

A ESCRITA É UM PROCESSO DIFÍCIL!

(O que pensam estudantes oriundos de *prés* comunitários sobre a leitura e a escrita na universidade)

BARREIROS, Cláudia Hernandez – UERJ/PUC-Rio

GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Na pesquisa em questão, realizada numa universidade comunitária, pretendeu-se, entre outros objetivos, identificar e confrontar diferentes representações de estudantes de três cursos de licenciatura (pedagogia, história e letras) sobre questões relativas à diversidade cultural presente hoje na referida universidade, considerando o programa que concede bolsa integral aos candidatos aprovados e classificados no vestibular, que tenham frequentado algum curso pré-vestibular comunitário.

Num momento como hoje, quando se discute a adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades públicas, que viabilizem o acesso de estudantes oriundos de escolas básicas públicas, assim como de negros e pardos, através de cotas a esses destinadas, o caso desta universidade, que já tem estudantes que concluíram seus cursos, pode servir de experiência para balizar iniciativas que contribuam para o sucesso de tais políticas.

No desenvolvimento da pesquisa, entre outras atividades, realizaram-se dois grupos focais com estudantes oriundos de pré-vestibulares comunitários. Durante a discussão, surgiu uma questão que não estava priorizada nos roteiros previamente elaborados: a linguagem universitária. Os enfoques nos dois grupos variaram um pouco: em um deles esteve mais presente a discussão sobre as estratégias compensatórias promovidas pela universidade para dar conta dos alunos/as que demonstram “deficiências” quanto à “expressão” escrita de suas idéias. Seriam elas benéficas ou, na verdade, mais um instrumento de discriminação e preconceito? No outro grupo, a discussão foi menos objetiva, o que não quer dizer que tenha sido menos valorizada.

Começamos este texto trazendo e analisando as falas dos/as estudantes sobre a linguagem na universidade, quando sugerem a necessidade de um processo de perda de sua identidade “original” para se adequarem ao novo espaço social. Em seguida, buscamos estudos lingüísticos e sociológicos que nos ajudem a refletir sobre as questões trazidas nessas falas. Depois, a partir dos estudos sobre o fracasso escolar da escola básica, perguntamos: esses estudos têm algo a dizer à universidade. Ao final, retomamos os grupos focais e tentamos buscar pistas nas falas dos/as alunos/as sobre

por onde começar a tornar as salas de aula das universidades espaços de interação e aprendizagem para “novos” e “velhos” públicos universitários.

Dois mundos? – linguagem e identidade

Entrar para um curso universitário é, para muitos “bolsistas”, adentrar um novo mundo com seus códigos específicos, sua linguagem própria. A moderadora perguntou onde estava a diferença entre os espaços sociais vividos pelos/as alunos/as dentro e fora da universidade. Uma estudante respondeu:

No vocabulário das pessoas. Você vê que o contexto aqui na universidade já te exige um vocabulário mais rico, adequado, formal, acadêmico, e é uma coisa que você não vem preparada muito para isso!

Os/as estudantes vão se sentindo “estrangeiros”, porque estão chegando a um novo lugar, e também porque, ao tentarem se adaptar, vão se sentindo externos à sua própria “comunidade de origem”. Uma aluna comentou a reação dos amigos às mudanças que ela vem sofrendo por estar na universidade. Seria uma crise de identidade?

Você fica se desconhecendo dos dois lados! Eu tenho um contato por conta da minha religião, todo domingo à tarde eu tenho um contato com as pessoas de onde eu moro, e outro dia eu estava conversando com eles um assunto, e a pessoa que estava do meu lado falou: “cuidado com o que você está falando, porque você está usando palavras muito difíceis!” E quando eu chego aqui eu já acho que as palavras que eu uso, já são mais fracas, aí fica nos dois mundos, é complicado isso! (grifo nosso)

Todorov (1999), ao se referir àquele que de fato rompe as fronteiras geográficas de seu país, nos fala de um processo de desenraizamento:

“O homem desenraizado, arrancado de seu meio, de seu país, sofre em um primeiro momento: é muito agradável viver entre os seus. No entanto, ele pode tirar proveito de sua experiência. Aprende a não mais confundir o real com o ideal, nem a cultura com a natureza.” (p. 27)

