

O PAPEL DA ESCOLA NO CONFLITO LINGUAGEM E ESTRUTURAS SOCIAIS

Dulce Cassol Tagliani

RESUMO

Neste artigo, pretendemos estabelecer uma relação entre problemas que envolvem o ensino de língua materna no Brasil e aspectos discriminatórios relacionados às diferentes variedades lingüísticas que coabitam na sociedade. Discutimos, então, que a escola parece não considerar os diferentes usos da linguagem em diferentes contextos de interação e continua voltada para a fragmentação, compartimentação e descontextualização da linguagem e do conhecimento. Nesse sentido, numa sociedade onde as relações são bastante assimétricas, a escola se apresenta como uma instituição que mantém a distância entre dominados e dominadores, ocasionando o fracasso escolar de alunos cuja produção lingüística não é legitimada pela escola, em função da posição que ocupam na estrutura das relações de força simbólica que refletem as relações de forças materiais que estruturam a sociedade.

1. INTRODUÇÃO

Uma das grandes preocupações relacionadas ao contexto educacional brasileiro é o tratamento dispensado à língua materna no âmbito escolar. Teoricamente, a escola tem o papel fundamental de dar significado ao conhecimento que ali transita, mediante a contextualização e o incentivo ao raciocínio e à criticidade. Vivemos um novo paradigma social, em que a educação como instrumento de conformação ao mundo do trabalho se perde para dar lugar a uma educação voltada para o “*desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais*” (PCN, 1999, p.23). Nesse sentido, seria necessário garantir o desenvolvimento de tais capacidades para se evitar a manutenção das desigualdades, que se fazem cada vez maiores em função do sistema capitalista vigente.

No entanto, segundo Soares (1993), a escola não tem demonstrado competência suficiente para educar, principalmente, as camadas populares, o que gera o fracasso e legitima as desigualdades sociais. Vale destacar que as classes populares conquistaram o espaço escolar através da democratização do ensino, que tomou uma direção quantitativa no sentido de ampliar a oferta educacional, principalmente o número de escolas para essas classes populares.

Porém, considerando particularmente o ensino da língua materna e como se trabalha a questão da linguagem, percebemos que a escola é um instrumento de manutenção da marginalidade social, já que propõe o aprendizado do diale-

to padrão das classes dominantes e, conseqüentemente, a sujeição dos dialetos não-padrão ao dialeto padrão.

Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre o papel da linguagem no contexto escolar, visto que, como mecanismo simbólico – cultural, social, político – acaba servindo tanto para incluir quanto para excluir. E, numa sociedade onde as relações são bastante assimétricas, a escola desponta como uma instituição que perpetua o abismo entre dominados e dominadores.

2. LINGUAGEM DA/NA ESCOLA

Sabidamente, o trabalho com a linguagem na escola está voltado para a formação da competência comunicativa e/ou lingüística do aluno. Trabalha-se, basicamente, com um conjunto fechado de regras, com o objetivo de proporcionar ao aluno o domínio da variedade considerada padrão. O acesso a essa variedade de prestígio está associado a conteúdos também de prestígio. A língua padrão torna-se, assim, “*um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita*” (Gnerre, 1994, p. 6).

Segundo o referido autor, a afirmação de uma variedade sobre outras está relacionada à sua associação com a escrita e seu uso na transmissão de informações de ordem política e cultural. A diferenciação lingüística está fortemente relacionada com aspectos políticos – “*as línguas européias começaram a ser associadas à escrita dentro de restritos ambientes de poder: nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores*” (id, ibidem, p. 7).

A variedade lingüística usada em grupos de poder torna-se, então, central na identidade lingüística nacional, enquanto portadora de uma tradição e de uma cultura. Tal variedade acaba sendo legitimada, isto é, uma dada norma lingüística é aceita e reconhecida como “a língua”.

A escola, segundo Soares (1993, p. 54), transforma a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em “saber escolar legítimo” e impõe tal saber aos grupos dominados. A marginalização é perpetuada em vista dessa função de manutenção da estrutura social vigente e suas desigualdades e privilégios. Conseqüentemente, a escola exerce um poder de “violência simbólica”, ou seja, legitima a cultura e a linguagem das classes dominantes (Bourdieu, 1996).

Dessa forma, a escola, principalmente por meio da linguagem, mantém a estabilidade de um sistema discriminatório de estratificação social. A discriminação das classes populares é explicada em função da nítida opressão exercida pelas classes dominantes, mediada pela escola, através da imposição de sua cultura e de sua linguagem, consideradas legítimas, em detrimento de uma cultura e linguagem consideradas “deficientes”, pelo simples fato de serem diferentes daquela considerada legítima (Soares, 1993).

