor (gerador de aluno reproduzidor e conhecimento reproduzido), na tentativa de construção de um projeto de leitura e escrita, entendidas como práticas sociais que possibilitam a constituição de um sujeito que interage em sua realidade de social, pois, de acordo com Freire (1992, p. 47),

[...] 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.

Buscou-se, assim, um trabalho de mediação (interlocação para Bakhtin), desenvolvido em estratégias que possibilitassem ao aluno o contato e a exposição sistemática a diferentes tipos de textos, fornecimento de instruções e pistas

O texto me despertou o problema dos sem-terra, aquelas famílias que lutam pelo seu pedaço de terra, mesmo que estes não sejam seus. Quando as pessoas vêm na televisão os movimentos e passeatas organizados pelos sem-terra, logo pensamos que no mundo esta faltando espaço para estas pessoas, e ficam pensando o que fazer para aumentar os lugares onde eles possam ficar, mas se analisarmos bem veremos que não estão sendo utilizados para nada, então em vez de ficar tentando achar uma solução fora da realidade, por que nós não nos juntamos e precisamos este governo para que faça uma reforma agrária já!

Mas é claro que se esta reforma agrária for feita (se for) haverá muitas fraudes pois com a corrupção destes governos muitos pedaços de terra irão para os deputados, senadores, entre outros que integram o governo deste país imenso que é o Brasil. Mas há também o problema dos falsos sem-terra que entram em passeatas para ganhar seus terrenos e depois os vendem, e em seguida entram em outro protesto e assim por diante ate que alguém descubra e seja subornado por ele, e acaba tudo em pizza.

“Despertado” pelo texto “João sem terra”, o aluno-sujeito aciona um conhecimento de mundo construído culturalmente, fazendo emergir das imagens perpassadas pelo texto poético um evento histórico que constituirá o seu texto.

Na perspectiva de Possenti (1988), um sujeito trabalhador constitui um discurso para um interlocutor que se constitui também um trabalhador no processo da interlocução, porém, entre eles está a língua. Diante desse processo, assim se expressa o autor

[...] na verdade, o que foi dito, se, por um lado, é a garantia à qual não pode apelar o locutor, se acusado de produzir um efeito que não intencionava, pode ser a garantia do interlocutor de que tal efeito decorre do que foi dito. É que é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. É nisso, aliás, que se distinguem os sujeitos. Especificamente, um constitui um enunciado para produzir um certo efeito, e outro trabalhou sobre um enunciado para extrair dele um certo efeito. (p.58)

Assim, num microcenário marcado e estigmatizado como minorias linguísticas (que utilizam uma variedade linguística naturalmente invisível), emergem vozes sociais apagadas e/ou estigmatizadas dentro da própria instituição escolar. Entre essas vozes, emergem ACS, ER, CEV, que assim se manifestam diante de uma das questões levantadas sobre o processo de leitura e produção de textos em torno dos eixos temáticos e, sobretudo, sobre os textos produzidos através de práticas discursivas de reflexão crítica sobre o eixo “Trabalho”:

ACS: Bem mais fácil porque não teve cobrança, a gente tinha liber-

SIGNO, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 50, p. 81-98, jan./jun. 2006

que proporcionassem a internalização de padrões e formas experienciadas com os outros, num trabalho de elaboração conjunta, procurando criar condições para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

Dentro das limitações da estrutura curricular e carga horária pré-definidas e impostas pela coordenadoria de ensino técnico da instituição, buscava-se possibilitar aos alunos o envolvimento com uma gama diversificada de textos, com um projeto de desenvolvimento de conteúdo programático a partir de eixos temáticos como língua, choque de gerações, futebol, amor, desigualdades sociais, mulher, televisão, trabalho, jeitinho brasileiro, seca e reforma agrária e liberdade, para um trabalho de reflexão crítica sobre a realidade social, a perspectiva de um maior contato com a língua escrita e o domínio gradativo de uma outra variedade linguística, sem espantos ou bloqueios.

O texto do aluno e os segmentos aqui transcritos, que constituirão objeto de análise do presente trabalho, referem-se a uma etapa do trabalho pedagógico em práticas de língua(gem), desenvolvido em torno de um dos eixos temáticos “Trabalho”, ao longo do período letivo, com alunos dos cursos de Eletrotécnica e Mecânica, através de textos variados como “Tuca” (Lygia B. Nunes), “A teclada” (Mauro Mota), “Primeiro de maio” (Chico Buarque de Hollanda), “João sem terra” (Cassiano Ricardo).