O autor comenta que são três os processos vividos por quem passa por esse desenraizamento: a desculturação, a aculturação e a transculturação. No primeiro, haveria a degradação da cultura de origem; no segundo, uma aquisição progressiva da nova cultura e no terceiro, a aquisição de um novo código sem que o antigo tenha se perdido totalmente: “um espaço singular sem que o antigo tenha se perdido: estrangeiro na minha casa, em casa no *estrangeiro*”. (p. 26)

Para Todorov (1999),

“Condenar o indivíduo a continuar trancado na cultura dos ancestrais pressupõe de resto que a cultura é um código imutável, o que é empiricamente falso: talvez nem toda mudança seja boa, mas toda cultura viva muda (o latim tornou-se língua morta a partir do momento em que não pôde mais evoluir). O indivíduo não vive uma tragédia ao perder a cultura

de origem quando adquire outra; constitui nossa humanidade o fato de ter uma língua, não o de ter determinada língua.” (p. 25)

Mesmo sabendo que a referência do autor é à mudança de país, talvez possamos propor questões que essa reflexão suscita no âmbito do processo vivido pelos/as estudantes com os quais dialogamos neste trabalho: será que é a transculturação o que pretende a universidade? Ou apenas a desculturação? Será que a universidade tem se dado conta do que acontece com seus “novos” alunos e alunas? Será que os/as professores/as têm se apercebido da tensão vivida pelos/as alunos/as e que pulsa diante de seus olhos e ouvidos?

Macedo (2000) parece não ter dúvidas quanto a esse processo: “a escola dominante é usada com o propósito de desenraizar os estudantes oprimidos de sua cultura; por outro lado, acultura-os segundo modelo colonial preestabelecido.” (p. 85)

A linguagem não é mera expressão de pensamento, ela constitui o pensamento, a cultura e a identidade de um grupo social e de seus indivíduos. Bakhtin, em seu livro “Marxismo e filosofia da linguagem”¹, declarou: “a única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica”, pois

“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.” (Bakhtin, 1992: 35-6.)

Parece-nos que nossos entrevistados percebem que a linguagem não se resume à fala ou à escrita. No depoimento abaixo, uma entrevistada fala do modo de vestir. Assim como é necessário usar uma outra linguagem na universidade, também se deve usar uma outra roupa. Eis o que a estudante cita da fala de uma colega ausente:

*Eu falei para a fulana que ela tem que se vestir melhor, porque senão dá muito a perceber que ela não é realmente para estar ali naquele ambiente!
Ela tem que se vestir melhor, tem que se arrumar melhor!*

Ela não é *realmente* para estar ali naquele ambiente!? A fala, a escrita, a roupa, os traços étnicos – todas as suas marcas identitárias – podem *dar a perceber que ela/e não é realmente para estar ali naquele ambiente!?* Esses/as estudantes vão se sentindo

¹ Publicado pela primeira vez em 1929 na antiga URSS.

estrangeiros... E mais que isso: vão se sentindo discriminados/as! E também por aquele/a de quem, em tese, se esperava uma atitude bem diferente... Não são poucas as manifestações de descontentamento com as atitudes dos/as professores/as nos dois grupos focais:

A questão é que é muito mais difícil você enfrentar o outro grupo, porque esse é o igual, é enfrentar o professor! Ultimamente, eu tenho visto muito professor falar assim: O pessoal que vem do pré não lê muito. O pessoal que vem do pré não se interessa. O pessoal que vem do pré não procura alternativas. E é uma coisa que você vê, que apesar de você saber que muitos dos seus colegas, mesmo ricos e tal, não lêem também, que têm os mesmos hábitos que você e tal, não são estigmatizados, não são tachados disso ou daquilo! E quando vem do professor, é uma coisa complicada. Você comprar briga com o professor é uma coisa...

