

FALANTES NATURAIS E A LÍNGUA NOSSA DE CADA DIA

Paulo Roberto Almeida (UNINCOR)

But if the world consisted of literate, autonomous, critical, constructive people, capable of translating ideas into action, individually or collectively - the world would change (Galtung)

ABSTRACT: This paper aims at reflecting about the way the school institution faces and deals with its discursive reality for the transmission of cultural inheritance and about the language conception that school adopts in the process of teaching how to read and write.

Segundo Kress (apud Meurer:1993), cada indivíduo é um agente social inserido em uma rede de relações sociais que acontecem em lugares específicos, em uma sociedade cultural. Cada sociedade é formada por um conjunto de instituições que tem suas práticas, seus valores próprios, seus significados, suas demandas, suas proibições e suas permissões. As práticas, os valores, os significados, as demandas, proibições e permissões dos diferentes grupos sociais, articulados através da linguagem, exercem influência direta sobre os indivíduos que convivem dentro desses grupos. As línguas funcionam como um potencial de opções e possibilidades de expressão que formam a base a partir da qual os indivíduos manifestam-se diante de sua realidade social sendo que cada instituição social tem seu discurso, uma determinada maneira de ver, definir e lidar com a realidade.

Para Head (1973:18), “toda e qualquer língua não apenas reflete a natureza do grupo social ou cultural, mas é a condição sine qua non para a existência do mesmo, visto que serve para a propagação dos respectivos conhecimentos e atividades” e, ainda segundo o autor, “a natureza da sociedade determina, em parte, as necessidades lingüísticas dos seus membros” e, assim, “nas sociedades com sistema gráfico, por exemplo, todos necessitam saber ler e escrever, a fim de ter acesso a uma participação plena nas atividades da comunidade”.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre como uma dessas instituições, a escola, vê, define e lida com sua realidade discursiva na transmissão dos

bens culturais considerados válidos pela sociedade, bem como a concepção de linguagem e língua no processo de aquisição da escrita.

Historicamente, se no processo de transmissão de conhecimentos bastava a palavra falada (fato ainda presente em muitas comunidades orais), em algumas sociedades, os conhecimentos foram registrados e armazenados de forma organizada através da escrita:

“A memória humana não pode registrar todo o acúmulo de informações. O que acontece é que a escrita permite acumular os conhecimentos de séculos; cada nova geração pode se construir novos conhecimentos a partir das idéias, descobertas e invenções daquela que a antecedeu. Disciplinas acadêmicas como a História, a Geografia e todas as ciências devem sua própria existência à escrita.” (Perera, 1984:164; tradução minha)

Manifestadamente através da linguagem escrita, a escola, instituição social, cumpre o papel de propagar os valores, os significados propostos pela sociedade; propõe-se, portanto, a distribuir a cultura pela transmissão de conhecimentos.

De acordo com Franchi, 1988:137), “a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências”, mas para organizar e dar forma a suas experiências é necessário 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).¹¹*

Ao chegar à escola, a criança, agente social em busca dos conhecimentos e bens culturais fixados pela escrita e transmitidos pela instituição, sujeito-falante, demonstra sua capacidade narrativo-expressiva, construindo seu discurso oral, relatando experiências pessoais, acontecimentos do dia a dia, ou inventando e contando histórias, visando outros sujeitos falantes e ouvintes, seus interlocutores.

Em busca de integração para a socialização, a criança busca o conhecimento escolar, leva também o seu conhecimento, “tem algo a dizer”, os frutos de sua

experiência, seu conhecimento prévio, produzido e reproduzido através do discurso oral; como sujeito detentor de um conhecimento prévio, que quer constituir-se como agente do processo, em contato com outros sujeitos, tem “uma razão para dizer para dizer o que tem a dizer”. Centra, então, sua atenção mais naquilo que quer dizer - “tem algo a dizer” - do que propriamente no “como dizer”.

“O que dizer” estará, inicialmente, identificado com os valores e experiências culturais da comunidade, que variarão segundo o maior ou menor grau de interação social, mas sempre marcados por um processo de contextualização em que “o que se diz” é constituído por um alto grau de significação para a criança. O “como dizer”, ou seja, o domínio de estruturas lingüísticas, já está internalizado nas crianças muito antes da idade escolar, fato demonstrado no seu desempenho lingüístico na comunicação de suas experiências em construções lingüísticas não-fragmentadas, na modalidade oral.

