



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL**

MÉRCIA ROCHA CRUZ

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA? A escrita como dispositivo para o acesso à universidade a partir de um relato sobre as oficinas de redação no Colégio Estadual Rômulo Galvão (São Félix, Bahia -2013).

CACHOEIRA – BA
2014

MÉRCIA ROCHA CRUZ

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA? A escrita como dispositivo para o acesso à universidade a partir de um relato sobre as oficinas de redação no Colégio Estadual Rômulo Galvão (São Félix, Bahia -2013).

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, como pré- requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Georgina Gonçalves dos Santos

CACHOEIRA-BA
2014

MERCIA ROCHA CRUZ

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA?

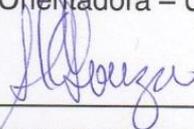
A escrita como dispositivo para o acesso à universidade a partir de um relato sobre as oficinas de redação no Colégio Estadual Rômulo Galvão (São Félix, Bahia -2013).

Cachoeira – BA, aprovada em 09/04/2014.

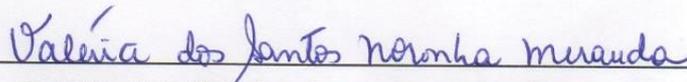
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos
(Orientadora – UFRB)



Prof.^a Ms. Silvia Cristina Arantes de Souza
(Membro Interno – UFRB)



Prof.^a Dr.^a Valéria dos Santos Noronha Miranda
(Membro Interno – UFRB)

Dedico esta monografia ao Verbo, que
no princípio estava com Deus e era ele
mesmo o próprio Deus!

AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças” (1 Tessalonicenses 5:18)

Sou grata a Deus (Pai e Mãe de toda criação) pela vida e oportunidade de chegar ao fim de mais uma trajetória.

À minha dádiva (mãe), todo o meu amor, respeito e admiração, devo dizer que provém dela a maior parte da minha inspiração para prosseguir, no entanto, não posso esquecer de atribuir igual destaque à minha primeira mãe, extensão do cuidado de Deus para comigo. E assim, agradeço a minha vó (Dona Edna), amálgama de força e generosidade que me trouxe até aqui.

O meu reconhecimento a todos os meus tios e em especial, Nilza, Hélio e Edjose. Minha gratidão também aos meus irmãos, sobrinhos (Júnior em especial), primos e primas, todos companheiros de jornada.

Agradeço ainda aos professores da minha vida, a todos eles dedico também essa etapa de um longo processo de aprendizagem (no âmbito da instituição escolar e da vida). Com carinho especial, agradeço a professora Ana Maria (in memoriam) e Telma, que me ensinaram, ainda nos estudos primários da educação básica, a importância da dedicação e da disciplina. Obrigada aos professores da graduação, de diversos colegiados que atuaram no curso de Serviço Social (UFRB 2010.1), em especial à Professora Rosimeire Guimarães pelo apoio, cuidado e paciência para responder às minhas inquietações teóricas, e para além disso, agradeço a Deus a boa conversa e a amizade que se construiu nesse processo.

Aos companheiros de caminhada (Carlos, Djane, Jussi e Cacau, Rita), que minha gratidão seja extensiva a suas respectivas famílias. Meu agradecimento em especial a Dona Val (mãe de Jussi) com seus saborosos cafés nas horas densas de estudo, e igualmente Dona Icléa (mãe de Cacau) com seus almoços aos domingos.

Minha admiração à Professora Georgina (orientadora), que com sua trajetória intelectual nos conduziu pelo viés do rigor científico, mas sem cair na rigidez tão infértil à criatividade e a possibilidade de se construir um saber por meio do pensamento, da dúvida e da reflexão teórica.

À equipe do Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG – São Félix, Bahia / Campo de estágio e pesquisa) por ter nos acolhido, apoiado e acreditado em nosso trabalho, e assim ter nos permitido compreender a importância do Serviço Social na escola numa perspectiva de diálogo e interdisciplinaridade. Aos meninos(as) da Redação ENEM 2013, por me fazerem acreditar ainda mais na educação como espaço de resistência, protagonismo e emancipação social.

Antes do Nome

Não me importa a palavra, esta corriqueira.
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,
os sítios escuros onde nasce o "do", o "aliás", o "o", o "porém"
e o "que", esta incompreensível muleta que me apoia.

Quem entender a linguagem entende Deus
cujo filho é o Verbo. Morre quem entender.
A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,
foi inventada para ser calada.

Em momentos de graça, infrequentíssimos,
se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.

Puro susto e terror.

Adélia Prado

RESUMO

Língua é poder! Assim, Gnerre (1991) define o uso da linguagem em suas diferentes dimensões. Nessa perspectiva, o presente estudo se constitui a partir dos resultados obtidos com a pesquisa realizada por mim durante o ano de 2013 no ambiente de ensino-aprendizagem do Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG), localizado no município de São Félix-Bahia. Adentrei esta instituição como estagiária do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e integrante do Observatório da Vida Estudantil (OVE), grupo de pesquisa e extensão que em articulação entre duas Instituições Federais (UFBA/UFRB) realiza diversas atividades no âmbito da educação básica e ensino superior, objetivando, dentre outras vertentes, analisar a trajetória de estudantes de origem popular no processo de travessia para a universidade. E foi assim, que nesse limiar, estabeleci a minha perspectiva de análise. Me propus a estudar a relação entre a escrita dos estudante do CERG e sua realidade social, bem como a Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como dispositivo para o acesso à universidade. Uma travessia que para Teixeira (2011) em nada se configura como um processo “natural” para o estudante oriundo da classe popular.

Palavras-chave: Educação, Escrita, ENEM, Emancipação social

ABSTRACT

Language is power! So Gnerre (1991) defines the use of language in its different dimensions. In this perspective, the present study constitutes the basis of the results obtained from the research carried out by me during the year 2013 in the teaching-learning of the State College Romulus Galvão (CERG) environment located in São Félix, Bahia. I entered this institution as an intern in the course of Social Service of the Federal University of Reconcavo of Bahia (UFRB) and member of the Centre for Student Life (OVE), group research and extension in conjunction between two Federal Institutions (UFBA / UFRB) performs various activities in basic education and higher education, aiming, among other aspects, analyzing the trajectory of popular origin of students in the process of crossing to the university. And so it was, that this threshold established my analysis perspective. I set out to study the relationship between the writing of student CERG and their social reality as well as the editors of the National High School Exam (ESMS) as a device for access to university. Crossing it to Teixeira (2011) nothing is configured as a "natural" for the student coming from the working class process.

Keywords: Education, Writing, ENEM, Social Emancipation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LÍNGUA É PODER: A ESCRITA COMO ELEMENTO DE SEGREGAÇÃO SOCIAL	16
2.1 O ALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL	35
2.2 A REDAÇÃO NO ENEM E AS MUDANÇAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	45
3 A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA E A DIMENSÃO INVESTIGATIVA E PEDAGÓGICA DA PROFISSÃO	54
3.1 METODOLOGIA: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	64
4 LENDO A VIDA E ESCRREVENDO SONHOS: A PALAVRA COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL.....	74
5 CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que
no meio do caminho tinha uma pedra.*

(Carlos Drummond de Andrade)

A configuração do obstáculo revelada pelos versos acima nos aparece como interpretação mais imediata, no entanto, cabe ao processo investigativo a busca por respostas que nos conduzam a reflexões e questionamentos mais aprofundados, pois, nas considerações de Leio “a ciência como atividade investigativa, disciplinada e interessada em reconhecer problemas e buscar explicações, reúne em torno de si diferentes modos de ver e rever fenômenos”. (LEIO *apud* ORNELLAS, 2011, p.09).

Um princípio comumente divulgado no âmbito científico é o de que devemos sempre ampliar o olhar, pois, a busca pelo real (ou pelo menos por uma possibilidade de explicação da realidade) deve ir além, e portanto, encontrar em procedimentos teóricos e metodológicos, mecanismos de investigação que nos permita ultrapassar os limites do senso comum. Partindo desse ponto de vista, o objeto desta pesquisa se inscreve de forma proposital no título, que se configura não como uma afirmação (como referencia o poema de Drummond), mas como uma interrogação. Assim, procuro partir da ideia de que a escrita enquanto “pedra no meio do caminho” interpretada como barreira, limite e dispositivo de segregação social é um fato relevante, contudo, já verificável não só no ambiente acadêmico, como também no cotidiano da vida escolar.

Nesse sentido, identificar a escrita dos estudantes da educação básica apenas como impossibilidade no que tange ao seu prosseguimento de estudos e acesso à universidade se constitui como uma concepção determinista sobre esses sujeitos que são contextualizados na perspectiva de uma organização social, mas também são protagonistas de suas próprias histórias, e muito têm a nos revelar sobre suas estratégias de resistência e formas de atuação no “jogo” da vida social.

