

RECORTE - REVISTA DE LINGUAGEM, CULTURA E DISCURSO

ANO 2 - NÚMERO 3 - JULHO A DEZEMBRO DE 2005

[início](#)

O PODER DA LINGUA(GEM) NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Paulo Roberto Almeida
Faculdades Integradas Claretianas

ABSTRACT – The relationship among language, ideology and power on the perspective of use and learning and the conflicts in the teaching of the mother tongue, meanly in educational contexts of linguistic minorities.

Este trabalho propõe-se a refletir sobre: i) o modo de constituição do discurso em uma das instituições sociais, a escola, procurando compreender as relações entre linguagem, ideologia e relações de poder, na perspectiva do uso e do ensino de língua; ii) os conflitos no processo de aprendizagem de língua materna no cenário sociolingüístico brasileiro, notadamente nos contextos educacionais de “minorias” lingüísticas em contextos bidialetais (Cavalcanti, 1999).

Através de análise de segmento de fala de aluno, recortado de um corpus constituído a partir de práticas discursivas num processo de interação social 1 , procurou-se focalizar, dentro de uma perspectiva dialética: a) uma situação de bidialetalismo 2 e as suas implicações num contexto rural-urbano: contradições, conflitos e preconceitos gerados na relação língua, linguagem, educação/instituições sociais e instituição escolar e, b) reflete sobre os modos de construção de identidades sociais dentro desse cenário sociolingüístico.

O mito de que num país monolíngüe como o Brasil traz a vantagem de não propiciar barreiras na comunicação entre os falantes (Bortoni, 1984) 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 da própria língua materna.

Ideologicamente constituída como porta-voz das instituições sociais e, portanto, representante das aspirações de uma classe dominante, a instituição escolar constitui um espelho de projetos educacionais e práticas de linguagem legitimadas por esta classe. Nessa perspectiva, em seu interior, constroem-se mecanismos de controle que discriminam e impedem que os falantes de variedade(s) lingüísticas desprestigiadas e estigmatizadas reelaborem e projetem sua maneira de ver o mundo, de construir seu universo discursivo diante de sua realidade social.

Essa dicotomia de caráter político-social e ideológico, revelada sobretudo pelo domínio da escrita na relação de poder, traz profundas repercussões na concepção de educação e de ensino da escola brasileira e adquire proporções

profundamente marcantes quando dimensionadas no universo escolar da rede pública de ensino, constituída, quase que na sua totalidade, por uma clientela oriunda das camadas populares que, através de conquista progressiva de acesso à escola, não obteve a reciprocidade na “democracia da escola” (Soares, 1992). Propondo uma forma de padronizada de linguagem, com maior facilidade de domínio para uma classe privilegiada, por um processo de familiarização ou convivência mais ou menos prolongada, ou ainda por um processo formal e intencional de regras explícitas de uma variedade padrão, a escola restringe o acesso da camada desprestigiada socialmente ao domínio da modalidade escrita institucional, apresentada como a única possibilidade lingüística “correta” de uso e de acesso ao saber erudito.

Considerando essa perspectiva monológica da linguagem assumida pela instituição escolar, procuraremos aproximá-la das reflexões de Bakhtin (1995), examinando a crítica que faz 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.

Para Bakhtin (op.cit.,94), “se a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”, para os falantes de uma língua materna o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados, uma vez que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (idem:95), 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.

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 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.

A educação é um processo social em que transformações podem ser geradas através da constituição de discursos e práticas discursivas que criem contextos de reflexão instituídas através de “aprendizagem de estratégias discursivas” (Kleiman, 1998:282). Embora consciente de que uma efetiva transformação social não possa ser operada somente através de tais mecanismos, a autora salienta que tal ação poderia contribuir para a legitimidade de um dizer de um sujeito constituído através de um processo de interação.

A partir dessa perspectiva, tomemos como exemplo uma proposta de um projeto de leitura e escrita com alunos de curso técnico-profissionalizante de período noturno, intrinsecamente vinculada a uma postura educacional de subversão e resistência no interior da própria instituição escolar 3 .

