

O SISTEMA ESCOLAR E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA*

Roberto Gomes CAMACHO**

RESUMO: Neste trabalho, discute-se a questão do ensino da língua portuguesa em relação ao sistema escolar em geral. Mostra-se que o conflito entre a norma culta e a variação linguística é uma das causas do fracasso de alunos sócio-culturalmente marginalizados e sugere-se um enfoque bidialeto para solucioná-lo.

UNITERMOS: Variação linguística; modelo da diferença verbal; modelo da deficiência verbal; bidialeto; norma culta; dialeto estigmatizado.

Uma das causas mais evidentes do baixo nível da escola brasileira foi a implantação de um modelo de ensino que, embora tenha propiciado às camadas sócio-culturalmente marginalizadas melhores condições de acesso ao processo educativo, não lhes forneceu, em contrapartida, meios adequados de adaptação, que lhes garantiriam permanência e formação sólida.

Em busca de uma solução para o baixo rendimento daí resultante, os agentes do ensino encurtaram caminho através da criação, nas duas últimas décadas, de mecanismos institucionais de aprovação que fornecessem índices meramente estatísticos de escolarização, quando, sabe-se hoje sobejamente, era necessário rever o modelo pedagógico praticado até a década de 60, em virtude das desigualdades sociais na clientela escolar, motivadas por essa abertura do sistema.

Deixou de ser possível sustentar a ilusão de que se dispõe no Brasil de um sistema de ensino aberto e igual para todos. Quem quer que esteja direta ou indiretamente vinculado ao processo de educação formal guarda a certeza de que a situação real, com que se convive diariamente, contradiz o discurso dos textos oficiais que procuravam alimentar a ideologia da democratização do ensino. O conflito entre realidade e discurso ideológico tem sido objeto de análise e uma denúncia das mais relevantes é a de que o sistema de ensino desempenha uma dupla função ideológica: discrimina a população sócio-culturalmente marginalizada e dissimula simultaneamente esse papel.

Cunha (4) entende que se desenvolve a função discriminatória segundo três modalidades de funcionamento escolar. Na mais rudimentar, o sistema educacional apresenta uma estrutura tal que exclui grande parte da população marginalizada. Uma segunda modalidade, já mais elaborada, distribui por diferentes ramos do sistema escolar a população que consegue manter-se no processo de educação formal: a classe trabalhadora recebe uma instrução profissionalizante que a converte em mão-de-obra disponível pa-

* O presente trabalho é parte de uma discussão mais ampla e profunda sobre o mesmo assunto, contida em tese de doutorado (3).

** Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas — Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas — UNESP — 13100 — São José do Rio Preto — SP.

ra os setores produtivos, enquanto a classe privilegiada adquire uma formação geral, que a prepara para os cursos superiores. A terceira modalidade também exerce um papel discriminatório, ainda que constitua, como agência institucional regulamentada por textos oficiais, um sistema de ensino único e igual para todos: apresenta distintos padrões de qualidade, segundo as diferenças sociais da clientela. É próprio dessa terceira modalidade que os conteúdos curriculares ignorem e mesmo desvalorizem as experiências culturais adquiridas pelos jovens de classe baixa em seu próprio contexto social.

Embora esses três modelos formais correspondam a três estágios da evolução histórica do sistema de ensino nos países capitalistas, é possível classificar a escola brasileira como um tipo híbrido, em que coexistem os dois primeiros. Os textos oficiais pretendem, todavia, representá-la formalmente, como pertencente à terceira modalidade. É justamente esse modelo que melhor fornece à escola os meios de desempenhar a função discriminatória, porque, na mesma medida em que o faz, melhor dissimula seu papel. As diferenças de escolaridade que há costumam ser atribuídas tanto a carências individuais, como “falta de dom, de potencial”, quanto a carências coletivas, provenientes de um pretense ambiente social empobrecido.

A distância entre o processo seletivo exercido pela escola e a ideologia do discurso oficial que o nega tem sido estatisticamente comprovada. De cada 100 crianças em condições de ingressar na 1.ª série, não se matriculam mais que 35. Em virtude de reprovação e evasão, apenas 40,1% do contingente ingressante logram passar para a série seguinte. Esse processo segue menos intensamente seu curso afunilador nas séries seguintes; ainda assim, a proporção dos que atingem a 4.ª série, em relação ao total de matrículas na 1.ª, não ultrapassa 8,6% (cf. Cunha, 4, p. 42).