O outro grupo é “o igual” de quem? Do/a professor/a – o/a aluno/a esclarece. E o/a professor/a é uma autoridade que ora deixa clara a sua visão dos “novos/as” alunos/as e ora dissimula:

Existe professor que diz assim: esses alunos que vêm do pré não sabem ler e não sabem escrever! Textualmente falando! Esse era claro! Outros falavam de outras formas, porque é muito dissimulado!

E é o/a professor/a quem reaparece como “despreparado” quando se discutem algumas estratégias compensatórias já existentes. Uma delas é a criação de uma disciplina específica para lidar com o texto acadêmico:

Um exemplo é o [nome do curso], porque antes não tinha a cadeira de texto acadêmico, que é justamente para isso, você trabalhar texto, e [nome do curso] não tinha essa cadeira, então eles fizeram muitas cartas, um pedido para o Departamento de Letras, e hoje eles têm essa cadeira, só que não resolve muito porque os professores não são preparados para essas coisas...

Cria-se, então, uma “cadeira” para lidar com esse “problema”, mas ele não se resolve, porque os/as professores/as não são preparados/as?

Outra alternativa aparece. Um/a aluno/a que avalia essa experiência de forma positiva afirma que, ao procurar um núcleo específico de atendimento a pessoas com dificuldades de aprendizagem, teve a oportunidade de compreender que seus problemas estavam relacionados a não conseguir dizer na escrita aquilo que conseguia dizer na

interação face a face. Esse/a aluno/a sugere que outras pessoas procurem o núcleo, pois ele lhe tem sido útil. Admite, no entanto, que há muito preconceito com esse tipo de trabalho, pois as pessoas não querem ser chamadas de deficientes e afirma “*lá não é lugar de deficiente, pelo contrário: lá, a gente cresce.*”

No outro grupo focal, os/as estudantes questionam essa “dificuldade” como própria dos/as “bolsistas”. Um/a estudante conta como respondeu a um professor que pedia aos bolsistas que fossem ao Departamento de Letras e fizessem um “curso para melhorar a escrita”:

O senhor é professor da [nome da universidade] há muito tempo, e sabe que o vestibular da [nome da universidade] é considerado um vestibular difícil! O bolsista quando entra para a [nome da universidade], faz prova de português, prova de literatura e prova – pasmem – de redação! Então o cara não pode ser analfabeto! Ou então está havendo alguma deficiência no sistema de vestibular da [nome da universidade]! (...) Eu acredito (...) que esse problema da deficiência na escrita, até pessoas que não são bolsistas têm! Isso não é característica do bolsista!

Nos outros dois grupos focais, integrados por alunos/as não-bolsistas, os/as participantes não se referiram com a mesma frequência ao tema da linguagem acadêmica. No entanto, eles/as também afirmaram ser este o tema de maior conflito entre alguns/mas professores/as e os/as estudantes bolsistas.

Tomemos um depoimento:

(...) no fundo, ninguém escreve bem, nem quem é de classe média, não tem mais hábito de ler, então é papo furado que é só o pessoal carente que não sabe escrever, mas, abriu-se um curso, uma oportunidade de fazer um curso de comunicação e texto, de produção e interpretação de texto, uma coisa assim. Primeiro, é uma coisa isolada, que anos da sua vida não vão ser transformados em um semestre, não tem uma coisa efetiva, sabe? Não tem nada.

Outro/a estudante afirma que dominar a norma acadêmica é um aspecto que pode ser superado e preocupa-se com o fato de que a dificuldade diante da norma acadêmica sirva de justificativa para impedir o acesso de grupos que não dominam esta variedade à universidade:

(...) agora, se falar em termos de qualidade acadêmica, a pessoa pode ser inteligentíssima, ter idéias maravilhosas e não saber escrever um texto no formato acadêmico. Primeiro, que eu acho que isso devia ser revisto, mas depois, se isso acontece e se isso está sendo um problema para a universidade, a solução do problema não é acabar com... não é não permitir que as pessoas entrem, mas, pelo contrário, é ter condições favoráveis para as pessoas poderem se inteirar dessa linguagem acadêmica, cheia de regrinhas específicas e tal.

Vemos que os/as estudantes entrevistados/as, apesar de pertencerem a diferentes estratos sociais, percebem a problemática de modo comum.