Inúmeros volumes já foram escritos por conta da dificuldade que os estudantes tem de apreender a norma padrão, diversos materiais didáticos são produzidos todos os anos, currículos são modificados, e apesar de tanto esforço, ainda convivemos com o conflito entre o “certo” e o “errado”. Meu objetivo aqui não é adentrar no âmbito de uma discussão pedagógica, didática

ou procedimental, mas buscar compreender a dimensão social da língua escrita e como esta que já é instrumento de desigualdade social pode deixar de ser a partir da análise de uma dada realidade (o espaço do Colégio Estadual Rômulo Galvão - CERG). Com efeito, considerar a escrita como dispositivo para o acesso é também recorrer a concepção de Foucault (1988) e encontrar em tal abordagem a premissa de que, nesse sentido, a língua também é um dispositivo de poder. Poder este que não se dá de forma unidirecional (de cima para baixo) e nem é dado de uma vez por todas, mas antes, é constituído nas relações sociais, e de forma mais específica, no emaranhado dos discursos que tecem o cotidiano escolar.

Assim, procuro encontrar nos estudantes que se constituem como sujeitos desta pesquisa, o motivo pelo qual devo abandonar a premissa da pedra enquanto obstáculo e considerar que a interrogação pode indicar uma outra face dessa realidade. E foi essa a pergunta que me fiz ao longo de um ano, tempo que frequentei o CERG enquanto estagiária do curso de Serviço Social: no meio do caminho desses(as) estudantes existe realmente uma pedra intransponível?

Com efeito, torna-se pertinente compreender o ambiente escolar enquanto espaço formal onde se manifesta a relação ensino- aprendizagem e atende a um número significativo de estudantes, que por sua vez, se configuram como sujeitos em processo de desenvolvimento. Desse modo, este cenário se constitui como local propício à atuação de atores sociais com suas diversas identidades e dilemas decorrentes de sua forma de ser e estar no mundo. Histórias de vidas que se manifestam no espaço do cotidiano escolar do Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG), localizado no município de São Félix, região do Recôncavo da Bahia, e acabam por revelar condições reais de existência, contradições e questões sociais sobre as quais obtive (junto com outras amigas e integrantes do grupo) contato através da participação, enquanto estagiária, do Observatório da Vida Estudantil (OVE).

O observatório consiste em um grupo de pesquisa e extensão vinculado ao programa de pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e possui núcleos em algumas escolas da capital baiana e da região conhecida como recôncavo da Bahia, nesse sentido, o OVE mantém uma relação com duas universidades federais da Bahia, a UFBA e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Com diversas frentes de trabalho, o OVE realiza pesquisas, oficinas e atividades e “se propõe a acompanhar os diferentes modos de verificar a experiência de ser um estudante da educação superior, utilizando-se de metodologia e técnicas de coleta e análise flexíveis no âmbito da pesquisa qualitativa”. (SAMPAIO, 2011, p.13)

O OVE também se interessa pela trajetória e relação entre a realidade social dos estudantes da escola pública e o acesso à universidade, buscando compreender através da

etnometodologia, do interacionismo simbólico e da pesquisa participante o processo de emancipação nesta abordagem que envolve estudantes, professores, gestores, família e comunidade escolar. Nesse sentido, entende-se que “a emancipação é diferente de uma ‘simples’ ascensão social, ou promoção, por estar ligada a uma trajetória de superação” (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 163).

Dentre as atividades que desenvolvemos no CERG, enquanto estagiárias do curso de Serviço Social (Centro de Artes, Humanidades e Letras CAHL-UFRB), realizamos uma palestra em 02 de maio de 2013, que teve como tema “Universidade à Vista”. O objetivo estava fundamentado na proposta de apresentar um panorama das principais universidades, formas de ingresso, bem como as políticas públicas que podem ser acessadas pelos estudantes que se enquadram nos requisitos estabelecidos. No entanto, esta era apenas nossa finalidade mais aparente, pois, com a vivência e os estudos realizados sobre os estudantes da escola pública na trajetória para o acesso à universidade, constatamos que muitos discentes não vislumbravam o ensino superior como possibilidade de emancipação social.

Tal evidência se reforçou com o advento das inscrições para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) 2013. Enquanto uma parcela estava empolgada e realizando suas inscrições, outros se mostravam desestimulados. Foi quando em uma conversa informal com a professora de História J., que também é estagiária do OVE, uma estudante do terceiro ano do ensino médio fez a seguinte declaração: Nós não sabemos escrever! Este fato nos chamou atenção porque conseguimos identificar que era necessário criar uma estratégia para intervir naquela realidade que nos fora colocada como demanda por aquela estudante, que acabou por revelar uma angústia presente até mesmo entre aqueles que se mostravam mais eufóricos com a inscrição no ENEM. Surge então, nesta ocasião, a ideia de realizar uma vez por semana Oficinas preparatórias para a Redação do ENEM 2013. Porém, o discurso que para nós poderia revelar um estado de auto depreciação (Nós não sabemos escrever!), na verdade se configurava como um movimento de resistência e estratégia daquele grupo de estudantes de escola pública, estigmatizados por sua origem, cor e classe social. Movimento de ação individual em busca de sua autonomia enquanto sujeito por via de mais um elemento de segregação social: a escrita! Pois, é válido ressaltar que a norma culta/padrão fora estabelecida historicamente por uma classe, que conforme Gnerre (1991), se constituiu sempre como a classe dominante.

Na história da língua portuguesa, desde suas origens na Península Ibérica, os contatos entre os povos se deram através dos confrontos, desse modo, a língua considerada de prestígio em meio a diferentes dialetos era sempre atrelada ao poder político, econômico e social dos grupos que dominavam (Gnerre, 1991).

Assim, o presente trabalho se estrutura trazendo como primeiro capítulo uma afirmação muito difundida no contexto da sociolinguística¹ e defendida por Gnerre (linguista antropológico, professor de Linguística e Antropologia de línguas na Universidade de Nápoles "L' Orientale"). *Língua é poder: a escrita como elemento de segregação social*, então, apresenta de fato o eixo de toda este trabalho, pois, busco em autores como Saussure (linguista) e Bakhtin (filósofo da linguagem) marcos conceituais importantes para uma posterior articulação entre língua e sociedade.

Saussure, circunscrito na linguística moderna de cunho mais tradicional, discutiu conceitos sobre língua, linguagem, signo linguístico e escrita, e mesmo considerando a língua como um elemento sistemático, já apontou uma noção de coletividade e sociedade no contexto linguístico, quando discutiu a questão da interação entre o falante e seu grupo social. Contudo, é em Bakhtin que teremos a constatação da língua enquanto fenômeno social, bem como sua relação com a ideologia e as estruturas de poder. E na tentativa de construir uma discussão da escrita enquanto elemento de desigualdade social, o capítulo II segue no sentido de identificar a relação entre linguagem, sociedade e poder, e para isso, tenho como marco a obra de Gnerre com publicação em 1980, intitulada *Linguagem, escrita e poder*. Encontro ainda neste capítulo, uma possibilidade de diálogo entre Gnerre e Marcos Bagno (linguista brasileiro), que traz contribuições para a presente discussão quando passa a considerar uma forma muito peculiar de preconceito, que o autor conceitua como preconceito linguístico, como na verdade, mais uma forma de preconceito social, e assim, vai traçando ao longo da discussão do seu livro *Preconceito Linguístico, o que é e como se faz*, uma articulação entre língua e discriminação social.

Mas, no intuito de delimitar (sem com isso empobrecer a discussão) o que se entende aqui como “desigualdade social”, busco em François Dubet, a concepção de múltiplas desigualdades que vão se instaurando no interior de uma determinada sociedade.

Os subcapítulos que compõem esse primeiro grupo: 2.1 *O alfabetismo funcional no Brasil*; 2.2 *A Redação no Enem e as mudanças curriculares na educação básica*, se constituem como tentativa de traçar um breve panorama sobre o contexto educacional brasileiro, a noção de analfabetismo/ alfabetismo funcional e os dados que lhe são inerentes, para tentar compreender

¹ A Sociolinguística surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1960, quando muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada. O estudo da variação e da mudança na perspectiva sociolinguística foi impulsionado sobretudo por William Labov (nascido em 1927), que se tornou o nome mais conhecido da área (BAGNO, 2007, p.28).

e situar o lugar da escrita por intermédio dos dispositivos que a tem como objeto principal, nesse caso, específico, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O segundo capítulo trata da dimensão investigativa da profissão, seu caráter pedagógico e interventivo como princípios fundamentais para a atuação do assistente social na escola (educação básica). Já no subcapítulo que segue, busco situar a metodologia empregada no presente estudo, e assim, escolho a investigação qualitativa como método para estudar a realidade apresentada (o ambiente do Colégio Rômulo Galvão). Por conta de sua natureza extensa e carregada de diferentes correntes, cada uma com suas especificidades, é que se fez necessário traçar, ainda que de forma breve, o surgimento e a trajetória da investigação qualitativa, bem como sua inserção no âmbito da pesquisa em educação. Elejo então, a investigação qualitativa em educação considerando a base comum existente entre as diversas correntes a ela relacionadas (interacionismo simbólico, etnometodologia, fenomenologia...).