Acrescenta-se outro ingrediente nessa composição: os índices de exclusão e fracasso escolar não são equitativamente distribuídos pelos diferentes estratos sociais. Segundo Machado (7), índices estatísticos a respeito da população escolar brasileira mostram correlação entre grau de exclusão e exercício de ocupações rurais, seguidas imediatamente por atividades na produção extrativa mineral, na prestação de serviços e na indústria de transformação e construção civil. Essas atividades totalizam mais de 96% de indivíduos sem qualquer instrução, ou que não cursaram mais que o antigo primário completo. Os mais altos níveis de participação no processo educativo pertencem significativamente às atividades localizadas no extremo oposto da escala sócio-econômica: os graus médio e superior de escolaridade são atingidos e completados especialmente por membros da classe proprietária e de categorias sociais a ela vinculadas. Essa correlação não só contraria a noção, nas interpretações ideológicas, de uma escola única e aberta a todos, mas também reforça a certeza de que a escola brasileira reproduz as desigualdades sociais, em vez de superá-las com um ensino transformador.

A idéia de Educação, veiculada nos textos oficiais como um bem comum e facultado a todos os indivíduos, entra, como se vê, diretamente em conflito com a realidade diária da prática escolar. Um conceito oportuno para explicar esse modo de funcionamento do sistema educacional é o de aparelho ideológico de Estado, proposto por Althusser (1)

Segundo Althusser, para existir, toda formação social de natureza capitalista necessita reproduzir suas forças de produção. Embora, à primeira vista, possa parecer que é o salário o único instrumento que garante a reprodução da força produtiva, deve-se considerar que não basta assegurar a condição meramente material de existência da força de trabalho, para que ela seja então reproduzida. Esse processo deve submeter-se

às exigências da divisão social e técnica do trabalho. No sistema capitalista, essa qualificação é assegurada não mais intrinsecamente à própria produção, como nas formações de tipo escravagista e feudalista, mas fora dela, através do sistema escolar e de outras instâncias pedagógicas e instituições.

Como aparelho ideológico, além de garantir a reprodução das forças produtivas, devidamente qualificadas, segundo a divisão social e técnica do trabalho, a escola reproduz, segundo Althusser, as próprias relações de produção, que são, em última análise, relações de exploração. O mecanismo empregado é a veiculação da ideologia da classe dominante.

Acrescenta-se a esse desenvolvimento de competência técnica, o papel de exclusão do processo de escolarização, especialmente peculiar às formações sociais da periferia do capitalismo, como a brasileira. Compõe-se aí um quadro completo do conceito de escola como um aparelho ideológico de reprodução das forças e das relações de produção. Essa modalidade aparentemente secundária de dissimulação foi desenvolvida por Bourdieu & Passeron (2, p. 15-75).

Como instrumento de transmissão do saber, a escola constitui lugar neutro, que trata os alunos que recebe como iguais entre si. Todavia, esses são dotados de desigualdades diante do aprendizado do saber, em virtude de disparidades culturais decorrentes de sua proveniência social. Não se trata evidentemente de deficiência cultural, mas de diferenças reais. Estabelece-se, assim, a seguinte correlação: quanto maior a familiaridade cultural que mantém o corpo discente com a cultura veiculada pelo ensino, tanto maior será a probabilidade de obter êxito na escola. Ocorre, entretanto, que a cultura desenvolvida se restringe às experiências da classe dominante e que se impõe no processo educativo como referencial exclusivo, ao qual outros modos de existência cultural devem necessariamente submeter-se. Tal cultura é arbitrariamente imposta porque, considerando-se a relação pedagógica em si, abstratamente, nada há que instaure, lógica e determinantemente, a matriz de valores das classes dominantes como a que deva ser inculcada exclusivamente, como cultura de referência.

Além disso, a seleção de significados e valores que define objetivamente a cultura do grupo dominante como sistema simbólico é arbitrária no sentido de que tal cultura não pode ser deduzida de nenhum princípio universal. Assim sendo, não está ligada, por nenhum tipo de relação intrínseca, à natureza das coisas e do homem. São, antes, as relações de força entre os grupos sociais que impõem arbitrariamente a cultura da classe dominante como matriz referencial exclusiva de valores, válida para todos os grupos, de modo tal que somente se exprimem os interesses materiais e simbólicos do grupo dominante.