O trabalho com a leitura dos textos objetivava 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 sujeitos 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. FOUCABERT, 1994, p. 5).

A proposta de produção de texto escrito, imediatamente após a primeira leitura dos textos, visava propiciar a todos os alunos a oportunidade de manifestarem a sua leitura, diante de outras possíveis leituras.

Entendendo que “aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o ‘conhecimento’ para reduzir o ‘desconhecido’” (FOUCABERT, op. cit. p. 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 linguísticas 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.

Nessa perspectiva de intervenção pedagógica, eis aqui a “leitura” do aluno ACS diante de um dos textos do eixo temático “Trabalho” (“João sem terra”, de Cassiano Ricardo):

dade 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...

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. Aí 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 tendo que parar; refletir; então é uma coisa de análise, você vai tendo um crescimento próprio, acaba evoluindo.

As manifestações dos alunos parecem desvelar uma necessidade de fazer emergir suas vozes e, “empolgando-se” por/ao marcarem suas reflexões no processo de constituição de uma prática de leitura e escrita, buscam, através delas, constituir-se socialmente, tentando construir posições para si próprios (crescimento próprio; evoluindo, pois recebe idéias, compara com as suas e tem possibilidade de formar outras) e para os outros sujeitos, como respondentes ativos (cf. BAKHTIN, 1992) param pra pensar sobre os fatos que acontecem dando uma opinião). Imiscuindo-se no discurso do “outro” (através da leitura de diversos autores em torno do eixo temático), deixam a marca de sua presença, dizem algo de si para si e para o outro; manipulando os recursos expressivos de sua língua, “sem bloqueios” ou conflitos, mobilizando estratégias lingüísticas e textuais para a realização de seu texto.

Trata-se, pois, de um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. Os conceitos que vai internalizando (a consciência é signica, na expressão de Bakhtin), as significações, negociadas a cada passo das interações, vão construindo um interdiscurso de que seu discurso é parte. (GERALDI, 1989, p.39)

A língua(gem): constituidora/constituente da (inter) subjetividade

[...] por um grande esforço de transformar pela palavra o que talvez só pela palavra possa vir a ser transformado.

José Saramago

Assim, em meio às manifestações das “vozes” dos alunos, durante o evento comunicativo, entre outras questões, emerge, através da fala de ACS (segmentos abaixo), uma ocorrência que possibilita uma reflexão sobre uma situação de conflito lingüístico-cultural que pode ser caracterizada de bidialetalismo.

SEG. (1) P. - Como concluinte do 2º grau, como você vê o seu jeito de falar e de escrever, após todo o contato que você teve com leitura de textos, produção de textos, estudo gramatical, com o ensino de língua portuguesa? 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 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 que eu vou visitá meus parentes...já procuro me comunicar como eles.

(SEG. 2) P. - Como é que as pessoas reagem quando você usa algumas palavras ou expressões que não são comuns para elas, mas que para você passaram a ser?

ACS - 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.

Os segmentos 1 e 2 acima ilustram uma situação de falares de falantes de uma mesma língua em contexto bidialetal, que remetem a manifestações de vozes sociais num contexto de diversidade cultural e que põe em confronto diversidades lingüísticas: dialeto rural falado em áreas isoladas/dialeto falado em áreas urbanas. Nessa perspectiva, os segmentos nos conduzem a duas ordens de reflexão que estão intrinsecamente interligadas:

a) desmi(s)tificam o sofisma (há monolingüismo, portanto há homogeneidade lingüística), através de um cenário rural-urbano, cujos falantes estão inseridos num contexto rural /urbano/ rural;

b) revelam, através das vozes, o conflito que se estabelece entre falantes de grupos sociais diferentes, diferenciados pelo uso da língua, mostrando que o comportamento lingüístico é um indicador claro da estratificação social (cf. BORTONI, 2005).

A manifestação de fala do aluno, inserido em um contexto escolar, concluinte de um curso técnico, 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”, em São Paulo), 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.