A investigação qualitativa reúne em torno de si a perspectiva que une tais vertentes sociológicas, como a prática indutiva, o ambiente natural como fonte direta dos dados, a descrição da realidade observada, o interesse pelo processo e não apenas pelos resultados e a importância do significado e do sentido na pesquisa científica. Nesse capítulo, demarco as metodologias utilizadas (observação participante, entrevista em profundidade, questionário semiestruturado e diário de campo) ao longo do ano de 2013, período em que estive em campo (enquanto estagiária do curso de Serviço Social / UFRB) para observação do ambiente escolar.

No terceiro capítulo, busco apresentar de forma mais específica os dados coletados em campo. Os relatos do meu diário de campo, a fala dos sujeitos na entrevista, e a coleta das informações através dos questionários aplicados, se constituem como fontes que foram articuladas com as teorias selecionadas para a compreensão da realidade apresentada. Além das contribuições dos autores já citados (Saussure, Bakhtin, Gnerre, Bagno, Dubet) ainda encontro em Demo uma possibilidade para pensar o processo de exclusão social no interior da sociedade capitalista, mas também encontro em Faleiros a assertiva das possibilidades e estratégias que os sujeitos articulam em sua realidade social. Nesse sentido, busco articular as ideias destes autores com o pensamento de Paulo Freire, que coloca a educação como possibilidade de emancipação e transformação social. Enquanto os pensadores já citados me servem como base para demarcar e definir o cenário de desigualdade por intermédio da escrita, Freire me aponta as possibilidades e os instrumentos de resistência que os(as) estudantes do CERG vivenciam através da leitura de mundo e protagonismo na escrita de suas próprias histórias. Nesse sentido, ler a vida, o mundo e a realidade social se faz necessário no processo de escrita, contudo, exercício que deve ser feito não só pelos sujeitos que estão na escola, mandatários de serviços

sociais, mas também pelos profissionais que atuam não só na viabilização dos direitos sociais, mas, sobretudo, na construção da cidadania. Se é também neste lócus que podemos situar o assistente social na educação, não podemos desprezar a dimensão pedagógica e investigativa da profissão.

2 LÍNGUA É PODER: A ESCRITA COMO ELEMENTO DE SEGREGAÇÃO SOCIAL

Como bem aponta Antunes (2003) em seu livro “Aula de Português”, a sugestão de que o lócus do desenvolvimento da escrita e da linguagem na educação do nosso país não é dos mais satisfatórios é comumente divulgada pelo senso comum e pela comunidade científica. Com cuidado para não infringir em radicalismos, a autora sinaliza algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes brasileiros com relação à escrita.

Embora não se possa generalizá-la, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem “uma pedra no meio do caminho” da aula de português. E a trajetória não se faz... (ANTUNES, IRANDÉ, 2003, p.15)

“E a trajetória não se faz...”! Com base nesta afirmação e tendo em vista nossa imersão em um processo histórico marcado pela disputa e correlação de forças entre grupos sociais divergentes, devemos considerar a língua também como um fenômeno social e ideológico, parafraseando Mikhail Mikhailovich Bakhtin (2006) ou como produto social, recorrendo aqui à teoria do linguista suíço Ferdinand Saussure (2006). Muito embora, este último considere a relação entre língua e sociedade apenas do ponto de vista interacional, ou seja, da relação que o falante possui com a coletividade no processo de internalização de um sistema linguístico, a presente pesquisa pretende partir da concepção desses dois teóricos como marcos conceituais de suma relevância para a compreensão das questões relacionadas à linguagem humana atualmente.

Assim, mesmo partindo inicialmente da compreensão da linguística tradicional, cuja representação se faz pelas ideias de Saussure, não me limitarei ao modo como este concebe a língua, haja vista que a temática do presente estudo se aproxima muito mais da abordagem de Bakhtin² e do entendimento da língua como fenômeno social e não como mero produto social, como o é apresentada em Saussure.

Por outro lado, o que justifica um resgate às fontes da linguística é o reconhecimento da importância da vertente tradicional para os estudos sobre a língua, bem como a articulação desse

² Embora, a relação entre o Marxismo e a Filosofia da Linguagem (obra escrita por Bakhtin, porém publicada em nome de um dos seus discípulos – Volochínov – entre 1929 e 1930) não se constitua como objeto de investigação desta pesquisa, tal referência se faz necessária por conta da originalidade do pensamento deste autor na articulação entre linguagem e sociedade.

saber com as demais ciências humanas e sociais, como aponta o próprio Saussure em seus cadernos “*Cours de Linguistique Générale*” (Curso de Linguística Geral).

A Linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam das outras ciências não aparecem sempre nitidamente (...) Qual é, enfim, a utilidade da Linguística? Bem poucas pessoas têm a respeito ideias claras: não cabe fixá-las aqui. Mas é evidente, por exemplo, que as questões linguísticas interessam a todos – historiadores, filólogos, etc. - que tenham de manejar textos. Mais evidente ainda é sua importância para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem possui fator mais importante que qualquer outro (SAUSSURE, 2006, p. 13 e 14).

Assim, não podemos desprezar que já encontramos mesmo na linguística tradicional de Saussure a consideração do aspecto social da linguagem, no entanto, faz-se necessário distinguir as definições deste teórico sobre língua e linguagem humana. Nessa tentativa de situar marcos conceituais foi preciso recorrer aos escritos desse suíço, considerado como um dos mais importantes linguistas da história. Saussure faleceu em fevereiro de 1913, mas somente em 1916 surge a obra intitulada “*Cours de Linguistique Générale*” (Curso de Linguística Geral) como uma tentativa de reunir seus ensinamentos proferidos na Universidade de Genebra na passagem do século XIX ao XX. Contudo, suas ideias foram transmitidas em sua maioria tendo como principal fonte apenas os escritos que seus alunos conseguiram fazer das suas aulas, pois o mestre genebrino, apesar de não negar a publicação de suas produções não a tornou possível porque destruía a maioria dos esboços que preparava, de modo que suas obras, como as publicações dos *Cursos de Linguística*, por exemplo, são compostas pelos poucos rascunhos encontrados em suas gavetas, bem como anotações dos seus discípulos.

Saussure se faz relevante nessa pesquisa não só por conta da sua contribuição e atuação no que ficou conhecida como ciência da linguagem, mas também porque foi um dos autores que mais avançou nesse campo de estudo, demonstrando toda sua genialidade e demarcando diferenças seminais sobre conceitos acerca da linguagem humana. Assim, encontramos nesse teórico, definições iniciais do que seria língua, linguagem, fala, códigos e signos linguísticos.

É válido ressaltar que o aspecto sociológico da linguagem não se constitui como matéria das investigações de Saussure, tampouco a presente pesquisa pretende adentrar na especificidade da linguística com o intuito de analisar o funcionamento da língua sob a representação da forma escrita. No entanto, para tentar compreender qualquer fenômeno relacionado à linguagem humana, bem como perceber a relação existente entre linguagem/escrita e empoderamento/emancipação social do sujeito, é imprescindível recorrer a

esse legado que apesar de diversas críticas (da qual não me ocuparei aqui³), mantém sua relevância no âmbito científico.

Mas, o que é a Língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si e um princípio de classificação. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

Nesse sentido, podemos compreender que para aquele que é considerado o Pai da Linguística, há diferenças substanciais entre língua e linguagem. Sendo a primeira uma parte da linguagem não deixa de ter em sua interpretação, um aspecto social.

No entanto, mesmo considerando que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2006, p.16), e assim, construir uma interpretação acerca de uma interação social da linguagem nos escritos de Saussure, não podemos deixar de ter em vista que sua abordagem tem um teor tradicional que reverbera a ideia de que a linguística se ocupa do estudo da língua (pelo menos em seu contexto inicial) e não da linguagem humana, ou seja, cabe a linguística enquanto ciência, se ater ao aspecto técnico e formal (a língua como instrumental técnico da linguagem). Assim, enquanto a língua como parte da linguagem é passível de classificação, a linguagem é “o cavaleiro de diferentes domínios” e “não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos”. Nesse contexto, a língua é considerada como parte essencial da linguagem, “Para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade” (SAUSSURE, 2006, p. 18).