Mas como podemos falar em professores/as despreparados/as na universidade? Do que esses/as estudantes podem estar falando? Talvez, possamos reconhecer que o/a professor/a universitário/a, por mais “crítico”, “inteligente” e “bem formado” que seja, também pode estar confuso em meio a essa “nova configuração” de suas turmas. Quem sabe, podemos admitir que esses/as professores/as também se constituíram como “sujeitos assujeitados” e que, como tais, não se livraram dos preconceitos enraizados em nossa sociedade. Talvez, esteja na hora de repensarmos o papel da universidade e da formação de nível superior para a sociedade que temos e a que queremos construir. Desse modo, estaremos igualmente repensando a tal “linguagem acadêmica” que cobramos de nossos/as alunos/as.

Mergulhando nas relações entre linguagem e poder – uma contribuição

Gnerre (1987) afirma que a sociedade atual não admite mais nenhuma forma de discriminação por raça, religião, filiação partidária, gênero ou origem social. No entanto, ao mesmo tempo, é quase consenso em nossa sociedade a discriminação baseada em critérios de linguagem e de educação. Segundo ele, através da linguagem, se perpetuam situações de injustiça e totalitarismo, pois “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (p. 22).

Poderíamos indagar se a discriminação com base em critérios de linguagem e educação não constitui uma alternativa para que outros critérios hoje abominados sejam neles mascarados.

Berger & Berger (1977) afirmam que a linguagem é uma instituição social e, mais que isso, que ela é a primeira instituição na vida de um indivíduo, a instituição fundamental, que serve de base a todas as outras instituições que vão ocupar-lhe a vida.

Mas encarar a linguagem, algo aparentemente tão abstrato, que não tem um prédio que seja sua sede, ou pessoas que a representem, como uma instituição, é inicialmente, pelo menos, estranho. No entanto, os autores afirmam que

“Sejam quais forem as outras características do Estado, da economia e do sistema educacional, os mesmos dependem dum arcabouço lingüístico de classificações, conceitos e imperativos dirigidos à conduta individual; em outras palavras, dependem dum universo de significados construídos através da linguagem e que só por meio dela podem permanecer atuantes.” (Berger & Berger, 1977: 193)

Eles explicam que, desde crianças, experimentamos as demais instituições, nos relacionamos com elas, através da linguagem. A própria família só passará a ser encarada como instituição social a partir das relações estabelecidas pela linguagem, pois

“No estágio inicial da existência, a linguagem aponta as realidades mais extensas que se situam além do microcosmo das experiências imediatas do indivíduo. **É por meio da linguagem que a criança começa a tomar conhecimento dum vasto mundo situado ‘lá fora’, um mundo que lhe é transmitido pelos adultos que a cercam, mas vai muito além deles.**” (Berger & Berger, 1977: 194 - grifo nosso)

Para provar sua tese, os autores confrontam a linguagem² com as características fundamentais de uma instituição: a *exterioridade*, a *objetividade*, a *coercitividade*, a *autoridade moral* e a *historicidade*. Parece-me interessante que passemos a analisá-las:

A exterioridade:

Numa situação de diálogo, duas pessoas (ou mais) expõem algo que lhes é interno, pessoal, mas ao fazê-lo seguem regras que lhes são exteriores, ou seja, a língua da qual se utilizam já estava lá como uma facticidade muito antes delas a usarem, mas é exatamente por esta exterioridade, esta facticidade que lhes é anterior, que é possível o diálogo.

A objetividade:

A linguagem é objetivamente real, ou seja, todos (ou quase todos) admitem sua existência e de uma maneira determinada. Existe objetivamente um português considerado correto e um (ou mais, diríamos nós) português incorreto, mesmo que se questionem as suas regras. Geralmente, aceitamos a

² É importante destacar que estes autores não fazem distinção entre linguagem e língua.

linguagem da mesma forma que aceitamos outros fatos objetivos, pois sua existência depende da fala ininterrupta de muitos indivíduos: uma língua que não é falada é uma língua morta!

A coercitividade:

O poder coercitivo de uma instituição está exatamente no fato de que sua existência independe da vontade dos indivíduos: basta esquecer suas regras ou tentar mudá-las para perceber sua força.