Na concepção bakhtiniana de linguagem, o sujeito se constitui a partir de um processo de interação com o outro, internalizando a linguagem, completando-se e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. A constituição como sujeito, *respondente ativo*, no processo de constituição de um discurso, passa pela internalização dos recursos lingüísticos construídos socialmente, a partir da compreensão dos signos lingüísticos de sua própria língua. Nesse sentido, segundo Bakhtin (1995, p. 301),

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas.

Como falante natural, serve-se das formas da língua adquiridas em enunciados concretos vivos, assimiladas nas formas assumidas durante a comunicação verbal viva em seu meio social para suas necessidades comunicativas concretas, em seus propósitos imediatos de comunicação com outros falantes desse universo social

O deslocamento espacial/temporal (campo \Rightarrow cidade) implica um deslocamento de universo cultural (campo \Rightarrow cidade \Rightarrow escola) que, por sua vez, conduz ao deslocamento do falante para uma situação de confronto, numa relação de desigualdade: sua percepção de um modo de falar diferente (zona rural) o torna diferente (*até sotaque mesmo eu tinha*), estigmatizado e inferiorizado (*chegava a ser caçoado pelo jeito que você falava*).

A conscientização de que o modo de falar de seu grupo social numa comunidade rural, numa variedade de fala denominada “rurbana” (para Bortoni, 1984), tal fala é caracterizada pela conservação de muitos traços dos dialetos rurais) e 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 caçoado*); 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 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*.

Entendendo-se, a partir de Bakhtin, que numa situação comunicativa “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” e que, portanto, “toda compreensão é prehe de resposta” (1995, p. 290), a necessidade comunicativa se lhe 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.

Segundo Heller (1995), a escola representa uma janela que espelha as formas de dominação simbólica, idealizada, que atende aos interesses de alguns membros dentro da comunidade. Com isso, podemos depreender que simboliza e idealiza um processo de alcance de status social dentro da comunidade.

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 “dialeto urbano”, próprio de comunidades letradas. O uso de formas lingüísticas, 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 “ad-

miração" (*não é de gozação, pelo contrário*), sentimento que pode conotar uma idéia sacralizada num contexto de comunidade rural iletrada: admiração e respeito ao homem letrado, que frequentou 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 fala (*gozação ela faz quando eu falo do jeito que eu falava lá aqui, com as pessoas daqui*).

Através do evento, evidencia-se um jogo de representações de papéis sociais de um falante de uma variedade "rurbana", na interação cotidiana, na busca do convívio com a cultura urbana, principalmente no convívio escolar. E, a partir dessa configuração, conclui-se que, assim como se pode dizer que existe uma significante regularidade em significados e comportamentos culturais em indivíduos dentro de um grupo cultural, também é preciso dizer que há uma diversidade, uma vez que os indivíduos são socializados dentro de certas normas culturais de diferentes formas e são influenciados por diferentes subgrupos dentro da sociedade (cf. GOODENOUGH, W. 1971, apud JACOB e JORDAN, 1996).

Considerações finais

Ao trazer para discussão a questão lingüístico-educacional, enfatizada na preocupação com as diferenças sociolingüísticas no seio da instituição escolar, meu principal objetivo, neste trabalho, foi salientar o redimensionamento do papel fundamental da língua(gem) e as implicações no jogo das relações sociais e, com isso, enfatizar o papel fundamental da escola e de seus agentes no desenvolvimento de práticas discursivas que contribuam para a construção da subjetividade e da intersubjetividade de segmentos sociais considerados minorias, a partir da valorização das suas características lingüístico-culturais.

Como Kleiman (1998), entendo a educação como um processo social em que transformações podem ser geradas através da constituição de discursos e práticas discursivas que criem contextos de reflexão. Para a autora, tais práticas devem ser instituídas através da "aprendizagem de estratégias discursivas que [ajudem] os alunos a subverter eficientemente os significados sociais implícitos que constantemente atentam contra uma auto-imagem positiva" (op.cit., p. 282). Embora consciente de que uma efetiva transformação social não possa

ser operada somente através de tais mecanismos, salienta ainda a autora, tal ação poderia contribuir para a legitimidade de um dizer de um sujeito constituído através de um processo de interação.

Nesse sentido, um trabalho voltado para ações de linguagem e o desenvolvimento de práticas discursivas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a partir do reconhecimento da experiência do aluno de classe social desprestigiada e de valorização de sua variedade de linguagem, podem constituir uma ação relevante para um processo de transformação subjetiva. Mas, para que isso aconteça é fundamental, sobretudo, que a escola e seus professores compreendam que "ensinar por meio da língua é, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas" (cf. SOARES, 1992, p. 74).