Prosseguindo na conceituação de Saussure, podemos perceber que de fato a língua é um produto social (pelo menos do ponto de vista interacional) e distingue-se em certa medida da fala, que o autor interpreta como ato individual de vontade e inteligência, assim, a fala não passa de um mecanismo psíco-físico que o falante utiliza para externar suas combinações com o

³ Conforme Luis Filipe Ribeiro, mestre em Letras, Doutor em História e professor da Universidade Federal Fluminense, uma das principais críticas dirigidas ao linguista suíço Ferdinand Saussure no campo científico está no fato do mestre genebrino ter se restringido ao estudo da língua do ponto de vista técnico e instrumental, desconsiderando a linguagem como elemento passível de compreensão. Nesse sentido, Ribeiro declara que “o estudo da língua é fundamental, sem ele não avançamos muito no campo da linguagem; mas, por outro lado, é insuficiente, se nosso objetivo é conhecer o exercício efetivo da fala em sociedade” (<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm> acesso em 06/01/2014 às 17:58h).

código linguístico organizado em seu pensamento. Mas, conforme o autor, é preciso tomar certos cuidados em relação ao estudo da linguagem e questões concernentes a ela, pois, as definições e categorias de análise apresentadas pelo linguista em seus escritos, referem-se especificamente as coisas e não aos termos. É comum em alguns casos, principalmente no campo da Filologia⁴, à recorrência à etimologia da palavra, ou seja, à origem de determinado termo para se chegar à compreensão de um conceito, no entanto, o autor afirma que “é um mau método partir dos termos para definir as coisas” (SAUSSURE, 2006, p.22). Em latim, por exemplo, o termo “*sermo*” significa linguagem e fala, excluindo do processo de significação a língua que se apresenta no latim como “*lingua*” mesmo.

Assim, para estabelecer um referencial teórico que me permita construir um conhecimento acerca do que é língua, linguagem, escrita e em que medida a égide de tais categorias podem contribuir para a minha compreensão sobre a relação entre escrita e segregação social, é que busco inicialmente nos originais de Saussure uma fundamentação teórica e um resgate histórico das questões até aqui colocadas.

Com efeito, para o mestre genebrino, a linguística, cujo objeto de estudo é a língua, passou por três fases. Teve início com a gramática, vertente de cunho normativo que se limitava ao aspecto formal da língua. A gramática foi criada pelos gregos e depois teve seus estudos continuados pelos franceses e apesar do prestígio que tem na atualidade, ela sempre obteve como princípio um caráter regulador, desprovido de qualquer investigação científica, cuja finalidade era estabelecer regras, e numa visão dicotômica, prescrever e distinguir o “certo” e o “errado”. Por conseguinte, o segundo momento foi marcado pelo surgimento da Filologia, iniciada em Alexandria e depois desenvolvida por Friedrich August Wolf em 1777, essa área do conhecimento tinha como princípio estabelecer uma investigação e assim romper com uma relação estrita entre a língua e suas regras.

A língua não é o único objeto da Filologia, que quer, antes de tudo, fixar, interpretar, comentar os textos; este primeiro estudo a leva a se ocupar também da história literária, dos costumes, das instituições, etc.; em toda parte ela usa seu método próprio, que é a crítica (SAUSSURE, 2006, p.07).

De fato, a Filologia já se insere no âmbito do conhecimento acerca da linguagem com algumas questões que mais tarde fariam parte dos interesses da Linguística Histórica. Porém,

⁴ A Filologia se ocupa da história da língua e das relações que esta estabelece em diferentes contextos. “Termo de origem grega (*philos* que significa gosto, amor e *logos*, palavra) que designa o estudo das línguas, ou de uma língua, especificamente, numa perspectiva de história literária e gramatical. A filologia estende-se à linguística, à antropologia cultural e à literatura. Em linguística, filologia é o estudo científico das relações e da história das línguas, baseado particularmente na análise dos textos. ([http://www.infopedia.pt/\\$filologia;jsessionid=adX3dzkvTKwD-3nhipXOrA](http://www.infopedia.pt/$filologia;jsessionid=adX3dzkvTKwD-3nhipXOrA)) Acesso em 10/01/2014 às 12:20h).

uma crítica que se fez à Filologia nesse período é que ela se apegou excessivamente à língua escrita, desconsiderando em certa medida as contribuições dadas pela língua falada.

Já a terceira fase se deu quando os estudiosos da linguagem descobriram que as línguas podiam ser comparadas, e surge então nesse contexto, a Filologia Comparativa, também conhecida como Gramática Comparada. “Em 1816 em uma obra intitulada *Sistema da Conjugação do Sânscrito*, Franz Bopp estudou as relações que unem o sânscrito ao germânico, ao grego, ao latim, etc” (SAUSSURE, 2006, p.08). E apesar de não ter sido o único a perceber a relação e as afinidades entre o Sânscrito e outros idiomas, segundo Saussure, Bopp teve destaque porque descobriu que a evidência da relação entre línguas afins possibilitaria a criação de uma ciência autônoma. No entanto, a questão da linguística enquanto ciência estabelecida ainda não estava resolvida, pois, apesar da inovação das comparações, os linguistas dessa vertente não associavam a comparação aos aspectos históricos e a análise linguística continuava considerando a língua como fenômeno voltado para si mesmo.

Somente em 1870 aproximadamente foi que se indagou quais seriam as condições de vida das línguas. Percebeu-se então que as correspondências que as unem não passam de um dos aspectos do fenômeno linguístico, que a comparação não é senão um meio, um método para reconstituir os fatos (SAUSSURE, 2006, p.11).

No intuito de superar tais ideais reducionistas, surgem os neogramáticos. Esse grupo, formado por alemães, imprimiu uma perspectiva histórica aos estudos comparados, assim, “graças aos neogramáticos, não se viu mais na língua um organismo que se desenvolve por si, mas um produto do espírito coletivo dos grupos linguísticos” (SAUSSURE, 2006, p.12).

Em meio a este cariz, busco situar a origem da Linguística e a contribuição de tal trajetória para esta pesquisa, no entanto, faz-se necessário pensar como e porque esta história deve se articular ao objeto deste trabalho que se materializa sob a égide da relação entre o sujeito e a escrita. Sendo a Linguística uma ciência autônoma, que possui como matéria principal a língua, ela não deixa de possuir relações estreitas com as demais áreas do conhecimento como Etnografia, Antropologia, História, Psicologia Social, Fisiologia, etc. Partindo desse pressuposto, torna-se evidente que a Linguística interessa a todos, incluindo-se nesse grupo de forma mais enfática os pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais.

Seria inadmissível que seu estudo se tornasse exclusivo de alguns especialistas; de fato, toda a gente se ocupa dela pouco ou muito; mas - consequência paradoxal do interesse que suscita - não há domínio onde tenha germinado ideias tão absurdas, preconceitos, miragens, ficções (SAUSSURE, 2006, p.14).

Partindo da diferenciação entre língua, linguagem e fala, mas sem perder a perspectiva de articulação entre essas dimensões, o que seria então a escrita do ponto de vista conceitual? Em

que medida ela diverge da língua falada e como chegamos a esse ponto de inadequação com os parâmetros estabelecidos socialmente para a representação dessa modalidade? Questionamentos presentes não só no meu imaginário enquanto pesquisadora, mas dúvida que inquieta aqueles que estão em torno da palavra escrita e dela necessitam para acessar uma gama de oportunidades e direitos sociais.

Se a língua é um produto social e está teoricamente ligada à linguagem e à fala, o que seria então o signo linguístico? Podemos entrever com Saussure, que o signo linguístico está para a escrita assim como estão intrinsecamente relacionados os elementos citados anteriormente.

Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais. (SAUSSURE, 2006, p.23)

Aqui podemos situar o que Saussure traz como diferença entre significante e significado, ou seja, há uma parte na língua que se refere a uma imagem acústica e outra à representação conceitual de determinada palavra. Por exemplo, o termo “casa” não corresponde à casa em si (objeto), mas é apenas uma imagem acústica. Desse modo, cada falante ao proferir ou ouvir a palavra “casa” traz em sua dimensão psíquica uma representação própria e ao mesmo tempo construída socialmente acerca daquela palavra.

Numa perspectiva mais didática acerca da natureza do signo linguístico, se é que assim podemos nos referir a esse conceito tão complexo e revisto com frequência no âmbito dos estudos linguísticos, Koch (2001) nos traz uma definição.

(...) **signos** são entidades em que sons ou sequências de sons - ou as suas correspondências gráficas - estão ligados com significados ou conteúdos. (...) Os signos são assim instrumentos de comunicação e representação, na medida em que, com eles, configuramos linguisticamente a realidade e distinguimos os objetos entre si (KOCH, 2001, p.50).

A partir disso, podemos entrever então, o signo como um sistema de representação social e valores. Mas, por que o entendimento ainda que superficial do signo linguístico é necessário para a construção de um conhecimento que tem como foco a escrita? Sendo o signo uma relação entre a imagem acústica que pode se traduzir em uma imagem visual, isso torna possível a materialização da língua, e esta corresponde senão ao que concebemos como escrita.

