

A QUESTÃO MULTICULTURAL E O PARADIGMA DA PÓS-MODERNIDADE: UMA DISCUSSÃO EDUCACIONAL PELA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Pâmela Paula Souza **Neri** –UFPA

Mestrado em Educação e Cultura-CAPES

Resumo

O presente artigo resulta da pesquisa de mestrado que analisa o processo de memória e esquecimento da cultura indígena no município de Cametá, cidade banhada pelo rio Tocantins localizada no norte do estado Pará. Para tanto, a proposta visa por uma abordagem da genealogia do sujeito pesquisar os fios e os rastros da trilha indígena constituída nas localidades da Aldeia-Cujarió-Pacajá-Cametá-Tapera-Mupi. A tessitura do artigo propõe uma discussão a cerca da variação linguística como fator incisivo da presença do multiculturalismo no ambiente escolar. A grande questão é como pensar na pesquisa e presença de tal assunto em um ambiente marcado ainda pela presença do positivismo, a escola. O trabalho não pretende discutir a validade ou não de tal construção, mas posicionar os estudos multiculturais representados aqui pela variação linguística, em relação ao papel do pesquisador das ciências humanas, frente ao outro formando uma construção de alteridade, ou seja, a construção da pesquisa em ciências humanas pela constituição do “eu” em relação contínua com o “outro”.

Palavras-Chave: Alteridade; filosofia da linguagem; o paradigma da pós-modernidade; variação Linguística.

A QUESTÃO MULTICULTURAL E O PARADIGMA DA PÓS-MODERNIDADE: UMA DISCUSSÃO EDUCACIONAL PELA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

1. INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado resulta da pesquisa de mestrado que analisa o processo de memória e esquecimento da cultura indígena no município de Cametá, cidade banhada pelo rio Tocantins localizada no norte do estado Pará. Para tanto, a proposta visa por uma abordagem da genealogia do sujeito pesquisar os fios e os rastros da trilha indígena constituída nas localidades da Aldeia-Cujarió-Pacajá-Cametá-Tapera-Mupi. A

pesquisa toma como base a crônica de Pero de Magalhães Gândavo para viabilizar a discussão sobre a construção da representação da cultura indígena dada pela visão do colonizador. Partindo desse pressuposto, a representação indígena é constituída, por uma visão do outro, centralizada em arquétipos que a considerava marginalizada e descontextualizada do que viajante considerava como “civilizado”. A proposta visa perceber como comunidades com fortes influências indígenas se traduzem, por meio de uma abordagem da entrevista autobiográfica, voltando quando necessário à historiografia que desde a colonização julgava o costume do outro pela sua cultura. Sem dúvida, devemos entender as limitações da visão e compreensão dos europeus em relação a outras culturas, mas não podemos negar a sua tendência a homogeneização.

A pesquisa de dissertação está inserida na contramão da homogeneização que constantemente é imposta a países colonizados, o pensamento de que qualquer procedimento distinto dos colonizadores deveria ser considerado “selvageria”. Nos primeiros séculos de registros históricos, a matéria indígena e de caráter africano foram tratadas como um complemento da trajetória da América portuguesa. Ora, as etnias e raças sempre eram descritas nos escritos como gentis, não civilizadas, sem moral, nem fé. Tal pensamento foi construído e está explicitado nos discursos eurocêntricos, transformados em História oficial nas cartas, requerimentos, crônicas de viagem, que tentaram silenciar a história indígena, perpassada nesses documentos de modo pejorativo e pelo olhar do colonizador. Qualquer pensamento que fugia do que era considerada ciência pelo colonizador era visto como profano e irracional. Atualmente, embora não possamos negar os avanços na valorização da diversidade cultural em todos os campos da sociedade, ainda enfrentamos problemas que envolvem uma tensão contínua entre o estudo multiculturalismo e o paradigma tradicional que circunda as gêneses das ciências. Entre os campos que mais traduzem tal tensão, está à escola, ou qualquer instituição educacional, desde o ensino fundamental ao superior, é certa que a lei 10.639 que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, assim como a lei 11.645 que complementa a anterior e propõe o ensino da cultura e história indígena na historiografia brasileira, ambas desde 2003 tornam oficial o lugar de conhecimentos que se não ocultados eram perpassados de modo folclorizado, por uma história oficial, constituída por focos dominadores. Não obstante, parece que a subjetividade e vários caminhos do multiculturalismo não encontram espaço no fazer positivista de conhecimento.