Um dos principais instrumentos de inculcação de diferenças é o livro didático, sendo considerado, por Faria (2005, p.13), como um dos “*veículos utilizados*

pela escola para a transmissão da ideologia burguesa". Conforme estudos realizados pela autora, "o livro didático não vê o desenvolvimento do homem, da sociedade e o processo de trabalho dialeticamente relacionando o homem que produz sua existência e sendo determinado pelo que e pelo como a produziu" (id., p. 27). Dessa forma, apresenta uma visão considerada idealista, casuística, linear e genérica. Não há qualquer relação entre, por exemplo, o trabalho e a organização da sociedade. Conseqüentemente, não há referência a classes sociais, burguesia, proletariado, dono dos instrumentos de produção e dono e vendedor da força de trabalho: "todos trabalham! Aí está a ideologia dominante camuflando a realidade. A ênfase no indivíduo enquanto responsável pelo seu sucesso reforça essa dissimulação" (id., p.75). Dessa forma, o livro didático reproduz a classe operária, porém de posse da ideologia burguesa, sendo, assim, conformista e passiva.

Nesse sentido, as manifestações ideológicas da classe dominante são transmitidas de forma universal – para todos e sempre. As relações humanas são coisificadas na medida em que a ideologia burguesa justifica e mantém a realidade, reproduzindo-a. Nesse sentido, o discurso da escola não está desligado da realidade, visto que ela ignora os interesses das classes populares, servindo à manutenção dos interesses da classe dominante (Faria, 2005).

Na escola, professores e alunos interagem lingüisticamente em condições sociais concretas que, segundo Bourdieu (1996, p. 32), funciona como um mercado lingüístico onde se constrói a legitimação da língua oficial, que, sendo obrigatória em espaços oficiais, como a escola, "torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas".

Ainda conforme Bourdieu (1996), na comunicação pedagógica, cabe ao professor referir sempre a cultura e a linguagem legítimas. No entanto, essa comunicação está fundamentada em bases desiguais, visto que os alunos das classes dominantes chegam à escola em condições de usar o 'capital cultural' e o 'capital lingüístico escolarmente rentável', já que estão familiarizados com eles em seu grupo social. Já os alunos das classes populares fracassam ao chegarem à escola, em função de sua linguagem ser considerada não reconhecida socialmente. O fato de não dominarem a linguagem da escola reflete na incapacidade de compreensão e expressão na comunicação pedagógica. Nesse sentido, a escola contribui de forma direta para a desvalorização dos modos de expressão populares e para o reconhecimento da língua legítima.

3. A LINGUAGEM COMO BEM SIMBÓLICO

No universo social, além de bens materiais, como a força de trabalho, mercadorias e serviços, circulam bens simbólicos, entre eles a linguagem. Num evento de comunicação lingüística se estabelece uma relação de "força simbólica" determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação — relações entre os interlocutores. Segundo Bourdieu (1996), as relações de força lingüísticas justificam o exercício de poder e dominação de certos falantes sobre outros, além de explicar a valorização de determinados produtos lingüísticos.

Numa situação de interação verbal — mercado lingüístico — o que se considera é a natureza das relações sociais existentes entre os interlocutores, isto é, situação econômica, prestígio profissional, entre outros. Nesse sentido, as relações de forças simbólicas presentes na comunicação lingüística “*definem quem pode falar, a quem, e como; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros; impõem o silêncio a uns e o papel de portavoz a outros*” (Soares, 1993, p. 56).

Segundo Bourdieu (1996), é a análise da economia das trocas lingüísticas — fenômenos relacionados à produção, distribuição e consumo da linguagem — que explica os problemas ocorridos em situações de interação verbal, incluindo a situação escolar. Em certas situações lingüísticas, observa-se que determinadas pessoas falam ou escrevem e são respeitadas em função de sua linguagem estar autorizada, legitimada, reconhecida. Por outro lado, se um outro falante estiver em situação hierarquicamente inferior, seu discurso não terá o mesmo crédito, em função do não reconhecimento de sua variedade lingüística. Segundo o autor, em meio à luta para a imposição da visão legítima, os agentes detêm um poder proporcional a seu capital simbólico.

Nesse sentido, Soares (1996, p. 57), recuperando Bourdieu, afirma que

o valor social dos produtos lingüísticos é-lhes atribuído em função de sua relação com um determinado mercado lingüístico, que estabelece diferenças entre esses produtos, fazendo com que alguns, e não outros, rendam lucro ou proveito para o falante, não por suas qualidades intrínsecas, mas pela relação entre o sistema de diferenças lingüísticas e o sistema de diferenças sociais. As características lingüísticas que correspondem às posições econômicas e sociais privilegiadas ganham legitimidade, e assim se desenvolve o reconhecimento de uma linguagem legítima, que se converte em capital lingüístico, permitindo a obtenção de lucro por aqueles que o detêm.