Sabendo-se que “o conhecimento apenas da modalidade oral da língua não permite, evidentemente, acesso ao que se acumulou, com o trabalho social e histórico (...)” (Geraldí, 1996:36), a criança busca a escola, concebida como virtual mediadora no processo de construção do letramento, a partir de um processo de mediação com a oralidade, possibilite que ele realmente se constitua um sujeito-autor “que tem o que dizer” a um interlocutor, adquirindo estratégias para a realização efetiva daquilo “que se tem a dizer”.

Mas, 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, segundo Foucault, 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. Para Bourdieu (1992:221)

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a ‘distinção’ - no sentido duplo do termo - das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como cultura (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso `a aprendizagem veiculada pelas obrigações de

um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes.

Ideologicamente constituída como porta-voz das instituições sociais, a escola assume uma posição de autoridade do saber, saber registrado e organizado pela escrita e acessível somente àqueles que a dominam. Instaure-se a partir disso o aprofundamento de uma dicotomia entre “saberes”: um saber popular e um saber erudito. O acesso ao saber erudito pressupõe o domínio da escrita, isto é, que se seja instruído.

Segundo Bourdieu (apud Soares: 1994), uma relação de comunicação lingüística é fundamentalmente uma relação de força simbólica determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores.

É sabido que nas sociedades capitalistas, circulam bens materiais e bens simbólicos - informações, conhecimentos, livros, e a linguagem é um desses bens simbólicos. A estrutura social organiza o sistema de troca de bens através de relações de forças materiais entre grupos e indivíduos, (o que vai determinar quem é quem - possuidores e possuídos, dominadores e dominados) e relações de força simbólicas, em que a posse e a dominação não se dá através de meios materiais, mas de meios simbólicos.

A unificação dos bens simbólicos transforma em capital cultural e capital lingüístico a cultura e a linguagem do grupo social econômica e socialmente dominante, capitais legitimados pela sociedade. Como consequência, a cultura e a linguagem dos grupos dominados sofrem um processo de depreciação e a aquisição e o domínio do capital cultural e lingüístico torna-se uma exigência do mercado dos bens simbólicos.

Tal aquisição pode-se dar por um processo de familiarização ou convivência mais ou menos prolongada, ou ainda por um processo formal e intencional de inculcação de regras explícitas. Instância social a serviço do capital cultural e lingüístico dominante, a escola tem a função de inculcar este capital cultural e usar e ver usado o capital lingüístico, isto é, a linguagem “legítima”.

Propondo, então, uma forma padronizada de linguagem, com predominância da modalidade escrita, com a função precípua de “instruir” os sujeitos selecionados e competentes dentro de uma única camada social para a apropriação dos saberes herdados, a escola restringe o acesso da camada desprestigiada socialmente, classe

dominada, ao domínio da modalidade escrita, apresentada como a única possibilidade lingüística “correta” de uso e de acesso ao capital cultural - língua padrão que para Gnerre (op.cit.:6) constitui “um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; (...) um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita.”

Estudos sobre as funções e usos da linguagem desenvolvidos por alguns historiadores (v. Heath, 1986:16) demonstraram que mesmo em sociedades que adotaram a escrita “os usos do letramento são bastante circunscritos porque somente uma pequena elite ou categoria social especial tem acesso ao letramento.”

Assim, ao trazer para a escola seu conhecimento prévio de mundo e buscando “para quem dizer” o que tem a dizer, usando uma modalidade que lhe é bastante próxima e significativa, adquirida por familiarização, porém uma linguagem considerada não-legítima, a criança de meio já desfavorecido socialmente, vê-se também desrespeitada em seu saber e sua linguagem, “incorreta”, “cheia de desvios e vícios”. Ao desvalorizar esse saber, a escola contribui para promover e acentuar o preconceito e a discriminação já tão evidentes no meio social. No dizer de Paulo Freire:

O menino que vem da zona do mocambo, da favela, tem uma linguagem que cresce em outra direção. Esse menino tem uma linguagem concreta. Ele aprende com seu pai, com sua mãe, com os vizinhos, com seus amigos de rua, a descrever o mundo, a descrever o real, a descrever a ausência das coisas, que é, afinal, falar do concreto. A sua linguagem é o concreto e tem mesmo uma concretude enorme. Mas a escola usa, como critério de avaliação, o domínio da linguagem abstrata, e não o uso da linguagem concreta.