O fim da Idade Média após a queda de Constantinopla é o período que marca o início da modernidade. Em linhas gerais do que se é proclamado em alto e bom som, o momento em que o conhecimento ganha objetividade e a religião não é mais a retentora da verdade, pois não é aceito mais nenhum tipo de misticismo dentro da construção do saber científico. A busca pelo conhecimento é traçada pela razão pura e a construção política e social preza pela igualdade e bem estar dado pelos avanços das ciências modernas.

De acordo com João Marcelo Maia (2009, p. 10) o iluminismo como conhecemos hoje promoveu na sua época uma reviravolta no pensar e agir social: “Como afirma o pensador alemão Ernst Cassirer, a reflexão iluminista discernia claramente entre um sujeito pensante e um mundo (objeto) regido por mecanismos e processos objetivos que deveriam ser conhecidos e traduzidos em hipóteses e leis”. O século XVI é o início do que Boaventura de Souza Santos (2007, p. 60-61) chama de “revolução científica”, ponderada como o viés fomentador do período moderno. Para o autor, os séculos seguintes foram basicamente dominados pela expansão da importância das ciências naturais, todavia embora já fosse possível perceber prelúdios de tal regime no século XVIII, é somente no século seguinte que para Santos, o modelo engloba as ciências sociais emergentes. Nesse período ocorre a consolidação de um modelo que até permite modificações dentro das ciências naturais, mas fecha-se para o que autor chama de “potencialmente perturbadoras”, ou seja, o senso comum e as ciências humanísticas. Nas palavras de Santos (2007, p. 65):

No século XVIII, este espírito precursor e ampliado e aprofundado, e o fermento intelectual que daí resultam, as Luzes, vai criar as condições para a emergência das ciências sociais no século XIX. A consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo oitocentista. Dado que, segundo este, só há duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais – as ciências sociais nasceram para ser empíricas.

Boaventura pondera que os estudos naturais por uma perspectiva moderna deuse de modo incontestável, tornando assim as Ciências Sociais um estudo dos fenômenos da sociedade por meio da objetividade e dureza de resultados e métodos naturais. Todavia, como fechar em um modelo igualitário ou pouco modificado, o objeto humano e suas especificidades e caráter de forte internalizações. Fechar o estudo da sociedade mediante as mudanças históricas, sociais, acaba tornando as ciências, independente do seu objeto, livre de subjetividades. Torna-se imprescindível ressaltar, que foi nesse

período de racionalismo e ciência positivistas, que o período de colonização chega ao seu ápice, período em que países como Brasil e outros, começam a se formar politicamente, socialmente e culturalmente, momento em que a formação do povo brasileiro começa a ser consolidada em um solo de muitas diferenças culturais, existentes, porém não aceitas, momento de uma transculturação covarde que nega a influência indígena e africana na constituição do Brasil que foi desde o início plural.

2. O MULTICULTURALISMO E A ESCOLA: UMA DESCOLONIZAÇÃO DE PENSAMENTOS

Para Boaventura (2007) a estrutura do estado atual facilita o agrupamento unilateral do pensamento de uma só nação e conseqüentemente uma só cultura e tudo o que ela representa. O pensamento moderno defende uma racionalização predominante, que não permite uma diversidade, a construção da heterogeneidade. No Brasil e em toda a América Latina, essa descolonização de caráter social, histórico e cultural se dá recentemente, pois embora o imaginário europeu tenha sido influenciado por novos modos de conceber a realidade durante o período das descobertas territoriais, o reconhecimento desses novos modos de conceber a realidade é imperceptível na época das colonizações, criando assim uma transculturação imediata dos povos, uma adequação do pensamento nativo para o pensamento racionalista e objetivo dos colonizadores. Pensar de modo descolonizado é ver além do concebido pela homogeneidade, é reconsiderar questões de raça, gênero, entre outros assuntos enraizados como marginalizados pelo pensamento moderno europeu.