A eficiência da ação pedagógica é função do grau em que os receptores reconhecem a autoridade pedagógica do sistema escolar e do grau em que são capazes de dominar o código cultural da comunicação pedagógica. Em outros termos: o êxito escolar é função da relação que se instaura entre o arbitrário cultural imposto como referencial exclusivo e o conjunto de valores inculcado durante a primeira educação, que se realiza através de outras instâncias pedagógicas, especialmente a família.

Em sociedades tipicamente estratificadas, ocorre um êxito diferencial correlativo à diversidade social. Esse fato é uma conseqüência do conjunto de disposições dos diferentes grupos sociais em relação à ação pedagógica e também do *capital cultural* que possuem, isto é, dos significados simbólicos transmitidos pela ação pedagógica dos membros do grupo social a que o aluno pertence, cujo valor se fixa em função da distância entre eles e o arbitrário cultural dominante.

É nesse aspecto que se pode estabelecer uma relação entre o ensino da norma culta e a variação lingüística. O valor simbólico das diferentes variedades lingüísticas disponíveis numa formação social, em termos de seu rendimento econômico e simbólico, depende sempre da distância que as separa da norma lingüística que a escola impõe, através de critérios extralingüísticos, sócio-culturalmente reconhecidos, de correção. Dessa forma, o valor sobre o mercado escolar do capital lingüístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de domínio simbólico exigido pela escola e o domínio prático da língua que ele deve à sua primeira educação de classe (Bourdieu & Passeron, 2, p. 119-150).

Se o domínio de distintas variedades lingüísticas acarreta rendimentos desiguais em face do tipo de competência verbal exigido pela escola, a desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do *capital lingüístico escolarmente rentável* é um dos elos intermediários mais dissimulados pelos discursos idealistas, através dos quais é possível detectar a relação entre origem social e sucesso escolar. Essa relação é ocultada através de um outro tipo de relação entre capacidade individual e sucesso escolar. Sobre a base segura de uma cultura arbitrariamente escolhida e imposta, transfigurada em cultura neutra e estritamente escolar, o sistema educacional constitui-se no instrumento que transforma as desigualdades de classes em desigualdades escolares. O princípio mediador fundamental, instaurador dessa atitude ideológica, é o de que todos os alunos são iguais, perante um ensino único e igual para todos eles.

Tal como a desigualdade social, a diversidade lingüística não tem sido levada em conta pelo sistema de ensino. A linguagem exigida, especialmente nas aulas de língua portuguesa, corresponde a um modelo próprio das classes dominantes e das categorias sociais a elas vinculadas, sendo as demais variedades consideradas realizações imperfeitas que cumpre reprimir. Essa modalidade prescritiva de ensino se apresenta, entretanto, como uma linguagem neutra, um modelo ideal, que paira acima de toda diversidade, assim como as demais formas simbólicas de inculcação desenvolvidas pelo sistema educacional.

Nem todos os membros de uma formação social logram, no entanto, ter acesso a todas as variedades que constituem o domínio completo de sua língua nativa, o que os tornaria capazes de exercer adequadamente seus papéis nas relações sociais e de saber que tipo de variedade é mais oportuno empregar em relação ao contexto lingüístico e extralingüístico. Somente uma parcela de toda a sociedade tem acesso à variedade prestigiada, também denominada norma culta ou padrão. É esse acesso que permite ter domínio de todas as funções da linguagem e dos papéis que é possível exercer, dentre os quais o de dominação política.

A instituição escolar entende que sua função é ensinar uma modalidade padrão de linguagem, inculcando-a por reforço nos alunos de estratos privilegiados, já que esses se acham mais familiarizados com o modelo selecionado; e por conversão nos alunos de camadas populares, já que esses não têm acesso às formas prestigiadas nas instâncias pedagógicas não dominadas pela escola. O problema é que a estratégia instrucional mais empregada é habilitar o aluno no reconhecimento sistemático da estrutura da linguagem, através do domínio da metalinguagem de análise gramatical que se firmou por tradição. Tratar-se-ia, nesse caso, de um aperfeiçoamento do conhecimento intuitivo que os alunos possuísem das regras da modalidade padrão. Entretanto, a estratégia da conversão não surte os efeitos desejados, porque as camadas populares não entram na escola com um domínio prático da modalidade padrão. Insucesso e evasão têm, por conseguinte, uma de suas causas no processo crônico de inadaptação pedagógica da es-

cola brasileira à tentativa de democratização, que atendeu, somente do ponto de vista quantitativo, à demanda das classes desfavorecidas por mais vagas. Desenvolve, ao mesmo tempo, na prática, um reflexo do processo de dominação que essas classes sofrem na estrutura social como um todo.

