

o analisar as relações entre linguagem, escola e sociedade, este livro contribui para a explicação do fracasso escolar na aprendizagem da língua materna e para a compreensão de uma "crise da linguagem" verificada nos últimos anos. O uso da língua na comunicação pedagógica e o ensino da língua materna são discutidos à luz de uma perspectiva social, resultado da articulação de teorias originárias da Sociolinguística e da Sociologia da Linguagem: as teorias da deficiência lingüística, das diferenças lingüísticas e do capital lingüístico escolarmente rentável. Três autores são particularmente estudados: Bernstein, Labov e Bourdieu. O livro aponta a importância da compreensão das relações entre linguagem, escola e sociedade para a fundamentação de uma prática de ensino da língua materna realmente competente e comprometida com a transformação social.

Magda Soares, professora da UFMG, é autora de livros didáticos para o ensino da Língua Portuguesa.

Áreas de interesse do volume

Comunicações Educação Filosofia
Linguística Sociologia

Outras áreas da série

Administração Antropologia Artes
Ciências Civilização Direito Estética
Geografia História Literatura Psicologia
Política

ISBN 85 08 02694 3

SÉRIE
FUNDAMENTOS

Magda Soares
LINGUAGEM
E ESCOLA
na perspectiva social

7ª Edição



Direção
Benjamin Abdala Junior
Samira Youssef Campedelli
Preparação de texto
Lenice Bueno da Silva
Arte
Preparação e
projeto gráfico/miolo
Antônio do Amaral Rocha
Arte-final
René Etienne Ardanuy
Joseval Sousa Fernandes
Capa
Ary Normanha

ISBN 85 08 02694 3

1989

Todos os direitos reservados
Editora Ática — R. Barão de Iguape, 110
Tel.: (PABX) 278-9322 — Caixa Postal 8656
End. Telegráfico "Bemlivro" — São Paulo

Sumário

1. Introdução	5
2. O fracasso da/na escola	8
Uma escola <i>para</i> o povo	
ou <i>contra</i> o povo?	8
Uma primeira explicação:	
a ideologia do dom	10
Uma segunda explicação:	
a ideologia da deficiência cultural	12
Uma terceira explicação:	
a ideologia das diferenças culturais	14
O papel da linguagem	16
3. Deficiência lingüística?	18
A patologização da pobreza	18
A hipótese do déficit lingüístico	20
A involuntária colaboração de Bernstein	22
Educação compensatória:	
a lógica e o fracasso das soluções	30
4. Diferença não é deficiência	38
O miolo da deficiência lingüística	38

privilégios, pelas condições de sucesso que oferece às classes dominantes, e a dominação, através do fracasso a que conduz as classes dominadas, pela negação, a elas, de condições de sucesso. Na área da linguagem, a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades.

Segundo Bourdieu, autor que mais clara e sistematicamente formulou essa teoria da escola reprodutora, ainda que uma escola ou um professor desejem romper com o papel que desempenham, na sociedade de classes, não o podem fazer. Por exemplo: um professor de língua que tente mudar, em sua sala de aula, as leis da aceitabilidade que regem o mercado lingüístico, desprezando o prestígio atribuído ao dialeto socialmente privilegiado, e aceitando, sem preconceitos, os dialetos socialmente estigmatizados, criará, forçosamente, contradições e dificuldades, pois, fora da escola, as leis da aceitabilidade continuarão a exercer sua função de discriminação. Bourdieu propõe as seguintes questões, que, na verdade, são afirmações:

*"Pode-se modificar a língua no sistema escolar sem modificar todas as leis que definem o valor dos produtos lingüísticos das diferentes classes no mercado? Sem modificar as relações de dominação na ordem lingüística, isto é, sem modificar as relações de dominação?"*²

A resposta, implícita nas perguntas, é que não se pode esperar da escola a modificação das relações de dominação lingüística, que são espelho das relações de dominação econômica e social: a escola é *impotente*, e a solução dos problemas de discriminação de classes sociais que nela ocorrem (entre estes, os problemas lingüísticos) está *fora* dela, e só ocorrerá com a modificação das relações de dominação econômica e social.

Essa concepção da escola totalmente determinada pela estrutura social e impotente diante das desigualdades que, na verdade, ajuda a manter é criticada por aqueles que, ao contrário, a vêem articulada com os processos de transformação social, gerados pelas relações de contradição que caracterizam uma sociedade de classes. Essas relações de contradição, presentes também na escola, podem

² O que falar ... p. 79.

torná-la uma instância que colabore com o progresso em direção à igualdade social e econômica: nem *redentora*, nem *impotente*, mas uma escola *progressista*, ou uma *escola transformadora*³.