A formação do povo brasileiro é discutida por Darcy Ribeiro (1995, p. 26) para tratar do contato entre etnias, formando assim, os alicerces do povo que nasceu da tríade europeia, indígena e africana. As influências embora hierarquizadas sempre pela visão eurocêntrica foram perpassadas por uma troca contínua entre os três lados. Tais hibridismos que formaram a cultura brasileira estão presentes, segundo Ribeiro (p. 57), do entendimento da “copiosíssima sabedoria indígena, que nos milênios anteriores se familiarizara com o que era a natureza circundante, classificando e dando nomes aos lugares e às coisas, definindo seus usos e utilidades”. As várias tipologias étnicas são entendidas por Ribeiro como “transfiguração”. No pensamento do teórico a concepção,

étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África, e os europeus aqui

aquerenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas (RIBEIRO, 1995. p.30).

A terra de Santa Cruz, de acordo com Ribeiro, era habitada no período da colonização por diversas tribos indígenas do tronco Tupi, podendo até se igualar a população da metrópole, quando os portugueses atracaram aqui, cerca de um milhão de habitantes já se organizavam para formas mais avançadas da agricultura. Tal evolução deixava para trás as condições paleolíticas, tratavam a terra de acordo com o autor por uma vertente própria, avançando no tratamento de plantas, “retirando-as da condição selvagem para a de mantimento de seus roçados” (1995, p.30). A constante visão dos povos indígenas como “preguiçosos”, classificação dada constantemente pelos portugueses, é explicada pelo fato de que as populações indígenas só retiravam da natureza o suficiente para a sobrevivência e, assim também produziam, não agregaram a sua rotina a ideia de armazenamento alimentos.

Propõe Ribeiro (1995, p. 30) pensar a colonização europeia como feroz e exploradora sem limites, colocando a conquista sempre em nome da Santa Igreja. Uma das principais justificativas, para encobrir o motivo mercantilista, pouco nobre, aliás, era definir os invasores portugueses como pilares de salvação de uma terra condenada ao fogo do inferno, uma contradição, pois ora o novo território era visto como paraíso na terra, ora como o refúgio do Demônio já que a Europa estava salva do julgo do Diabo. Os povos indígenas eram os bárbaros que precisam da pregação salvacionista.

Para Souza (2009, p. 370) um dos motivos para a expansão marítima - isto é, a visão cristã, haja vista que hoje sabemos tão pouco ter sido a única -, não só determinou o deslocamento do mito do Paraíso Terreal para as novas terras, como permitiu a demonização das Américas, transformando-as em marginalizadas geograficamente, haja vista que a nova terra descoberta era abrigo para os exilados de Portugal. O temor do que era monstruoso, segundo a autora, foi exportado pela própria coroa lusitana, ganhando abrigo em terras brasileiras pelo exercício do desconhecido. Os seres das terras americanas foram demonizados, tanto pela descrição de seus nativos e da sua fauna com teor de monstruosidade e exotismo, quanto pela distância geográfica em relação para com a Metrópole.

O Brasil tornava-se assim um paraíso pela paisagem e um inferno quanto aos nativos. Segundo Ribeiro (1995, p. 56) o motivo da colonização era acima de tudo “refazer o mundo em missão salvadora, cumprindo a tarefa suprema do homem branco,

destinado por Deus que seria juntar todos os homens numa só cristandade”, trabalho dado a Companhia de Jesus.

Luiz Felipe Baêta Neves em *O combate dos soldados de cristo na terra dos papagaios* (1978) considera que tal missão de “salvação” era principal arma para a negação da alteridade, maquiada pela ideia educação e civilização de um povo julgado como bárbaros por não comungarem com o que era correto aos olhos da religião, da política e da lei europeia. Na realidade, a missão cristã não se assemelha as cruzadas, não quer conquistar terras militarmente. Ela quer conquistar territórios pelas palavras, pelo dizer da verdade cristã. Ao contrário da Igreja medieval, a igreja não é mais fechada em si, acaba-se a distância entre o sacerdote e o profano. Não se podia mais aceitar a descentralização territorial e conseqüentemente cristã. Todos os povos e terras seriam unidos pelo amor da verdade cristã.

A missão é um tipo de abertura significativa que representa a reafirmação de uma vontade de inserção da Igreja em laços diferentes, maiores, profanos, sociais [...] A consciência moral cristã passa a assumir o risco de lançar fora de si, em certo sentido de dessacralizar em nome de uma ampliação – ou de uma reafirmação – do universo de cristo (NEVES, 1978, p. 27).