Institucionalizando uma concepção de linguagem assentada num “padrão normativo de correção”, a escola institui técnicas coercivas para aquisição da escrita, apoiadas em material fragmentado, produzindo um aluno reproduzidor de frases isoladas, descontextualizadas; uma escrita mecânica destituída de qualquer significado para aquela criança que, embora já dominando um processo de elaboração discursiva na modalidade oral, mas numa variedade lingüística não considerada legítima, sente-se insegura, pois percebe o distanciamento que existe entre a língua que usa e a ensinada na escola. Hesitante, preocupa-se então mais com os aspectos formais que com a fluência de idéias. Dentro desse quadro, a escrita, o ato de escrever como “construção

de um objeto simbólico a ser partilhado com outros (portanto significativo para si próprio e para os interlocutores e leitores)”²¹ esvazia-se em sua essencialidade.

A padronização da instrução formal, desprezando as habilidades naturalmente desenvolvidas a partir da oralidade, colaboram para a instauração de frustração de expectativas, pois na medida em que não se dá espaço para a fase de mediação entre a oralidade e a escrita, estabelecem-se o conflito e a insegurança no processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, é necessário que se atente para a valorização da oralidade como estímulo à reflexão da criança sobre a própria concepção de linguagem, posição assumida por Rego (1994:107-8) para quem “existem semelhanças entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição da linguagem escrita, não só no que diz respeito a existência de interações sociais facilitadoras como também em relação ao trabalho de construção e descoberta pela criança”. Explorar a riqueza de potencialidade na expressão oral de sua experiência comunicativa pode contribuir para que o nível de expansão dessa capacidade evolua de forma gradativa e satisfatória na dimensão da expressão escrita

Por outro lado, as crianças das classes dominantes já estão familiarizadas com a linguagem “legítima” inculcada pela escola, através de contato com eventos de letramento, com 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. Intrínseca e concomitantemente a esta concepção de linguagem e língua, subjaz um princípio geral mais amplo: a utilização do letramento como instrumento ideológico de preservação das relações de hierarquia. Assim, a linguagem considerada “legítima”, passa a ser um instrumento a mais para medir a desigualdade social, funcionando como uma forma de controle sobre as pessoas, instrumento de perpetuação da estratificação social.

De acordo com Soares (1994), procedimentos pedagógicos dessa natureza, disseminados nos lares da classe social privilegiada, refletem fortemente no âmbito escolar, pois possibilitam às crianças o reconhecimento de regras e normas do padrão lingüístico modelar, desenvolvidas de forma autoritária em seus lares. O reforço da escola em tais procedimentos tem como efeito a instituição de uma “didática do reconhecimento” que produz o aperfeiçoamento do conhecimento, isto é, o domínio gradativo da capacidade de produção e consumo; diferentemente para as crianças das camadas populares, para quem a “didática do reconhecimento” não ultrapassa seus limites, pois o reconhecer não leva a conhecer, isto é, na aprendizagem da língua, não os leva a saber produzi-la e consumi-la.

Dessa forma, a inculcação de uma linguagem única para indivíduos falantes de uma mesma língua materna, uma linguagem que não valoriza e respeita variedades lingüísticas, tem como efeito o (in)justificável paradoxo: a inculcação de incompetência - crianças e jovens falantes naturais, submetidos a fracassos e estigmatizados como incompetentes para conhecer a própria língua; língua que é um patrimônio cultural a ser partilhado e compartilhado por todos, sem espantos, bloqueios ou conflitos, pois “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1982:92).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1992.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática, in: SÃO PAULO (Estado) *Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas-SP, Mercado de Letras, 1996.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- HEAD, F.B. A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo, in: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1987, v.1.

HEATH, S.B. Critical factors in literacy development, in: *Literacy, society and schooling: a reader*. Edited by Suzanne de Castell et alli. Cambridge University Press, 1986.

MAURER, J.L. Aspectos do processo de produção de textos escritos, in *Trabalhos em lingüística Aplicada* 21: pp. 37-48, Departamento de Lingüística Aplicada-IEL, Unicamp, Campinas-SP.

PERERA, K. *Children's writing and reading: analysing classroom language*, London, Basil Blackwell, 1984.

REGO, L.B. Descobrimdo a escrita antes de aprender: algumas implicações pedagógicas, in KATO, M. (org.) *A concepção da escrita pela criança*, São Paulo, Pontes, 1994.

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

STREET, B.V. *Social literacies: critical approachest to literacy in development, ethnography and education*. London and New York, Longman, 1995.

^[1]Cf. Geraldi, 1993:137

^[2]Cf. Proposta Curricular de Língua Portuguesa-1º Grau, 1992:40