Por uma escola transformadora

As relações de dominação social e política que caracterizam uma sociedade de classes geram antagonismos e contradições, que constituem o germe da transformação social. Na escola, espelho da sociedade, estão presentes esses mesmos antagonismos e contradições, e por isso é que ela, não podendo ser *redentora*, também não é *impotente*: os antagonismos e contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de forças progressistas, isto é, de forças que a impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais. É assim que as camadas populares a vêem: reivindicam o direito de acesso à escola porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio são indispensáveis como instrumentos de luta contra as desigualdades econômicas e sociais.

Nesse sentido, a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios.

Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social.

³ Cf. SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. V. Bibliografia comentada.

Entre esses instrumentos, avulta como fundamental o domínio do dialeto de prestígio, ou, nos termos da economia das trocas linguísticas, do capital linguístico socialmente rentável, pois o exercício da dominação e a preservação dos privilégios se dão através do monopólio, pelas classes dominantes, não só dos bens materiais, mas também desse capital linguístico socialmente rentável e do capital cultural a que só esse capital linguístico dá acesso. Por isso, a aquisição, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio é o meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das camadas populares. Estas disporão, assim, de igualdade de condições de uso da linguagem considerada legítima e de acesso ao capital cultural considerado legítimo, para sua luta por maior participação política e mais justa distribuição da riqueza e dos privilégios.

A proposta pedagógica de uma escola transformadora, na área da linguagem, aproxima-se, pois, da proposta do bidialetalismo, sugerida pela teoria das diferenças linguísticas: nas duas propostas, identificam-se *diferenças* entre o dialeto de prestígio e os dialetos populares, e rejeita-se a qualificação destes como "deficientes"; nas duas propostas, reconhece-se a necessidade de que as camadas populares adquiram o domínio do dialeto de prestígio, não para que ele *substitua* o seu dialeto de classe, mas para que *se acrescente* a ele, como mais um instrumento de comunicação. Entretanto, há diferenças fundamentais nos pressupostos ideológicos de um bidialetalismo, numa e noutra proposta.

Em primeiro lugar, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (argumento em que se fundamenta a proposta da teoria das diferenças linguísticas), mas também, e sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição *da classe social*, através da rejeição de sua linguagem.

Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de *adaptação* do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas a de *instrumentalização* do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura.

Em outras palavras: na base de uma mesma proposta — a de um bidialetalismo — estão *diferentes razões* para o respeito aos dialetos populares e a aceitação de sua utilização, na escola e fora dela, e *diferentes objetivos* atribuídos à aprendizagem, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio. O mesmo bidialetalismo é ou a proposta de uma escola *redentora*, que pretende adaptar o aluno a uma sociedade que não é posta em questão, ou a proposta de uma escola *transformadora*, que pretende contribuir para a transformação de uma sociedade posta em questão.

A proposta pedagógica de uma escola transformadora incorpora, como quadro referencial, a análise sociológica das relações entre escola e sociedade e do papel da linguagem no contexto dessas relações (capítulo 4); toma como pressuposto a teoria das diferenças linguísticas (capítulo 3), não abandonando, também, algumas contribuições valiosas da teoria da deficiência linguística (capítulo 2) para a identificação de diferenças entre o dialeto-padrão e os dialetos populares (por exemplo, as relações entre processos de socialização, linguagem e visão do mundo, como são estudadas por Bernstein e outros sociólogos da linguagem). Em outras palavras: a proposta pedagógica de uma escola transformadora busca articular conhecimentos produzidos no quadro de cada uma das três teorias — teoria da deficiência linguística, teoria das diferenças linguísticas e teoria do capital linguístico rentável —, reconhecendo, no aparente conflito entre elas, um movimento dialético: a segunda nega o que afirma a primeira, e a terceira nega a negação da segunda (é esse movimento dialético que está expresso nos títulos dos capítulos 2, 3 e 4).

O mais importante, porém, é que, numa escola transformadora, a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política da escola, vista como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais. A proposta de um bidialetalismo, que resulta dessa articulação, não se identifica, pois, com a proposta do bidialetalismo funcional que resulta da teoria das diferenças linguísticas, porque os pressupostos ideológicos de uma e outra são diversos: a escola transformadora propõe não um bidialetalismo *funcional*, mas um bidialetalismo *para a transformação*.