A Igreja agora coloca uma linha de ligação entre o “alto” e as coisas terrenas, pois a missão quer alterar a ordem existente nos locais conquistados, todavia, tal iniciativa gerou conflitos, choques culturais, incitados às vezes por violência. O pensamento escolástico transcenderia a um metafísico, a um realismo terreno feito por Deus, que não pode mais ser desprezado. Ignorar era correr o risco de perder espaços tradicionais, consequência da reforma, e dos descobrimentos de novas terras.

O racionalismo colocado por Neves não se confundia com o Cartesiano, por vezes conseguiu conviver com o imaginário social. Para tanto, era pensado que tais missões incluídas nas expansões marítimas, buscariam a presença do Paraíso na terra, traria de volta ao Criador terras que poderiam estar sobre os desígnios do Demônio, de modo que enfrentar monstros marinhos, seres maravilhosos, construídos miticamente pelo imaginário fértil eram apenas mais um obstáculo.

A “descoberta” de novas terras não seria o achamento de uma Alteridade Total de outro (uma série de Outros) e sim um encontro com regiões de Si que teriam se afastado física e espiritualmente. A “descoberta” é antes um conhecimento das partes até então desdobradas, ocultas, de um mesmo mapa já há muito desenhado por uma só mão (Baêta Neves, 1978, p. 32).

A ideologia cristã tem uma intersecção, o mundo profano, pautado não mais por cristãos e não cristãos. No entanto, muitas alteridades são acrescentadas. Tais alteridades são vistas pela igreja como algo perigoso, desordem. A ausência de ordem é

uma tarefa do demônio. Novas leituras surgiram junto com as novas terras e somente os soldados de cristo poderiam interpretá-las. A companhia de Jesus foi criada para propagar a fé, mas quem era esse gentio? O que os diferem dos civilizados? Os nativos no começo não eram vistos com diferenças significativas, não havia pluralidade. A ideia de nominação, por exemplo, perpassava a noção de conquista, haja vista que os chefes nomeados pelos padres assim como os fomentavam a ideia de classificar os fios de poder da tribo, político, militar e do saber. Nomear tão rapidamente os gentios com nomes cristãos evitaria, para eles rebeliões desnecessárias, facilitando a conquista.

Para Baêta Neves, tão questão não foi usada sem constrangimento, pois se a língua dos outros era profana, estes não poderiam produzir cultura. Não obstante, os gentios não eram cristãos, mas também não possuem similitude com os pagãos, não havia no imaginário europeu qualquer aspecto de comparação para nomear o gentio na sua cultura e no seu corpo. Baêta Neves conclui que embora, os jesuítas tenham assimilado os saberes cotidianos dos índios, mesmo considerando-os, vulgares e irracionais, tão pouco significou que os religiosos respeitavam tão conhecimento, mas tomaram para si como forma de facilitar a dominação, aprender a língua do gentio era facilitar o processo de “civilização” dos não civilizados, ensinar para eles a verdadeira lei, fé e conhecimento julgado como correto pelo colonizador.

Neves (1978, p. 142), pondera durante o período de trabalho missionário dos jesuítas a importância da língua para conquista das almas e, conseqüentemente, a terra descoberta o latim era a língua da conversão, do sagrado e da fé. Permitia-se o português nos recreios e feriados. O tupi era usado em momentos oportunos para a compreensão entre os nativos e os jesuítas. Havia uma necessidade continua da repetição para fins de fixação do saber. O “saber de cor”, pois a doutrina nunca poderia ser esquecida. Sendo assim, entende-se que a cultura do outro, ou seja, do gentio, foi subjugada pelo colonizador, em um processo de transculturação não linear entre os costumes hibridizados. A bem da verdade, desde o período da colonização, a educação formal, o chão da escola, foi o terreno onde uma guerra infundada é travada, a disputa entre o saber institucional e o saber comum a uma etnia e raça. Constroem-se assim, cotidianamente, a negação constante do outro.

Homi Bhabha (1998) propõe um estudo da desconstrução da identidade do outro por uma perspectiva pós-colonial. Nas palavras de Bhabha,

O próprio lugar da identificação, retido na tensão da demanda e do desejo, é um espaço de decisão. A fantasia do nativo é precisamente ocupar o lugar do senhor enquanto mantém seu lugar no rancor vingativo do escravo. "Pele

negra, máscaras brancas" não é uma divisão precisa; é uma imagem duplicadora, dissimuladora do ser em pelo menos dois lugares ao mesmo tempo. O que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas (1998, p. 12).