É esta possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente, sendo ela o depósito das imagens acústicas e a escrita a forma tangível dessas imagens (SAUSSURE, 2006, p. 23).

No entanto, para Saussure, a escrita e a língua não se constituem como uma unidade, ou seja, “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos” (SAUSSURE, 2006, p. 34). Partindo desse pressuposto, o autor afirma uma relação intrínseca entre a dimensão da língua falada e a escrita de tal modo que a segunda assume um lugar de privilégio que por “direito” pertenceria à primeira.

(...) Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto (SAUSSURE, 2006, p.34) .

Tal constatação nos conduz à percepção de que o prestígio da escrita em detrimento da língua falada não se coloca como questão atual, o próprio Saussure assinalou em seus escritos referências anteriores à sua percepção.

A língua tem, pois, uma tradição oral independente da escrita e bem diversamente fixa; todavia, o prestígio da forma escrita nos impede de vê-lo. Os primeiros linguistas se engaram nisso, da mesma maneira que, antes deles, os humanistas (SAUSSURE, 2006, p. 35).

Mas, de onde vem esse prestígio da escrita e como se sustentou ao longo da história esse lugar de representação social que ela ocupa, principalmente na cultura ocidental? O mestre genebrino nos indica quatro possibilidades para explicação desse fenômeno.

1º Primeiramente, a imagem gráfica da palavra nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais adequado do que o som para constituir a unidade da língua através dos tempos. Pouco importa que esse liame seja superficial e crie uma unidade puramente factícia: é muito mais fácil de aprender que o liame natural, o único verdadeiro, o do som.

2º Na maioria dos indivíduos, as impressões individuais são mais nítidas que e mais duradouras que as impressões acústicas; dessarte, eles se apegam, de preferência, às primeiras. A imagem gráfica acaba por impor-se à custa do som.

3º A língua literária aumenta ainda mais a importância imerecida da escrita. Possui seus dicionários, suas gramáticas; é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola; a língua aparece regulamentada por um código; ora, tal código é ele próprio uma regra escrita, submetida a um uso rigoroso: a ortografia, e eis o que confere à escrita uma importância primordial. Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.

4º Por fim, quando existe desacordo entre a língua e a ortografia, o debate é sempre difícil de resolver por alguém que não seja um linguista; mas, como este não tem voz em capítulo, a forma escrita tem, quase fatalmente, superioridade; a escrita se arroga, nesse ponto, uma importância a que não tem direito (SAUSSURE, 2006, p.35 e 36).

Com efeito, Saussure faz críticas contundentes ao destaque demasiado da escrita nas questões concernentes à linguagem humana, no entanto, mesmo que as afirmações do linguista traga à tona uma visão de que o lócus da escrita na história de diversas sociedades seja imerecido, tais considerações nos serve como ponto de partida no processo de compreensão do

significado da escrita em nossa realidade social. Nesse sentido, não tomarei as declarações de Saussure para destacar a necessidade de valorização da fala, pois apesar de concordar com o autor sobre a inversão do protagonismo no âmbito da linguagem, devo partir da escrita enquanto dimensão privilegiada da língua, não tendo como foco remontar uma trajetória de como e por que ela se ocupou desse espaço, mas, principalmente, já considerando tal espaço como marco e estrutura sobre a qual se consolidou, sobretudo, a cultura ocidental.

É em torno da escrita que diversas sociedades se constroem, e meu objetivo nesse estudo, é buscar compreender a partir de uma realidade específica (estudantes do Colégio Estadual Rômulo Galvão) como os sujeitos que são colocados à margem da apropriação da linguagem formal escrita por diversas questões (processo sócio-histórico, educacional, subjetivo, etc.) não são conduzidos por uma estrutura que os colocaria sob condição de vítima, mas, encontram nessa mesma realidade estratégias e mecanismos de resistência para lidar com suas “dificuldades” no que tange à internalização das regras gramaticais, bem como saberes textuais exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM 2013), que acabam por se personificar como símbolo de um prestígio social.

Desse modo, apesar das críticas contundentes de Saussure com relação a ênfase que se dá a escrita, temos em seus escritos, a evidência de que a “língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável por isso à escrita” (SAUSSURE, 2006, p. 24) e que além disso, a língua, apesar de se distinguir da instituição política, jurídica, etc. também se configura como uma instituição social.

Por outro lado, Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), filósofo e pensador russo que foi considerado um dos mais importantes teóricos da linguagem, imprime ao signo linguístico uma dimensão ideológica, ou seja, enquanto Saussure interpreta o signo como uma possibilidade de materialização da língua, Bakhtin (2006), em sua obra intitulada *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, atribui ao signo uma dimensão ideológica.

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia (BAKHTIN, 2006, p.29).

Nesse sentido, para o filósofo russo, existe um universo de signos que atuam ao lado de fenômenos naturais, tecnológicos e de produção, ou seja, um determinado objeto de consumo pode obter uma representação social para além das suas funções utilitárias, como exemplo de

tal representação simbólica ou semiótica⁵ o autor considera o pão, que tanto pode assumir seu lugar como alimento de consumo ou se empoderar de um significado distinto quando utilizado num ritual de Santa Ceia cristã.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 2006, p.30).

Com efeito, ao atrelar o conceito de ideologia ao signo, Bakhtin imprimiu um destaque ao estatuto social da linguagem até então desprezada por diversos pensadores da história. Ainda em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ele faz críticas veementes aos autores do positivismo psicológico e da corrente idealista que atrelavam a questão da ideologia à consciência.

A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. 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. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. Tudo o que dissemos acima conduz ao seguinte princípio metodológico: o estudo das ideologias não depende em nada da psicologia e não tem nenhuma necessidade dela. Como veremos, é antes o contrário que é verdadeiro: a psicologia objetiva deve se apoiar no estudo das ideologias. A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos (BAKHTIN, 2006, p.34).

Torna-se evidente que o autor defende a ideologia e a relação desta com os signos como construção social, no entanto, ele admite que o signo não possui apenas uma face indicativa, mas também uma outra que acaba por revelar também um aspecto neutro, ou seja, ao mesmo tempo em que a palavra/discurso é ideológico, é também neutro se considerarmos o ponto de vista técnico e formal da língua.

⁵ SEMIÓTICA EM LINGUÍSTICA - ciência que se dedica ao estudo dos signos (<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/semi%C3%B3tica>. Acesso em 13/01/2014 as 17:56h). O termo é empregado por Bakhtin considerando a relação entre o signo e um processo de significação social (grifo meu).

Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro . Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2006, p.35)

Nesse sentido, com base nas considerações acerca das estruturas sociais difundidas na modernidade (Dubet, 2001) podemos entrever que o signo carrega consigo a ideologia dominante quando vinculada aos processos de produção. E aqui podemos situar um tipo de desigualdade social que também é linguística e vice versa, pois, quando um estudante de escola pública se sente inadequado e/ou incapaz de reproduzir um padrão de escrita estabelecido como normativo e formal por um determinado grupo social, ele é culpabilizado e internaliza isso como um fracasso de ordem individual e não estrutural. Por outro lado, conforme afirma o próprio Bakhtin, a comunicação e a palavra também estão atreladas a uma ideologia do cotidiano, que não necessariamente se encerra na esfera da produção, mas tem na palavra sua maior forma de expressão. Assim, devemos olhar para a palavra como indicativo de uma mudança social (como nos sugere o autor) ou como transformação de uma dada realidade quando um estudante de escola pública cria estratégias para se apropriar de um elemento que lhe fora colocado como distintivo de poder e classe social: a escrita.

Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua ubiquidade social . Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2006, p.40)

Portanto, é nessa perspectiva que as ideias de Bakhtin nos é necessária. Pois, nos serve tanto para demarcar e afirmar a questão ideológica e social, quanto para compreender a especificidade da palavra, ou melhor, do “material semiótico-ideológico”. Especificidade esta que não nos permite uma interpretação reducionista de uma submissão completa do signo aos processos de produção, tampouco a afirmação de que a palavra é isolada de tais processos. Nesse sentido, Bakhtin foi bem mais criterioso do que alguns autores de sua época, como, por

exemplo, Nicolau Marr, que conforme Yaguelo, “leva a suas últimas consequências a assimilação da língua a uma superestrutura: existência de línguas de classe e de gramáticas de classe independentes” (YAGUELO in BAKHTIN, 2006, p. 28).

No entanto, observamos em Bakhtin que

a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como “indicador” das mudanças. Bakhtin não afirma jamais que a língua é uma superestrutura no sentido estrito definido por Marr (YAGUELO in BAKHTIN, 2006, p. 18).