A questão que se coloca é se não haveria outra função para o sistema de ensino e especialmente para a pedagogia da língua portuguesa, senão a de reproduzir deterministicamente a ideologia dominante. O fato é que a própria necessidade de se impor um referencial arbitrário só vem a comprovar que o poder da violência simbólica se obriga a lutar contra outro poder. Isso equivale, segundo Petit (apud Cunha, 5) a uma contradição dialética implícita no sistema reprodutivista de Bourdieu & Passeron. Uma interpretação possível da hipótese reprodutivista é que o sistema de dominação, realmente existente, necessita defender-se da escola, seja limitando o acesso ao saber, seja instaurando barreiras a uma real democratização, seja alterando o saber que a escola deveria transmitir, para limitar seu poder sobre a estrutura sócio-econômica.

É assim possível assegurar que, no próximo processo de legitimação dos valores dominantes, acham-se os meios de superá-lo. A escola como instituição social apresenta condições estruturais de organização que, de algum modo, refletem as relações de dominação existentes na estrutura da formação social como um todo. É preciso assumir a consciência desse fato para analisá-lo criticamente e operar as transformações necessárias. Na medida em que os próprios professores adquirirem consciência da natureza do papel que exercem, à sua revelia, para a legitimação e perpetuação de desigualdades sociais, será possível contrapor a propagação de contra-ideologias emancipatórias.

No âmbito do ensino da língua, um aspecto relevante a considerar é a compreensão da situação lingüística real da criança, no início do processo de alfabetização. Uma das causas da ineficiência da pedagogia da língua é atribuir total privilégio à modalidade escrita padrão e, paralelamente, negligenciar o contraponto oral. Numa primeira análise, nada há de criticável nesse objetivo: enquanto o falante dominar somente a modalidade oral, ele não conhece realmente sua língua. É natural, portanto, que seja tarefa essencial da instrução lingüística dedicar-se à modalidade que o aluno não domina ainda. O ensino da língua só assume sua condição de atividade pedagógica de fato, quando a criança depara com a transcrição gráfica, através da qual se materializa diante de seus olhos seu instrumento de comunicação (cf. 6). Isso explica o privilégio que se atribui ao ensino da modalidade escrita, mas não justifica que se ignore totalmente a modalidade oral. É justamente por negligenciá-la que a atividade pedagógica desempenha sua função discriminatória.

Ao passar por um verdadeiro “rito de iniciação”, que é como se configura o início do deciframento dos signos escritos, o aprendiz se encontra numa curiosa situação lingüística. Emprega duas línguas de expressão oral, a que lhe pertence por aquisição natural e a que emprega para decodificar a escrita nas atividades de leitura: uma modalidade artificial da expressão oral, cuja fonte são os livros básicos de leitura (cf. 6, p. 21). Se o domínio da expressão gráfica já se afigura desde o início, como um obstáculo a transpor, que dizer então da situação que enfrentam as crianças que empregam uma variedade estigmatizada? Em vez de um obstáculo, enfrentam dois. Em essência, é esse tipo de problema, identificável acima como um conflito entre sistemas de valores, que a pedagogia da língua portuguesa precisa enfrentar em relação aos dialetos estigmatizados.

Todas as tentativas de neutralizar esse conflito conduzem em geral a contribuições estritamente metodológicas. Antes de tudo, porém, qualquer metodologia terá sua efi-

ciência assegurada, se o educador assumir uma atitude mais adequada em face da relação entre norma culta e variação dialetal. O aspecto fundamental da questão não é escolher o instrumento pedagógico ou a estratégia instrucional mais adequada, mas discutir a natureza da concepção de linguagem que deve orientar qualquer implementação metodológica.

O modelo subjacente à tradição pedagógica se baseia num sistema muito rígido de regras prescritivas, que fixou o objetivo do ensino da língua num padrão ideal. Essa concepção de linguagem, que se pode denominar *modelo da deficiência verbal*, trata as variedades dialetais não prestigiadas como formas incorretas de expressão. A tarefa do ensino é, por conseguinte, compensar supostas carências, substituindo as formas estigmatizadas por alternativas da variedade padrão.