Ao discutir o pensamento defendido por Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas*, pondera que há uma linearidade dos meios culturais ora pela colocação das diferenças ora pela negação da subjetividade. Tal negação fomenta o apagamento tanto das representações dos sujeitos e suas culturas quanto à criação da alteridade. Tal processo está camuflado nas estruturas políticas, presente nas coisas e significados das comunidades locais. Não obstante, é pensar que existe o diferente que não cabe em um modelo fechado de conceber a realidade. Passando para discussão das diferenças no âmbito educacional, dar lugar ao multiculturalismo na escola é viabilizar o lugar do "eu" no ambiente escolar formando uma relação de afetividade e pertencimento cultural. Para McLaren (1997) a grande problemática do multiculturalismo vai além da questão discursiva, pois embora alguns o considerem como uma bagunça de conceitos e subjetividades, o multiculturalismo baseado na Pós-Modernidade problematiza a hegemonia de epistemologias modernas e busca uma nova epistemologia que contemple a experiência e as práticas culturais de um grupo como razão da produção da sociedade. Vera Candau pondera que o multiculturalismo permite a construção de um ambiente escolar onde alunos e professores possam pensar de modo crítico as diferenças e subjetividades. Para a autora (2008, p. 13) é preciso ter em mente que,

o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...]. Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade.

Nessa perspectiva, coloca-se em relação o currículo e os conceitos interculturais, haja vista que as culturas e saberes precisam estar presentes na construção social do sujeito. A inclusão dos saberes comum a cada etnia faz parte do que Tomaz Tadeu da Silva (2009) denominou como "estratégias para descolonizar os currículos". Como afere o autor:

O discurso do currículo [...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos *Cultura, currículo e diversidade étnico racial: algumas proposições* como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. [...]. Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O

currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

O currículo para Silva é composto por uma relação de poder e identidade, possui uma função importante para entender como a escola funciona, na concepção do trabalho pedagógico e o conhecimento selecionado para ser repassado. O lugar da identidade no currículo e a forma como ela, a identidade é fixada. A relação de identidade está em constante movência dentro da sociedade, incluindo noções de presença e ausência na perspectiva social. Para Silva (2009, p. 1995) “As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo”. O currículo pode possibilitar entender qual é o lugar dessa cultura na sociedade, pois norteia a prática e as relações de poder dentro e fora da escola. Um dos principais pontos dessa multiplicidade de conceitos culturais no ambiente escola é o estudo da língua, e conseqüentemente falando de diversidade, da variação linguística.

3. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ALTERIDADE: A FILOSOFIA DA LINGUAGEM COMO PERSPECTIVA DE IDENTIDADE

A língua como produto social confere na sua produção conjunturas socioculturais, que modificam o modo de falar a partir do contexto do falante, além de suas características próprias, incluindo diferenças de escolaridade, geográficas, a variação linguística, formada pelo caráter mutável da língua e questões históricas, assim como a influência indígena africana na nossa língua materna.

A especialista em Educação na área de Avaliação de Desempenho Escolar Denise Salim Santos (2012) no artigo *A variação linguística nos textos literários* diz que quando falamos da língua podemos sempre, de igual forma, tratar de interação, pois cada indivíduo produz sua fala buscando comunicar-se com outra pessoa, podendo ser maximizadas do ambiente familiar para ambientes sociais diversos. Sendo assim, os conceitos de interação permeiam os contatos sociais, permitindo relações sociais, todavia, é evidente a necessidade de uma construção análoga de fala dessas comunidades.

No entanto, nada disso garante a total homogeneidade de suas falas. Desse modo, pensando que o mesmo grupo social não consegue construir uma comunicação invariante, podemos propor tal ação impossível frente a uma relação não familiar ou até de não pertencimento de grupo, ou seja, o contato do indivíduo social com outros falantes de ambientes diversos, como, por exemplo, o espaço escolar, pode ser permissível a tal homogeneidade linguística? A resposta, obviamente se constitui na negatividade, pois a língua, se observada, é mescla de comportamentos sociais, dos costumes, que mudam de região para região, por situações de fala, construindo uma interação que constitui o falante como ser social. A língua possui função importantíssima nessa construção de pertencimento cultural.