Ainda que as instituições passem por mudanças e assim também a linguagem (pois suas regras são o resultado da ação difusa de inúmeros indivíduos que “atiram” significados no mundo), um indivíduo não pode provocar mudanças deliberadas, a menos que seja considerado um “grande escritor” ou um estadista e, mesmo nestes casos, pequenas são as mudanças que estes podem implementar. Lembremos o ex-ministro do trabalho, Antônio Rogério Magri, que tentou inventar a palavra *imexível*: sua atitude foi motivo de chacota, no entanto, a palavra em si era perfeitamente cabível como um neologismo em língua portuguesa. Desse modo, percebemos que o que falou mais alto foi, na verdade, a sua falta de autoridade ou prestígio para propor novas palavras em língua portuguesa, uma vez que, apesar de ministro, não era oriundo da “elite” econômica ou cultural do país e sim da classe popular.

A autoridade moral:

O mesmo exemplo acima serve para ilustrar esta outra característica das instituições, pois, como toda instituição, a linguagem tem uma legitimidade. O indivíduo que a viola pode não só ser ferido, como também repreendido no terreno da moral. Está sujeito a um castigo. No caso da linguagem, raramente este é físico, habitualmente expressa-se por um estímulo que causa sensação de vergonha e, às vezes, de culpa.

A historicidade:

A linguagem não é apenas um fato, mas um fato histórico, existia antes do nascimento de nossos contemporâneos e assim permanecerá após nossas mortes. As idéias nela corporificadas foram acumuladas por um longo período de tempo.

A língua portuguesa que é falada hoje no Brasil remonta incontestavelmente à colonização portuguesa, à escravização dos negros africanos, à dizimação dos nossos índios e à parte que cabe a cada um destes povos (e a outros) na história brasileira.

Pela linguagem, é possível deslocamentos no tempo e no espaço. É possível "viver" outras experiências além daquelas circunscritas no "aqui e agora", é possível falar de assuntos dos quais um grupo ou pessoa nunca teve, nem terá experiência direta. Deste modo, a linguagem é um depósito de significados e experiências que pode

preservar no tempo a cultura e transmiti-la às gerações seguintes. Como produção social, também produz efeitos sobre a sociedade.

Declarados iguais perante a lei, nos diferenciamos entre aqueles que conseguem lê-la e os que não conseguem, os que conseguem entendê-la e os que não conseguem, os que a escrevem e aqueles a quem só cabe cumpri-la.

Falemos agora do vestibular, ou seja, do acesso dos/as estudantes à universidade. Soares, em artigo publicado em 1981, mas originalmente apresentado em 1978, dizia:

“a avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado. Sua utilização, tal como se dá na maior parte dos países e, particularmente nos países subdesenvolvidos, não incrementa as oportunidades educacionais e sociais, (...) mas, ao contrário, restringe-as e orienta-as no sentido mais conveniente à manutenção da hierarquia social.” (p. 53)

Tomando a UERJ³ como exemplo, uma vez que é uma universidade que tem longa história no acolhimento de trabalhadores⁴, podemos verificar, com base em dados do “DataUERJ 2001”, que aproximadamente 63% dos alunos ingressantes pelo vestibular de 2001⁵ vieram de escolas particulares contra apenas 29% de escolas públicas⁶. Este é um dado que precisa ser analisado com cautela, pois pode sugerir que uma série de candidatos todos os anos têm seu **acesso impedido à universidade**, devido a critérios de linguagem e de educação.

É possível afirmar, acredito, que critérios de educação e linguagem, na verdade, escondem outros critérios de discriminação, pelo menos, por raça, gênero e origem social. E, nesse caso, é bom lembrar que, entre as vagas ocupadas por alunos oriundos de escolas públicas, a maioria se encontra em carreiras de menor prestígio que não significarão ascensão social (ou individual).⁷

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁴ Inclusive com horário noturno de aulas em muitos cursos.

⁵ Tomamos o vestibular de 2001 porque foi o último que funcionou nos moldes tradicionais sem nenhuma política de ação afirmativa.