O segmento abaixo, extraído de uma entrevista audiogravada com os alunos envolvidos no trabalho desenvolvido em sala de aula, revela a manifestação de

ACS, um dos alunos envolvidos, diante da proposta de tornar visíveis vozes sociais apagadas dentro da própria instituição escolar (fala de um dos alunos a seguir transcrita):

(SEG.1) - P.- O que você achou desse trabalho com a leitura de textos eguido de um trabalho de construção de um texto escrito ? Você se sentiu à vontade para escrever seu texto?

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...

Em meio às manifestações das “vozes” dos alunos, durante o evento comunicativo, entre outras questões, emerge, através da fala de ACS (segmentos 2 e 3 abaixo), uma ocorrência que possibilita uma reflexão sobre a) uma situação de conflito lingüístico-cultural que pode ser caracterizada de bidialetalismo e, b) as implicações da lingua(gem) na construção de identidades sociais.

(SEG. 2) - 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. 3) - 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 2 e 3, 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, o segmento nos conduz a duas ordens de reflexão que estão intrinsecamente interligadas: a) desmi(s)tifica o sofisma (há monolingüismo, portanto há homogeneidade lingüística), através de um cenário rural-urbano, cujos falantes estão inseridos num contexto rural /urbano/ rural, e b) revela, através das vozes, alguns aspectos de constituição de uma identidade social dos falantes.

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 (“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.

O deslocamento espacial/temporal (campo P cidade) implica um deslocamento de universo cultural (campo P cidade P 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 consciência de que o modo de falar de seu grupo social (de ACS) numa comunidade rural, numa variedade de fala denominada “rurbana” – (Bortoni, 1984), caracterizada pela conservação de muitos traços dos dialetos rurais) e desvalorizada socialmente pela comunidade urbana conduz a uma 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.

Na perspectiva de que “a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares” (Moita Lopes, 1998, 307), a necessidade de mudança para um “novo” modo de falar (quase “sem sotaque”) faz com que incorpore uma nova identidade social diante da nova realidade social, mecanismo que lhe dê 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 “toda compreensão é prenhe de resposta” (1995,290), a necessidade comunicativa impõe a ACS um reposicionamento de mão dupla: de um lado, a constituição de uma nova identidade social 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 (r)eassunção 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”) que causa admiração. Numa perspectiva discursiva, “falar que nem homem” pode sugerir que o modo 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 “admiração” (“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 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 fala (“gozação ela faz quando eu falo do jeito que eu falava lá aqui, com as pessoas daqui”).

A partir dessa perspectiva, concordamos inteiramente com Maher quando diz que “é principalmente no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades” (1998, 117).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando como referência um enfoque da interface dos estudos de educação bilíngüe de minorias com o conceito de “bidialetalismo”, pretendemos aqui refletir sobre os entraves educacionais gerados por uma relação de poder no jogo das interações sociais, na educação para minorias estigmatizadas, sobretudo os paradoxos num cenário de ensino de língua materna.

Ao trazer para reflexão os paradoxos instaurados no processo ensino-aprendizagem e suas conseqüências sociais para os falantes de classes sociais desprestigiadas, pretendemos, sobretudo, num outro viés, mostrar um jogo de forças contrárias que se instauram no interior da instituição escolar, num processo de resistência nas relações de poder.

Assim, não queremos apontar somente o que a escola não faz (ou não pode fazer), mas principalmente o que pode fazer (ou o que se pode fazer na escola), como força contrária, diante de forças contrárias, para transformar e reverter posições, pré-concebidas, através do desenvolvimento de práticas discursivas para a construção de subjetividades, pois “as identidades sociais 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).

NOTAS

1 Trabalho de leitura e produção de texto escrito com alunos de 3ª e 4ª séries do 2º grau de curso técnico-profissionalizante, Eletroeletrônica e Mecânica, respectivamente, período noturno. 2 Utilizamos aqui o termo bidialetalismo 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. 3 Os alunos do curso de Mecânica eram considerados no meio escolar irreverentes, rebeldes e “incompetentes” para o aprendizado nas disciplinas ditas teóricas, portanto excluídos e estigmatizados “ (segundo algumas “vozes” no interior da instituição)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953].

BORTONI-RICARDO, S.M. Problemas de comunicação interdialetoal. *Tempo Brasileiro*, 78-79, 1984, p.9-32.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil, *Revista Delta*, vol.15, 1999.

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

Maher, T.M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOITA Lopes, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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