O Brasil é constituído por uma sociedade na qual o âmbito econômico tem como pilar desigualdades entre classes sociais, se tratarmos da língua como uma ramificação da sociedade, tal processo acaba por influenciar o modo de concepção da língua para cada indivíduo. Estamos falando de domínio social, facilitando um cenário de diferenças que muitas vezes tem a língua como espelho dessa divisão. Nasce nesse contexto, segundo Oliveira (2013), o domínio da norma padrão em detrimento ao português não padrão (da qual faz parte variedades da língua influenciadas pelo caráter econômico, etário, gênero, étnico, entre outros). De acordo com Bortoni-Ricardo, o fio que produz a tessitura de todo esse contexto heterogêneo da língua é o caráter econômico, para a autora,

[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque não faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto. (2004, p. 34).

Segundo Bagno (2007), um dos desafios da escola como construção da pesquisa e ciência é ensinar que fatores como a língua e suas variações carregam os valores sociais e marcas culturais de cada localidade do Brasil, além de questões históricas da colonização como a influência das línguas africanas em tal variação. Sendo assim, negá-las é recair no eterno erro do preconceito e estigmas.

A bem da verdade garante Lucchesi (1990), que a própria inserção preponderante da língua portuguesa, fomentou uma construção de norma que se difere da língua nata da coroa de nossa antiga metrópole, pois essa diferenciação

estava presente tanto na aquisição mal estruturada do português pelos africanos e indígenas, como e, mais fortemente, pela diferenciação entre o falar do branco do território nacional e o homem branco da metrópole.

O autor nos diz que após a chegada da coroa portuguesa no Brasil em 1808 foi marco da segunda purificação da língua portuguesa, assim como o fim da escravidão diminuindo o contato entre as línguas, não impedindo que os afrodescendentes e mestiços, já na época, formavam a metade da população do território brasileiro, emergindo dela o português popular do Brasil, que em muito se distinguia da fala da metrópole, formando desde aí a polarização sociolinguística do Brasil.

A variação linguística é sempre perpassada pelo dialogismo que, a partir da relação entre a filosofia e linguagem, pode se entender a língua como uma compreensão humana. A possibilidade de permitir as capacidades dos processos humanos a partir de um processo natural, pois o homem ao nascer começa a imitar o próximo, tornando a linguagem uma ponte de ligação para formar um grupo pelo ato do exercer cultural. Transmitimos pela linguagem nossos pensamentos, nossas formas de pensar, destinamos aos nossos ouvintes nossas filosofias e ideologias. A filosofia da linguagem é um ramo que pondera desde as investigações plenas da linguagem até as ponderações da filosofia fundamentadas pelas ponderações da linguagem.

A partir dos estudos do ciclo bakhtiniano é atribuído à linguagem um simbolismo ideológico, ou seja, sempre está relacionada e produzida para um interlocutor real ou virtual. Em seu trabalho *Marxismo e filosofia da linguagem* (2003), Bakhtin trata a linguagem a partir das permutações da sociedade. A palavra, desse modo, ganha um caráter que vai além da verbalização, mas pontua também o contexto no qual essa linguagem é produzida, formando-se um enunciado, pois propaga um valor. Desse modo, a palavra vive pela conjuntura da alteridade, mas de igual modo, torna-se como enunciado, como linguagem.

Não obstante, essa relação de vínculo da linguagem e a realidade, é a base à filosofia da linguagem que permite uma análise lógica das situações e intenções de um determinado discurso. Sem dúvida, temos bem conceituado em nós, que a linguagem representa um papel essencial para a interação entre os homens em qualquer sociedade. Nela, são vinculadas ideologias de grupos que podem ou não se propagar pela história. Não obstante, para o teórico José Fiorin (2007, p. 20) a linguagem pontua a realidade a

partir do seu corte epistemológico no cotidiano, pois ela pondera, permite e reflete as práticas sociais. Da mesma forma, ela permite as condições da construção ideológica, haja vista que a linguagem determina no indivíduo sua forma de interpretação da realidade, constituindo a sua consciência diante das coisas que ele busca conceituar.

De igual modo, Fiorin (2007, p. 16-19) define o veículo transmissor das ideologias através da linguagem: o discurso. Para tal, o linguista o difere da fala, afirmando que a fala é a produção externa de processos psicofísico-fisiológicos do discurso, sendo ele fruto dos agrupamentos linguísticos organizados para que os falantes estejam aptos a expressar pensamentos e redirecionar as concepções no mundo. De acordo com o autor, o discurso forma as concepções dos seres sociais, suas relações, conhecimentos e crenças.