Para ele, o que se constitui como problema a ser investigado é a relação de reciprocidade que pode existir entre infraestrutura e superestrutura por intermédio da palavra, assim “de fato, a essência deste problema, naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber como a realidade (a infraestrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação (BAKHTIN, 2006, p.40).

Com efeito, o que nos interessa de fato na teoria de Bakhtin é a dimensão social que ele deu a linguagem, diferente de Saussure que considerou o social como nível de interação linguística entre o falante e sua coletividade.

A linguagem como fenômeno social e, sobretudo, ideológico em Bakhtin nos fornece uma possibilidade na tentativa de compreender qual é de fato a relação entre linguagem e poder⁶ e porque tal representação é tão forte em nosso contexto educacional contemporâneo a ponto de eleger a escrita como principal veículo de comunicação e elemento privilegiado no processo de ensino-aprendizagem e formação escolar.

Embora Saussure já nos tenha apontado algumas explicações para o destaque da escrita em nossa sociedade nos advertindo que é em torno do livro que a escola se estrutura, a compreensão do vínculo entre língua e poder deve partir da premissa de que a língua não é um fenômeno isolado e que nem mesmo os linguistas (que a estudam de maneira mais formal) a considera como elemento desvinculado do aspecto social.

Para Gnerre (1991) Língua é Poder! Assim, a linguagem está longe de ser um veículo neutro de informações, antes está impregnada de sentido e de posicionamento político e social. Talvez esta constatação nos leve a refletir o porquê de hoje ainda nos depararmos com o constrangimento imposto pela ausência e/ou uso inadequado das regras gramaticais ou porque

⁶ Apesar disso, o presente estudo não tem como objetivo adentrar nas especificidades da relação que Bakhtin estabeleceu entre o marxismo e a filosofia da linguagem. O que nos interessa aqui não é enfatizar a abordagem marxista que o autor conferiu a sua obra e assim se apropriar de suas categorias de análise como a relação e/ou diferenciação entre signo e enunciado, mas, partir da interpretação da língua/linguagem como fenômeno social e ideológico como contribuição seminal para a compreensão do par linguagem-sociedade

apesar de não ser fruto de investigações científicas, a gramática possui tanto prestígio e legitimidade a ponto de discernir no plano simbólico quem é quem no jogo da vida social. Essas e outras questões que irão compor a presente discussão, só se torna possível a partir da consideração de que a língua é social, cultural, política e enviesada por diversas questões, mas nunca pelo purismo, pois, o organismo morto (se é que assim a podemos considerar) não mais interessa nem aos peritos da linguagem.

O autor mostra que as dificuldades com relação à escrita são alarmantes e perpassam não só a realidade da educação básica, mas também o nível superior de ensino. Para ele, apesar do trato com a língua, principalmente em sua modalidade escrita, se constituir como problema na vida de todos, tem-se olhado para ela com pouca crítica e muita formalidade. Esta de tão rígida e acrítica chega a beirar a concepção de neutralidade, já desconsiderada no campo das ciências humanas e muito menos cabível num contexto que analisa um organismo vivo com o que é a língua na relação com seus falantes.

No quadro deformado e deficitário da educação brasileira, é lugar comum alarmar-se diante da fragilidade do desempenho verbal – sobretudo, escrito – do conjunto de seus protagonistas, não apenas discentes. Entretanto, raras vezes esse alarme evolui claramente para uma avaliação crítica séria e abrangente dos problemas de diferentes ordens manifestados nessa área. Geralmente, ele tende a diluir-se nas fórmulas bem conhecidas do conformismo didático de técnicas supostamente motivadoras e criativas. A evitar atitudes desse tipo, é preciso atentar, pelo menos, para uma exigência básica: a adoção de um ponto de vista não convencional sobre a linguagem, sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, suas relações com a cultura e as implicações complexas que ela mantém com a ideologia. É preciso partir de uma concepção de linguagem que não a confine a uma coletânea arbitrária de regras e exceções, e, tampouco, a um rígido bloco formalizado, imune às variações e diferenças existentes nas situações concretas em que a linguagem se torna, de fato, um processo de significação (PÉCORA E OSAKABE *apud* GNERRE, 1991 p.01)

Assim, sendo ideológica por natureza, a linguagem do ponto de vista social não estaria, portanto, isolada dos demais elementos e instituições que a classe abastada utilizou como instrumento de dominação, gerando assim, a segregação social entre os detentores da língua oficial e os falantes alvo de um preconceito muito peculiar, mas não menos propositivo das demais questões, como o é o preconceito linguístico⁷.

⁷ Conforme referencia Marcos Bagno em sua obra “Preconceito Linguística” Loyola, São Paulo, 1999, este é um tipo de preconceito que perdura em nossa sociedade, sem ao menos a constatação de que estamos a cometê-lo. “O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada no curso da história, entre língua e gramática normativa (BAGNO, 1999, p.09)”. A noção de preconceito linguístico defendida pelo autor se situa no presente estudo atrelada à questão do estigma experienciado pelos sujeitos que se constituem como objetos desta pesquisa, pois, seu modo de sociabilidade e relações sociais são demarcados não só por seus lugares de fala que se configuram como representações sociais (estudante de escola pública oriundo da zona rural, negro(a), mulher, condição social e econômica...), mas também por sua própria fala, cujas marcas são alvo de um preconceito que não é meramente linguístico, mas, sobretudo, social.

Mas, ainda é preciso situar a que tipo de segregação/desigualdade social me refiro aqui, ou melhor, por meio de qual corrente teórica busco conceituar um termo tão difundido nas discussões atuais e que se configura como temática central deste trabalho. Para Dubet (2001)⁸, a priori, é possível assumir duas perspectivas quando se trata do estudo das desigualdades sociais, como elas se estruturam e se apresentam.

Podemos assumir duas posições com relação às desigualdades: tentamos descrever as desigualdades, suas escalas e registros, seu crescimento e sua redução, o que supõe, para não ficarmos em generalidades, escolhermos uma dimensão particular, como o consumo, a educação, o trabalho; ou também analisarmos as desigualdades como conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais. No primeiro caso, corremos o risco de sermos precisos e sem perspectivas e, no segundo, de sermos vagos, mesmo tentando esclarecer certos aspectos da natureza das sociedades em que vivemos. Escolhi a segunda perspectiva, tentando mostrar a dupla natureza das desigualdades dentre as quais algumas se reduzem enquanto outras, ao contrário, se ampliam. Esse movimento não é simples consequência da globalização e se encontra no centro de nossa vida social e de suas tensões. É preciso também situá-lo na experiência dos atores ou de alguns deles, para que daí possamos tirar algumas conclusões no âmbito da análise sociológica. Se quisermos escapar do simples recenseamento, ainda que crítico, é preciso transformar as desigualdades num objeto sociológico, talvez mesmo num objeto de filosofia política, já que, nesse campo, a relação com os valores e com a política está sempre vivamente presente nas teorias. (DUBET, 2001, p.05)

Para o autor, a modernidade trouxe diferentes concepções acerca da desigualdade social. Uma das ideias difundida acerca da desigualdade foi suscitada por Tocqueville e teve como base o princípio da igualdade, no entanto, esta não era interpretada como uma

igualdade real das condições de vida, mas sim a extensão de um princípio: o da igualdade dos indivíduos a despeito e para além das desigualdades sociais reais. Isso equivale dizer que, na modernidade, os indivíduos são considerados cada vez mais iguais e que suas desigualdades não podem encontrar justificativa no berço e na tradição. (DUBET, 2001, p.06)

Nesse sentido, a questão da desigualdade deixa de ser “natural” e fundamentada na tradição para se imprimir no cenário da modernidade pelo viés da igualdade de direitos e oportunidades, que passa a ser vista então como possibilidade para superação de desigualdades reais. Contudo, Karl Marx apresentou a desigualdade como elemento estrutural da sociedade capitalista, legado que não se configurou como uma simples denúncia das desigualdades sociais, mas, sobretudo, a elevou ao patamar de objeto de estudo das ciências políticas e sociais,

⁸ François Dubet. Sociólogo francês, professor na Universidade de Bordeaux II e diretor de estudos de Paris Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (<http://www.debats.cat/en/speaker/francois-dubet>. Acesso em 12/01/2014 às 19:31h).

conferindo-lhe uma abordagem metodológica e de análise a partir da organização da sociedade capitalista.

À medida que o capitalismo repousa sobre um mecanismo de extração contínua da mais-valia a partir do trabalho e, sobretudo, em que implica o investimento de uma parte crescente das riquezas produzidas, a oposição dos trabalhadores e os donos do investimento, entre o trabalho e o capital, faz das desigualdades sociais um elemento funcional do sistema das sociedades modernas (DUBET, 2001, p.06)

No entanto, conforme Dubet, as relações entre as classes sociais foram além dos “muros” marxistas e se tornaram objeto central/total da sociologia.