Como as relações de força lingüísticas estão presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola — onde agem de forma intensa — justifica-se o fracasso escolar de alunos cuja produção lingüística não é legitimada pela escola em função da posição que ocupam na estrutura das relações de força simbólica que refletem as relações de força materiais que estruturam a sociedade (Soares, 1993).

A perspectiva de Bourdieu sobre a economia das trocas lingüísticas favorece a compreensão dos problemas de linguagem que ocorrem no processo de escolarização, em função de ter deslocado o ângulo de análise da caracterização da linguagem para a caracterização das condições sociais onde ocorre — estrutura social. Desse modo, na interação pela linguagem estão em primeiro plano os lugares sociais e os papéis ocupados pelos indivíduos na interação.

4. ESCOLA E SOCIEDADE

Segundo Faria (2005, p. 11), “*educar é transmitir idéias e conhecimentos que através de uma prática podem transformar ou conservar a realidade*”. Nesse sentido, pensando no papel que a escola desempenha, resgatamos alguns

questionamentos apresentados pelo autor, por julgarmos importantes na reflexão que desenvolvemos: como a escola pode atuar para a transformação da sociedade? A escola poderia ser diferente do que é, principalmente em relação às classes populares?

Numa sociedade capitalista, onde a divisão do trabalho implica a divisão da sociedade em classes, é importante frisar que a escola não contribui de maneira efetiva na educação do proletariado, visto que apenas reproduz a sociedade burguesa, *“através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante”* (Faria, 2005, p. 12).

Além disso, o processo de socialização realiza-se no contexto de uma estrutura social específica, estando relacionada com a distribuição de conhecimento. Nesse sentido, para fazer parte de um grupo é preciso que cada indivíduo sacrifique especificidades de seus desejos e objetivos. Assim, todo lugar social compromete a individualidade social e determina como a pessoa interage, sem considerar as características empíricas do sujeito (Berger; Luckmann, 1985).

A escola, então, nada pode fazer contra as desigualdades, visto que é modelada pelas relações econômicas e sociais de tal sociedade. A impotência da escola perdurará enquanto a estrutura de discriminações geradas fora dela continuar existindo e enquanto for, erroneamente, vista como espaço de neutralidade, de onde estariam ausentes os antagonismos e as contradições de uma sociedade classista.

O que podemos observar no sistema educacional brasileiro é, antes de tudo, uma escola que se volta ‘contra’ o povo, visto que a relação entre origem social e fracasso é evidente: as classes socioeconomicamente desfavorecidas são as que mais fracassam na escola. O aluno da classe dominada encontra na escola modelos ou padrões que não são os seus, e seu comportamento passa a ser avaliado em função desse modelo — *“os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes — processo de marginalização cultural”* (Soares, 1993, p. 15).

Nesse contexto, o papel da linguagem desponta como fundamental, visto que é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão. Assim, o confronto entre as culturas é, basicamente, um confronto entre os usos da língua numa ou noutra cultura.

Desse modo, a escola parece ser um espaço necessário e fundamental para que as classes dominadas reajam ao domínio elitista. Para isso, necessita de professores capacitados e conscientes de seu papel, que vejam na educação e na escola um ambiente para a formação de seres pensantes e críticos e não apenas um espaço para a transmissão e manutenção de ideologias dominantes. A hegemonia vigente no sistema educacional brasileiro constitui-se num entrave para o desenvolvimento de uma sociedade voltada, verdadeiramente,

para a formação de cidadãos que possam participar mais ativamente do seu contexto social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visível crise por que passa o ensino de língua materna é considerada por muitos como tendo origem nas desigualdades sociais e, conseqüentemente, nos diferentes usos da linguagem.

A democratização do ensino foi uma resposta do Estado às reivindicações das camadas populares da sociedade, porém continuou a privilegiar a cultura e a linguagem das classes favorecidas, em função de a escola, historicamente, ser destinada a essas classes. Não houve reestruturação em termos de objetivos e organização, o que justifica a crise da linguagem em conjunto com a crise da escola.

O grande problema é solucionar o conflito lingüístico e social existente no contexto escolar. Sabemos que para se adaptar às exigências de uma sociedade cada vez mais globalizada, o indivíduo precisa, necessariamente, adquirir a linguagem socialmente prestigiada, a despeito de ficar relegado à marginalidade social. No entanto, práticas de substituição dialetal não são suficientes para desfazer esse conflito, visto que o contato das classes populares com a variedade padrão fica restrito ao contexto escolar, e da forma mais arcaica possível — reprodução de nomenclatura e estruturas gramaticais que em nada colaboram para um efetivo uso da variedade padrão em situações comunicativas que assim a requerem.

BIBLIOGRAFIA

- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo, Editora da USP, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- FARIA, A. L. *Ideologia no livro didático*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1993.