Sendo assim, se a linguagem parte de algo ideológico e social, do mesmo modo, se falamos para o outro, questões sobre a alteridade se fazem obrigatórias. Sem dúvida, o primeiro exemplo que podemos dar sobre essa relação que forma a alteridade é a descoberta da América, mas precisamente a colonização do Brasil. Ora, o que é alteridade? Alteridade diz respeito à relação que se tem com outro, ao encontro e descoberta do outro que não está, ou é constituindo diferente de um eu, nem está fora do eu. Para Todorov (1993, p. 3),

Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim.

Falar de alteridade significa considerar uma relação intersubjetiva entre o eu e o outro. Essa relação será definida, segundo o ponto de vista de um eu que separa e distingue o outro, como já pontuou Todorov. Nessa perspectiva, como ocorreram os aspectos de alteridade no processo da colonização, marcados nas crônicas do descobrimento? A princípio, afirma Todorov (1993, p. 90), a primeira reação, imediata e natural, em relação ao estrangeiro, é conceituá-lo como inferior, porque é diferente de nós; tão pouco é homem, muito menos civilizado, mas um bárbaro.

Bakhtin ao tratar da linguagem pela relação da interação, ou seja, do dialogismo, contribui com essa relação do eu-outro que forma a alteridade. Pela visão de linguagem do autor citado, podemos fomentar uma discussão extremamente relacionada ao pensar social, a relação entre o eu-outro. Todavia, essa mesma mão de dialogismo, produz algo natural, porém perigoso se não construído de modo a respeitar os valores e características do outro. Como nos afere Bakhtin (2004, p. 74), “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da

interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”. Ou seja, todo o enunciado possui um caráter de valor e recebe um julgamento de valor do meu ouvinte. Esse julgamento de valor é influenciado por questões econômicas, sociais, culturais, religiosas. Na verdade, falamos e temos diferentes valores, as formas de fala são múltiplas.

4. AS CIÊNCIAS HUMANAS E O PARADIGMA DA PÓS-MODERNIDADE: O OBJETO SUBJETIVO EM FOCO

Do mesmo modo, como relacionamos a filosofia da linguagem com a construção da alteridade no ambiente escolar, podemos interligá-la com a concepção da epistemologia das ciências e a construção do pesquisador. Na realidade, a escola e o fazer educacional são um dos campos de pesquisa mais frutíferos para falar sobre o paradigma defendido por Santos. Pensar a partir das diferenças pede do pesquisador o refletir sobre a complexidade do objeto das ciências humanas, definir e fechar a sua metodologia não é uma tarefa fácil. Conhecer um objeto e outro sujeito pensante não é nem de longe a mesma coisa. Segundo Mikhail Bakhtin (2003) entender deste da concepção da pesquisa tal diferença é fundamental para ponderar objeto e sujeito partindo de suas características particulares. Não obstante, quando se observa um objeto vazio de interior complexo, a prática e racionalidade pedida são facilmente alcançadas. Todavia, como a construção do conhecimento científico se dá quando conhecemos outro ser idêntico ao observador. Tal situação pede que as ciências humanas criem uma metodologia diferenciada e própria. Partindo do encontro do pesquisador e o outro (objeto). Na concepção de Bakhtin (2003, p. 432),

as ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

As ciências Humanas para Bakhtin (2003), perpassando a noção da filosofia da linguagem, contestam o positivismo moderno e criam uma forma nova de conceber a ciência, haja vista que o objeto das ciências humanas não é o mesmo das naturais. Conceber o mundo natural não é conceber o homem. Este para o teórico diferencia suas práticas constantemente, nunca se vê e nem o que cria igualmente no espaço e no

tempo. Desse modo, imagine a complexidade gerada pelo conhecimento oriundo do encontro do observador homem com seu objeto igualmente humano. O encontro inevitavelmente irá gerar a alteridade, representada aqui pela variação linguística e sua capacidade multicultural no ambiente escolar.