As classes e as desigualdades de classe são não só aquilo que precisa ser explicado, mas são, sobretudo, o que explica a maior parte das condutas sociais e culturais (...) As relações entre as classes são também consideradas como relações de dominação e as classes sociais vistas como movimentos sociais, como atores coletivos, graças a uma consciência dos conflitos sociais. Assim, as relações de classes explicam, ao mesmo tempo, os modos de consumo, as identidades coletivas individuais (os *habitus*) e a própria vida política parece estruturada por conflitos de classes e pelas orientações culturais que eles determinam (...) Nessa perspectiva, – que convém sublinhar, vai bem além das fileiras marxistas -, as desigualdades sociais constituem mais que um objeto particular da sociologia, irrigando a sociologia do trabalho, a sociologia da ação coletiva, a sociologia dos modos de vida, a sociologia da educação e, de maneira geral, todas as sociologias que optam em graus variados por uma visão crítica (DUBET, 2001, p.07).

Segundo Dubet, as duas representações mais marcantes na modernidade acerca da temática tratada aqui se baseou nessas duas faces: desigualdade/igualdade. Nesse sentido, o autor defende que “o encontro da igualdade democrática com as desigualdades capitalistas engendra a formação do Estado-Providência e de um sistema de proteções e direitos sociais” (DUBET, 2001, p.07).

Desse modo, apesar das diversas críticas aos modelos que vem sendo adotados (pois ainda permanecem no interior de uma estrutura capitalista, cujo princípio é baseado na desigualdade), Dubet afirma que ao mesmo tempo em que o capitalismo selvagem acirrou a desigualdade social, não é coerente negar que por outro lado, a extensão da igualdade toqueviliana permaneceu, e assim, só podemos pensar a desigualdade de um ponto de vista mais crítico quando consideramos também a sua outra face: a igualdade. Partindo da realidade francesa, cujos marcos também são verificáveis no Brasil,

Em 1993, a mobilidade estrutural faz com que aproximadamente um de cada dois filhos de quadro qualificado não permaneça na classe social de seus pais. Se os níveis de vida não se igualaram, os modos de vida se alinharam em torno de uma norma definida pelas classes médias e pelo consumo de massa. A ampliação da influência da mídia teve seu papel nessa evolução que se manifesta nos vocabulários culto e corrente, nos quais a noção de classe operária foi substituída por noções muito mais vagas como “camadas populares” ou “camadas desfavorecidas”, o plural reforçando a imprecisão. O crescimento de uma pobreza escandalosa, aprisionada em “bairros de

exílio”, indica, ao contrário, que o movimento de “homogeneização” se manteve, já que tais pobres não são mais pobres que os pobres de antigamente, mas parecem estar reduzidos a este estado (DUBET, 2011, p.08).

Por outro lado, Dubet destaca que apesar do acesso aos bens de consumo e até mesmo o incentivo ao processo de massificação escolar (em seus diversos níveis) os dados presentes nos indicadores sociais ainda escondem uma realidade baseada na segregação social.

(...) se olharmos mais de perto, tal democratização é bastante segregativa, pois os filhos das classes populares se encontram nos setores e formações menos valorizadas e menos úteis, enquanto os filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis. A igualdade cresceu porque a educação não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis (DUBET, 2001, p.09)

Logo, podemos considerar que se a noção de igualdade ainda está presente na questão de classe, ela se articula para gerar também uma espécie de desigualdade que se reconfigurou ao longo dos anos e não se limita mais a um modelo de sociedade industrial. É nesse sentido que Dubet nos alerta para a existência de múltiplas desigualdades.

A estrutura de classes das sociedades industriais passa por uma mutação que impõe a distinção entre vários grupos constituídos a partir dos contratos de trabalho, dos rendimentos e das posições dos setores de atividade na competição econômica (...) As desigualdades de rendimento variam sensivelmente, se levamos em conta salários, rendas e rendimentos indiretos(...) Mais que nunca não nos é possível escalas de estratificação confiáveis a partir da ideia de classes antagônicas. As relações de dominação nem por isso desaparecem, pelo contrário; mas já não permitem que as desigualdades reais sejam descritas objetivamente (DUBET, 2001, p.10).

Partindo da premissa de que as desigualdades são múltiplas, e por isso mesmo suas formas de manifestação, bem como estratégias de superação não são estáveis, Dubet dialoga com as ideias de Bagno⁹ (1999), que afirma ser um equívoco pensar que apenas a apreensão da norma culta daria a um indivíduo plena condição de ascensão social. A questão está para além disso, principalmente em nosso país, onde a variação linguística é desprezada e ridicularizada por um segmento da população não porque é desviante ao modelo oficial, mas, sobretudo, porque tem cor, classe social, gênero, territorialidade e marcas que não pertencem nem comungam com as configurações da hegemonia. Embora as classes sociais sejam relativizadas por Dubet, a representação dos grupos sociais de certa forma ainda carrega o seu sentido de representatividade em nossos dias.

⁹ Marcos Bagno é professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, doutor em filologia e língua portuguesa pela Universidade de São Paulo, tradutor, escritor com diversos prêmios e mais de 30 títulos publicados, entre literatura e obras técnico-didáticas (<http://marcosbagno.org/sobre/>. Acesso em 13/01/2014 as 12:52h).

É válido ressaltar ainda que determinadas variações, mesmo reconhecidas como fuga ao normativo, possuem hierarquias e são mais legitimadas em detrimento de outras, como por exemplo, as variantes regionais do sul e sudeste em contraposição ao falar nordestino, aspecto que confirma ainda mais o efeito de sentido provocado pela linguagem e as categorias simbólicas a ela atribuídas. Assim, busco em Bagno a assertiva de que é preciso favorecer o reconhecimento linguístico, mas também é preciso “garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito” (BAGNO, 1999, p. 71).

Com efeito, o preconceito linguístico, seja ele manifesto na fala (com mais frequência e representatividade) ou na estigmatização da escrita dos estudantes que escrevem fora dos eixos da norma padrão está intimamente atrelado aos objetivos desta pesquisa, no entanto, é preciso ter em vista a distinção entre fala e escrita, pois, embora perpassasse em nosso imaginário a existência de uma profunda relação entre as duas dimensões, a escrita foi substancialmente diferenciada da fala por Saussure, mas também é citada nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como uma unidade específica que não se constitui como resultado imediato do “falar ‘bem’ e corretamente”. “A escrita de uma língua não corresponde a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico” (BAGNO, 1999, p.172).

Contudo, é válido destacar que enquanto a escrita possui no curso da história sua legitimidade e lugar de prestígio social, quando se trata da manifestação do preconceito linguístico por conta do desvio ao uso normativo da língua, a fala está em evidência. Prova disso é que quando ouvimos expressões do tipo “ele não sabe falar” ou “ele não fala bem” comumente interpretamos tal enunciado mais como uma inadequação do sujeito à norma padrão/culta do que como um problema proveniente do seu sistema fonológico. Bagno também demonstra como a fala é mais atingida destacando na primeira parte do seu livro “Preconceito Linguístico” alguns mitos difundidos como “as pessoas sem instrução falam tudo errado”.

Porém, apesar do “erro”, ou melhor, da inadequação linguística ser mais evidente na fala, a escrita ainda detém o seu lócus nas relações de poder sobre a qual se estrutura a nossa sociedade. O autor segue na primeira parte da sua obra com a proposta de desvendar alguns mitos e logo podemos observar que os capítulos que dão continuidade àqueles que tratam sobre as falas, estão relacionados à escrita: “o certo é falar assim porque se escreve assim”, “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” (BAGNO, 1999, p.52 e 62). Logo, “essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data antes de Cristo” (BAGNO, 1999, p.52).

A língua falada é apresentada pelo autor como instrumento básico de sobrevivência e bem mais relevante que a escrita, haja vista que

a espécie humana tem, pelo menos, um milhão de anos. Ora, as primeiras formas de escrita, conforme a classificação tradicional dos historiadores, surgiram há apenas nove mil anos. A humanidade, portanto, passou 990.000 anos apenas falando! (BAGNO, 1999, p.56).

Apesar disso, a escrita é mais valorizada em detrimento da fala, e quando a gramática surgiu na Antiguidade clássica tinha por objetivo estudar as regras da linguagem escrita com o intuito de preservar as formas ditas mais elegantes e corretas da língua literária. Bagno afirma que em grego, gramática significa exatamente “a arte de escrever”. Talvez, uma arte que tenha se distanciado de certa forma de uma relação de sentido mais profunda com a significação de ser arte, falo em significação ao invés de etimologia por conta dos muitos equívocos que se tem empregado a este termo na atualidade e por considerar tal afirmação própria aos cientistas da linguagem. Mas, em nosso modo de conceber a arte, ainda que em uma interpretação mais superficial e imediata, nossa recorrência ao conceito de arte em nada tem a ver com a declaração de Bagno sobre a escrita: “A língua escrita, por seu lado, é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício, e obedece a regras fixas de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada” (BAGNO, 1999, p.55).