O modelo subjacente à perspectiva sociolinguística, que se poderia denominar *modelo da diferença verbal*, estabeleceu a premissa segundo a qual diferenças de expressão constituem, na realidade, regras variáveis inerentes ao sistema linguístico, com graus relativos de prestígio social. Alguns falantes podem ser mais sensíveis do que outros aos usos determinados por regras de maior prestígio social e a aplicação delas deriva das condições sociais do processo de interlocução. Outra premissa fundamental é a de que a modalidade padrão não constitui modelo universal; é uma variedade socialmente valorizada, mas não linguisticamente superior a suas alternativas e seu emprego se restringe a situações formais de intercurso verbal.

Essas duas posições a respeito da natureza da linguagem induzem a diferentes objetivos práticos em face da questão do ensino da língua materna. A teoria da deficiência verbal adota habitualmente uma estratégia compensatória de ensino, o que significa, na prática, substituir as variantes sócio-culturalmente estigmatizadas por formas equivalentes da modalidade padrão. Como esse procedimento visa a liquidar formas próprias dos dialetos populares, é possível caracterizá-lo como uma estratégia erradicacionista.

A teoria da diferença verbal, por seu lado, adota uma estratégia bidialetalista para a instrução da língua materna, pois o desenvolvimento da variedade padrão não implica a eliminação do dialeto desprestigiado que o educando domina. Em vez de partir-se da premissa falsa, segundo a qual se depara com uma série de deficiências linguísticas que cumpre simplesmente reprimir, é muito mais viável e produtivo compreender-se a relação entre norma culta e diversidade dialetal como um fato verdadeiramente social que transforma meras divergências em verdadeiros obstáculos para os falantes de variantes estigmatizadas.

Embora pareça viável, a adoção de uma estratégia bidialetalista pode suscitar polêmica, especialmente nos redutos mais conservadores da sociedade. Mesmo os professores dificilmente abririam mão de sua postura erradicacionista, tão arraigado está o conceito prescritivista de ensino da língua. Não obstante, não é lícito ignorar a variação linguística e, sobretudo, execrá-la em favor de um modelo único para todas as situações de interação verbal. Também é preciso assinalar, como uma advertência, que o enfoque bidialetalista não pressupõe o abandono do ensino da norma culta. Com efeito, se, por um lado, não é lícito ignorar a diversidade dialetal, não é incorreto, por outro lado, privilegiar o ensino da modalidade padrão: só o domínio total da competência comunicativa, entendida como capacidade de adaptação às condições de interlocução, é que permitiria aos membros das camadas desfavorecidas a capacidade de manipular conceitos, através dos quais são constantemente manipulados e, desse modo, emergir um novo saber que lhes propicie meios de partir para uma ação transformadora.

CAMACHO, R.G. — O sistema escolar e o ensino da língua portuguesa. *Alfa*, São Paulo, 29:1-7, 1985.

CAMACHO, R.G. — Educational system and Portuguese language teaching. *Alfa*, São Paulo, 29:1-7, 1985.

ABSTRACT: In this paper the question of the Portuguese language teaching is discussed in relation to the educational system in general. It is shown that the conflict between prestige standard and linguistic variation is one of the causes of socioculturally marginalized pupil's failure and a bidialectalist approach to solve it is suggested.

KEY-WORDS: Linguistic variation; verbal difference model; verbal deficit model; bidialectalism; prestige standard; sigmatized dialect.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALTHUSSER, L. — *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. J.J. de M. Ramos. Lisboa, Editorial Presença, 1980.
2. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. — *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. R. Bayrão. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
3. CAMACHO, R.G. — *Conflito entre Norma e Diversidade Lingüística no Ensino da Língua Portuguesa*. Araraquara, ILCSE, UNESP, 1984. (Tese-Doutorado).
4. CUNHA, L.A. — *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
5. CUNHA, L.A. — Notas para uma leitura da teoria da Violência Simbólica. *Educação e Sociedade*(4): 79-110, 1979.
6. GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. — *Lingüística e ensino do Português*. Trad. R. Ilari. Coimbra, Almedina, 1974.
7. MACHADO, L.Z. — *Estado, escola e ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1983.