Nessa perspectiva pode ser incluído o paradigma das ciências defendido por Boaventura Santos (1995, p. 137), o paradigma da pós-modernidade,

é um projeto sociocultural muito amplo, prenhe de contradições e de potencialidades que, na sua matriz, aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social. A trajetória social deste paradigma não é linear, mas o que mais profundamente a caracteriza é o processo histórico da progressiva absorção ou colapso da emancipação na regulação e, portanto, da conversão perversa das energias emancipatórias em energias regulatórias, o que em meu entender se deve à crescente promiscuidade entre projeto da modernidade e o desenvolvimento histórico do capitalismo particularmente evidente a partir de meados do século XIX.

A concepção da ciência de caráter humano não permite a natureza verdadeira racional pregada pela modernidade. Além disso, o momento de globalização feroz e descentralização constante provam que o resultado de controle da natureza feito pela ciência determinista tão pouco se aproxima do bem estar prometido. Para Boaventura, o período atual, denominada por ele como um momento de transição entre o antigo paradigma moderno e um paradigma emergente, o pós-moderno, é capaz de conceber questões de diversidade, pluralidades, como a variação linguística que florescem a cada dia no ambiente escolar. Por vezes, são tratadas como ervas daninhas. Tal tratamento se dá pelo não conhecimento, talvez pelo medo de observar e compreender algo que o regime científico de séculos não concebeu como realidade, como cientificidade.

5. CONCLUSÃO

O estudo da linguagem em meio a sua complexidade e sua composição estrutural no ambiente escolar é um dos caros assuntos que o paradigma emergente defendido por Santos engloba. Nas palavras de Roland Barthes, “A língua é um instrumento de poder”, temos na perspectiva de Bortoni-Ricardo a questão econômica e as chamadas classes sociais hegemônicas, regendo e decidindo qual variedade é a mais prestigiada e “correta”. Se alteridade se constrói pela relação com o outro, podemos facilmente salientar que a linguagem é um dos mecanismos que constroem esse caráter. Pois, quando falamos, construímos essa mensagem para o outro, mas acima de tudo, nossa linguagem está permeada pelo discurso do outro.

Desse modo, por sua visão, todas as linguagens, todos os discursos, todas as variações devem ser levantadas em conta, na mesma proporção de valor, pelo ato do dialogismo.

Todas as vozes devem ser ouvidas, independente de questões econômicas, de gênero, religião, etc. O objetivo é tornar o aluno apto a identificar e analisar variedades, permitindo a criação de um panorama social que facilite o reconhecimento da identidade linguística do aluno, permitindo-o o conhecer da sua realidade cultural. Dessa forma, sem dúvida, a escola por ser um ambiente favorável à presença de várias tribos, com formas diferenciadas de comunicação, de igual modo, na escola, o aluno está diante de um ambiente diferente do seu conforto familiar, onde reza, muitas vezes, a política de eterna correção, tornando a fala desse aluno literalmente marginalizada, facilitando sua ojeriza diante do ensino da chamada norma padrão.

REFERENCIAS

ANDRADE, Cinthia de Oliveira. Sociolinguística: Uma área abrangente. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/sociolinguistica-uma-area-abrangente/26919/>, acessado em 05/04/2013.

BAGNO, Carlos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia de variação linguística*. São Paulo: Parábola. 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas*. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.307-336.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 1, 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CANDAU, Vera. *Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica*. In: CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, p. 13-37, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

FREITAS, Wéllem Aparecida de. *Há Variação Linguística nas Escolas Públicas?* Disponível em: www.uel.br/.../ha_variacao_linguistica_nas_escolas_publicas.pdf. Acesso em 03/07/2015.

LUCCHESI, Dante. *A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Estud. linguística*. Galega 4 2012, 45-65 pp. 1990.

MAIA, João Marcelo E. *Pensando com a Sociologia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia da resistência e transformação*. In: *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo, p. 54-104, 2009.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. *O combate dos soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: colonialismo e regressão cultural*. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 1978. 175p.

OLIVEIRA, Juliana Cristina Nunes de. *Variações Linguísticas em Sala de Aula*. *Periódico de Divulgação Científica da FALS* Ano V - Nº X- MAR / 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 14. ed. Porto: Afrontamento, 2003.

_____. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez. 2007.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Denise Salim. *A variação linguística nos textos literários*. Periódico de divulgação científica: Soletras, nº 23, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, Laura de Mello e. O Novo Mundo entre Deus e o Diabo. In: O diabo e a Terra de Santa Cruz. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

TODOROV. Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.