⁶ 3% são oriundos de outros estados e 5% não informaram.

⁷ Se considerarmos em separado apenas os cursos mais prestigiados como direito, engenharia, administração, economia, odontologia, medicina, relações públicas, por exemplo, o percentual de alunos oriundos de escolas públicas pode ser reduzido a 25 e mesmo 15%. Se, ao contrário, procurarmos pelos

É também a linguagem que pode ser usada para *impedir a comunicação* de informações para grandes setores da população. O comentarista econômico do Jornal Nacional garante através de sua linguagem a quem chega de fato a informação (Cf. Gnerre, 1994: 21). Vemos, portanto, a linguagem novamente servindo à discriminação. Todos ouvem um mesmo enunciado sonoro, mas somente aqueles que dominam não só a variante padrão da língua, mas também o jargão próprio à Ciência Econômica entendem, se apropriam, dominam e usam as informações nele contidas.

Além das relações entre linguagem e poder já levantadas até aqui, Bakhtin, com seu olhar de filósofo da linguagem, dirá ainda que *a palavra é o signo mais puro, mais indicativo; é um signo neutro.*” (Bakhtin, 1992: 36.) E se a palavra é neutra, serve a diferentes interesses, a diferentes sentidos. Assim, **a palavra se faz uma arena, onde se trava uma luta de sentidos!** O que significa, por exemplo, a palavra *progresso* para *Bill Gates*? O mesmo que significa para um operário do ABC paulista? O que pode significar a palavra *fome* para um empresário ou um burocrata do Estado e o que pode significar para um favelado? O que significa a expressão *invasão de terras improdutivas* para um latifundiário? E para um camponês sem terra? Que sentidos se inscrevem no cérebro, no coração e na boca destas pessoas? Com certeza, não são os mesmos!

Talvez até aqui possamos dizer que o problema que os alunos apontam tenha sido bem colocado, mas pouco avançamos em relação à reflexão sobre as ações pedagógicas que possam enfrentá-lo.

Fracasso escolar: as pesquisas sobre a escola têm algo a dizer à universidade?

Segundo Soares (1991), durante a década de sessenta (séc. XX), surgiu e desenvolveu-se nos Estados Unidos a ideologia da deficiência, privação ou carência, que se expandiu na década seguinte para os países da Europa e América Latina.

Segundo tal teoria, os alunos das camadas populares seriam privados em seu ambiente de estímulos que abundariam nos ambientes das classes dominantes e, portanto, chegariam à escola em situação de desvantagem diante das outras crianças. À escola, dentro deste marco de referência, caberia compensar estas desigualdades iniciais, para que, uma vez preparadas, as crianças pudessem enfrentar a escolarização com sucesso.

índices em cursos com menor prestígio social, poderemos encontrar dados inversos, como é o caso de pedagogia na Baixada Fluminense que chega a 53% de estudantes oriundos/as instituições públicas.

Sem ter que enfrentar as verdadeiras causas das discriminações sofridas pelas chamadas “minorias”, ou seja, sem ter que atacar a questão da distribuição da riqueza, pôde-se na verdade justificar esta desigualdade sob a égide da Ciência.

Esta explicação desconsidera a cultura da classe popular como cultura. Na verdade, avalia-a como não cultura ou subcultura, pois reconhece na produção cultural dominante um padrão único, um marco, um modelo. Ou seja, é uma avaliação autocentrada em um referencial que não se sustenta a uma análise não-etnocêntrica.

Ela não se sustentou hegemonicamente por muito tempo no meio científico e foi desmascarada pelos estudos antropológicos. Desse modo, passou-se a explicar que as culturas dominada e dominante são **diferentes**.

O referencial da diferença trouxe a explicação de que o que determinava que a criança não aprendesse era uma insensibilidade da escola às diferenças culturais e lingüísticas que as crianças trariam para o ambiente escolar. A falha, por esta interpretação, passava a ser do sistema educacional e deixava de ser da criança ou de sua família, como postulava a teoria da deficiência.