DISCURSIVE PRACTICES AND THE CONSTRUCTION OF SUBJECTIVITY BY SOCIAL MINORITIES

ABSTRACT

This paper draws upon a range of studies of bilingual education of minorities/majorities and upon the concept of bidialectalism as well as the Bakhtinian concepts of language and subject. It intends to reflect about: i) the way of discourse constitution in a social institution - school, concerning the use and the teaching of language; ii) the conflicts involved in the process of learning the mother tongue, particularly in educational contexts involving linguistic minorities and, mainly, iii) the fundamental role of language and school and of the school agents in the development of discursive practices which may contribute to the construction of the subjectivity and the intersubjectivity of the social segments regarded as minorities.

Keywords: Minorities. Mother tongue. Intersubjectivity.

Notas

- ¹ Doutor em Linguística Aplicada – IEL/UNICAMP e docente nas Faculdades Integradas Claretianas, Rio Claro, São Paulo. E-mail: almeida@claretianas.com.br
- ² Utilizo aqui o termo bidialectalismo na linha de raciocínio proposta por Bortoni (1984), 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.
- ³ Os alunos do curso de Mecânica, principalmente, eram considerados, no meio escolar, irreverentes, rebeldes e "incompetentes" para o aprendizado nas disciplinas ditas teóricas, que exigiriam deles maior grau de abstração, portanto excluídos e estigmatizados como "aqueles que

- não precisam desenvolver um 'alto grau de aprendizado' para o trabalho de aperto de parafusos e torneamento de peças!" (segundo algumas "vozes" no interior da instituição).
- 4 Propomos essa reflexão a partir dos conceitos de *excedente de visão e acabamento*, desenvolvidos por Bakhtin (in: *Estética da criação verbal*, 1953), 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. p. 44)
- 5 Texto anexo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 (original russo de 1929).
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (original, 1953).
- BORTONI-RICARDO, S.M. *Problemas de comunicação interdialetoal*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 78-79, p. 9-32.
- _____. "Nós cheguem!" na escola, e agora? São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992 (orig.:1977).
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilingüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil, Revista *DELTA*, 1999.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of education achievement. *Anthropology and Education Quarterly* 18 (4), 1987. p. 335- 56.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979 (original:1971).
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, J.W. (1989). Educação e linguagem. *Leitura*: teoria e prática, n. 14, ALB, Ano 8, dez/1989.

_____. *O texto na sala de aula*: leitura e produção (Org.). Cascavel (PR): Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

HELLER, M. Language choice, social institutions, and symbolic domination: *Language in Society* 24, p.373-405, Cambridge University Press, 1995.

_____. Legitimate language in a Multilingual School: *Linguistics and Education*, v..8, n. 2, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. Introduction to the Special Issues on Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities, and Power – Part II: Contesting Legitimacy: *Linguistics and Education*, v.8, n. 2, Ablex Publishing diante da nova realidade social Corporation, New Jersey, 1996.

JACOB, E.; JORDAN, C. Understanding educational anthropology: concepts and methods. In: JACOB, E. & JORDAN, C. *Minority Education*: anthropological perspectives., New Jersey: C. Ablex Publishing Corporation, Norwood, 1996.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C.; BORTONI, S. M. Considerações sobre o ensino crítico de língua materna. *Anais da IX ALFAL*. IEL/JUNICAMP, 1992.

KLEIMAN, A.B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Linguagem e identidade*: elementos para discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

SOARES, M. B. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1992.

ANEXO

JOÃO SEM TERRA (Cassiano Ricardo)

Viajar para a lua?

Complexo de quem gostaria de não ter nascido na Terra.

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?

Mas em outra terra a mesma lua, a mesma foice

o mesmo coice,

a mesma condição de João sem terra

e - paradoxalmente -

João sujo de terra, sub-João.

Enterro e desterro

palavras que só se escrevem na Terra com terra.

Poderia ter nascido em outro planeta, por exemplo:

onde não houvesse terra.

Onde não vivesse tão sujo de terra.

Mas não;

nasceu na Terra.

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.

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

daoura Inglaterra.