Magda Soares, resume:

“No quadro referencial da teoria das diferenças dialetais, a solução educacional é, pois, em geral, a seguinte: a fim de que o aluno não seja discriminado por usar um dialeto não-padrão em situações em que o dialeto-padrão é o único aceito, deve-se-lhe ensinar, na escola, o dialeto-padrão e a habilidade de usar esse dialeto ou o seu próprio de acordo com o contexto; para isso, a escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças dialetais, reconhecer que os dialetos não-padrão são sistemas lingüísticos tão válidos quanto o dialeto-padrão e, assim, ter atitudes positivas e não discriminativas em relação à linguagem dos alunos.” (Soares, 1991: 50)

Formulemos a pergunta: o que essa história tem a ver com o recente acesso de estudantes de estratos sociais desprivilegiados à universidade?

Continuemos em companhia de Magda Soares:

“o fracasso escolar não deve ser atribuído a deficiências, nem mesmo a diferenças lingüísticas, mas à opressão; é essa opressão que faz com que a diferença entre a linguagem das camadas populares e a das classes dominantes (que, só por ser a linguagem dessas classes, é considerada ‘legítima’) transforme-se em deficiência: na escola de uma sociedade dividida em classes, diferença é deficiência.” (1991: 64 - grifo nosso)

É possível construir uma proposta de universidade que pretenda interferir na distribuição de riqueza, oportunidades e condições de vida da população sem levar em conta que não se pode dissociar a linguagem da estrutura social e das relações de poder em que é produzida e usada? É possível pensar num outro conceito de universidade sem repensarmos o papel da linguagem em seu interior e para além de seus muros?

Em sua proposta para a educação básica, Magda afirma que é necessário que a escola oportunize ao aluno um bidialetalismo, ou seja, o domínio do falar do seu grupo social e do falar dos grupos dominantes, mas com algumas ressalvas imprescindíveis:

“... uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de adaptação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças lingüísticas, mas de **instrumentalização do aluno para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura.**” (1991: 74 - grifo nosso)

De volta a Gnerre (1991), podemos ver que a eleição de uma variedade lingüística como a norma padrão é determinada pelas relações de poder construídas na história e que, portanto, poderiam ser outras.

Reconhecer que os dialetos são diferentes é já um grande passo, reconhecer que, do ponto de vista lingüístico, têm a mesma qualidade é outro passo indispensável, mas entender que o que faz com que um seja considerado de maior prestígio que os outros tem origem na história das disputas pelo poder que se estabeleceram no desenho da estrutura dessa sociedade de maneira absolutamente desigual, isto é que faz diferença.

Talvez esteja na hora de “escovar a história a contrapelo”, conforme propõe Benjamin (1994). Talvez esteja na hora de nos perguntarmos quem escolheu e decidiu o que era importante valorizar como conhecimento na universidade. Talvez esteja na hora de nos perguntarmos quem e por que se decidiu o que e como era a tal escrita acadêmica. Lembremos dessa bela passagem de “Sobre o conceito de história”:

“...os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. (...) Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram,

como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. **Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura.** Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (Benjamin, 1994: 225 - grifo nosso)

Esta linguagem chamada de prestígio é também um monumento de barbárie, ela submeteu outras linguagens ao seu padrão.

Assim, não basta propor que os alunos das classes populares ao chegarem à universidade se tornem competentes no seu dialeto e no dialeto de prestígio, é preciso que eles entendam por que um se tornou mais prestigiado que os outros. A idéia de um bidialetalismo a que Magda Soares chama de funcional é uma cooptação das classes trabalhadoras aos valores das camadas dominantes da sociedade, pois promete ascensão social, ou talvez fosse melhor dizer *ascensão individual*.

A idéia de um bidialetalismo para a transformação compromete-se com um projeto de sociedade, não é para mero consumo individual. Aprendendo com a história, dominados e dominantes – se assim o desejarem – podem escrever uma outra história, por opção, por vontade política de fazê-lo e, assim, serem sujeitos da história.

Linguagem, identidade e interação

Donaldo Macedo (2000) apela aos/às educadores/as para que jamais permitam que as vozes dos/as alunos/as sejam silenciadas por uma legitimação deformada da linguagem de prestígio: “A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo.” (p.93)

Para ele,

“uma vez que o capital cultural dos alunos – isto é, sua experiência de vida, sua história e sua linguagem – é ignorado, dificilmente eles serão capazes de engajar-se numa reflexão crítica completa, com respeito à própria experiência prática e aos fins que os motivam para, finalmente, organizarem suas descobertas e, desse modo, substituírem a mera opinião sobre os fatos por uma compreensão cada vez mais rigorosa de sua significação.” (p.89)

Portanto, parece que apostar em espaços de interlocução também na universidade é fundamental. A língua é espaço de interação, em todas as circunstâncias em que se fala ou escreve, há um interlocutor. Brito (1984) destaca que:

“Dentro da situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará (...) partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do ‘gosto’ e visão de língua do professor.” (p. 112)

Podemos perguntar: que transformações se operariam na prática pedagógica e nos aprendizados dos/as alunos/as se, ao invés de avaliador/a e corretor/a, o/a professor/a se tornasse um/a leitor/a do texto do/a seu/sua aluno/a? Leitor/a mesmo, de verdade, aquele/a que busca entender o que o/a autor/a disse, aquele/a que dialoga e aprende com o que lê?

De volta aos grupos focais, em busca de pistas...

Num momento inicial da entrevista, que serve principalmente para distensionar o grupo antes de começarem as “perguntas para valer”, nós procuramos nos depoimentos desses/as estudantes o que eles/as dizem de suas experiências com a leitura e a escrita fora da universidade.

Encontramos falas como *eu sempre sonhei em fazer Letras, porque eu gostava muito de escrever poesia e leitura também*. Quando a moderadora perguntou “o que você mais gosta de fazer?”, não foram incomuns declarações como *Ler! O que vem na mão eu acabo lendo, mas eu me direciono muito para a área de psicologia e política! ou entrar numa livraria, se eu entro, eu saio com um livro, pelo menos um, não leio ele todo, não dá tempo às vezes, mas eu adoro entrar na livraria* ou ainda *Eu gosto muito de aconselhar, eu escrevo muito para as pessoas, e eu acho que deve ser assim uma coisa de entrar na vida das pessoas, sair escrevendo, e de repente as pessoas: Nossa! Como que você adivinhou! Eu escrevo muito para as pessoas informalmente*.

Experiências de leitura e escrita não parecem ser tão escassas, então. Poderíamos, portanto, indagar por que essas experiências são negadas e por que a famosa pedagogia que toma a “realidade do/a aluno/a” como ponto de partida parece não estar sendo levada em conta.

Ao longo do desenvolvimento dos grupos focais, os/as estudantes também foram dando indícios de como a participação em grupos de estudos e de pesquisa, em

atividades de monitoria e projetos de extensão contribuiu para que entrassem e entendessem o que significa a *vida universitária*:

eu tive a oportunidade no finalzinho do segundo período de participar de uma pesquisa (...), então eu comecei a trabalhar, estou nela até hoje, vão fazer três anos, o que me ajudou muito em todos os sentidos! Até mesmo nessa questão de estar falando, que eu era fechadona!

Se “somos o que somos graças aos processos interlocutivos de que participamos e de nossa ação neles” (GERALDI, 1992: 197), creio que precisamos ressignificar o papel da escrita (acadêmica?) na universidade.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed., São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; vol.1)
- BERGER, Peter & BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza (org.) *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1977; pp. 193-199.
- BRITO, Percival Leme de. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed., São Paulo: Cascavel, ASSOESTE, 1984, pp. 109-119.
- GERALDI, João Wanderley. Ainda e sempre – leitura. In: ALB, *Leitura: autonomia, trabalho e cidadania*. Campinas: UNICAMP; 1992, pp. 195-198
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade* – Dossiê “Políticas curriculares e decisões epistemológicas”. Ano XXI, dez. 2000, nº 73; pp. 84-99.
- SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8 ed., São Paulo: Ática, 1991.
- SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M^a Helena Souza (org.). *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo” T.A Queiroz, 1991, pp. 47-53.
- TODOROV, T. *O homem desenraizado*. Rio de Janeiro: Record, 1999.