Nesse sentido, o autor propõe que “esta relação complicada entre língua falada e língua escrita precisa ser profundamente reexaminada no ensino” (BAGNO, 1999, p.54), no entanto, nossa proposta aqui não é adentrar a sala de aula pelo olhar do professor e/ou pedagogo, mas do assistente social que no âmbito escolar também se configura como profissional da educação¹⁰, e assim, tentar compreender como os estudantes interpretam, resistem, se articulam e buscam superar suas dificuldades num modelo educacional e social que coloca a escrita também como uma estrutura de poder.

Segundo Gnerre (1991), o poder atrelado ao discurso possui certas convenções em determinadas sociedades, o sermão da igreja, a palavra do líder religioso, a aula, etc são exemplos de produções linguísticas que adquirem valor quando são utilizadas em um contexto apropriado.

As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que “saber” a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade linguística é oportuno que seja usada. Tudo isto em relação ao

¹⁰ Projeto de Lei Da Câmara (PLC) 060/2007 - dispõe sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas de educação básica. (http://www.cfess.org.br/legislacao_projetos.php. Acesso em 13/01/2014 as 14:03h)

contexto linguístico e extralinguístico em que o ato verbal é produzido. A presença de tais regras é relevante não só para os falantes, mas também para o ouvinte, que, com base em tais regras, pode ter alguma expectativa em relação à produção linguística do falante. Esta capacidade de previsão é devida ao fato de que nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso a todas as variedades e muito menos a todos os conteúdos referenciais. Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade “cultura” ou “padrão”, considerada geralmente “a língua”, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio. A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita (GNERRE, 1991, p. 06).

Prosseguindo na relação entre a linguagem e o poder, Gnerre define inicialmente o registro e a materialização de uma variante considerada de prestígio como parte do processo de legitimação, no entanto, o autor nos chama atenção para o fato de que a escrita não é resultado imediato da fala, consideração relevante para a compreensão dos assuntos pertinentes a um objeto de natureza histórica e de caráter intrinsecamente processual. Nessa perspectiva, a legitimação de uma língua, sobretudo, de uma norma-padrão para a escrita é antes e/ou ao mesmo tempo engendrada no âmbito político e nas esferas onde se aloca o poder considerado legítimo em uma determinada sociedade. Comungando com essa concepção, Bagno problematiza o preconceito linguístico como na verdade, um preconceito social, “o preconceito linguístico é, na verdade, um disfarce para o preconceito social: não é o modo de falar da pessoa que é discriminado ou ridicularizado, é a própria pessoa, em sua identidade individual e social” (<http://www.fals.com.br/revela11/entrevista.htm>. Acesso em 13/01/2014 as 18:14h).

Nesse sentido, a ...

...Gramática filia-se à tradição que atribui ao domínio da escrita um elemento de distinção social, que é na verdade um elemento de dominação por parte dos letrados sobre os iletrados. Existe um mito ingênuo de que a linguagem humana tem a finalidade de “comunicar”, de “transmitir ideias” - mito que as modernas correntes da linguística vem tratando de demolir, provando que a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de ocultação da verdade, de manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento. Ao lado dele, também existe o mito de que a escrita tem o objetivo de “difundir as ideias”. No entanto, uma simples investigação histórica mostra que, em muitos casos, a escrita funcionou, e ainda funciona, com a finalidade oposta: ocultar o saber, reservá-lo a uns poucos para garantir o poder àqueles que a ela tem acesso. (BAGNO, 1999,p.133).

Assim, podemos entrever que o poder que advém da palavra, mesmo que esta possua uma face peculiar, normativa e técnica no âmbito dos estudos linguísticos, é de fato, também ideológico e social. Desde Bakhtin até a corrente da linguística conhecida como sociolinguística, vemos a relação que se manifesta entre língua e sociedade, e é por conta de tal perspectiva que podemos considerar que o poder presente na palavra (no caso da presente pesquisa, da palavra escrita) vem em grande parte da estrutura social. Para Bourdieu “o poder

da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico” (BOURDIEU, 1977 *apud* GNERRE, 1991, p.05). Poder que comumente associamos a um valor social, no entanto, um valor do ponto de vista depreciativo que tem como objetivo estabelecer um limite segregacional também por intermédio da linguagem (mais um elemento no conjunto da vida social). Nessa perspectiva, Gnerre afirma que “uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1991, p.07).

No entanto, é válido ressaltar que tal poder citado nesse contexto por Gnerre é mais perceptível em termos internos, ou seja, para o autor, a variante de prestígio passa a assumir certa notoriedade externa quando ela é apreendida a uma escrita que seja representante de uma ordem política e cultural legitimada no âmbito das relações sociais.

Foi o que ocorreu ao longo da história com diversas línguas no contexto mundial, e de forma mais específica com a história do galego-português¹¹ “a língua literária chamada galego-português que se difundiu na Península Ibérica a partir do século XII era a expressão, no plano linguístico, do prestígio de Santiago de Compostela” (GNERRE, 1991, p.08).

De fato, a escrita personifica e é ela mesma a representação de um poder e uma legitimação que se inscreve no interior de cada sociedade.

A associação entre uma determinada variedade linguística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são “usuários” (não necessariamente falantes nativos) das diferentes variedades. Com a emergência política e econômica de grupos de uma determinada região, a variedade por eles usada chega mais ou menos rapidamente a ser associada de modo estável com a escrita (...) Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e “neutras”, também o código aceito foi “oficialmente” pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder (GNERRE, 1991, p.09).

No entanto, tal afirmação não nos permite um determinismo que por vezes se insere no âmbito das questões acerca da escrita associada a um “fracasso escolar”. O reconhecimento do poder estrutural não deve nos conduzir numa direção positivista (como assinalou Dubet em seus estudos acerca das desigualdades múltiplas), e assim nos levar a reafirmar e legitimar cada vez mais um discurso já estabelecido: o da escrita como uma “pedra no meio do caminho” dos estudantes do CERG. Pedra esta que em um olhar mais imediato se constitui sempre como obstáculo e não como elemento de construção, possibilidade esta que o próprio liame entre

¹¹ Língua românica falada no Noroeste da Península Ibérica até meados do séc. XIV. <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/galaico-portugu%C3%AAs>. Acesso em 13/01/2014 as 17:48h).

indivíduo e sociedade há de dar conta de articular na dinâmica da vida social. Para Iamamoto (2000), teórica do serviço social,

sempre existe um campo para a ação dos sujeitos, para a proposição de alternativas criadoras, inventivas, resultantes da apropriação das possibilidades e contradições presentes na própria dinâmica da vida social. (IAMAMOTO, 2000, p. 21)

Em meio a esse cariz, evidencia-se a relação entre escola e cotidiano/ realidade social, os desafios e dificuldades que os estudantes enfrentam, seus sonhos/planos e intenções no que tange ao prosseguimento de estudos e ingresso na universidade (tendo como elemento mais específico a Redação do Enem 2013) e por fim, as estratégias que podem ser desenvolvidas no espaço escolar para o alcance de tais objetivos, tendo como foco o protagonismo do estudante no processo de sua emancipação social, bem como a atuação do assistente social inserido em mais um campo na divisão sociotécnica do trabalho: a escola pública (educação básica).

2.1 O ALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL

O analfabetismo foi um termo muito divulgado no Brasil para diferenciar um tipo que nos era mais comum referente ao nível e/ou ausência de escolaridade de um indivíduo. No senso comum, todos aqueles que não dominam minimamente nosso sistema de código linguístico, pode ser classificado como “analfabeto”, no entanto, o que seria então o alfabetismo funcional? Seria essa uma nova configuração de um tipo de analfabetismo? Antes de incorrer em definições acerca desse termo, faz-se necessário antes compreendê-lo em sua natureza de sentido e significados.

Para Vera Ribeiro, doutora em Educação / PUC-SP e coordenadora de programas da Ong Ação Educativa, a definição acerca do analfabetismo vem sofrendo diversas mudanças ao longo dos anos. “Em 1958, a Unesco definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a Unesco sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional” (<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>. Acesso em 19/01/2014 as 18:30h).

De imediato, pode nos parecer estranho tal conceito se utilizar do termo “alfabetismo”, no entanto, com o processo de modernização da sociedade, outras necessidades foram surgindo também na esfera educacional. Diferente do contexto de desenvolvimento político e social da nação brasileira, a noção de “alfabetismo” surge como um novo critério a fim de verificar o

nível de alfabetização dos brasileiros para além da capacidade de decodificação dos códigos linguísticos.

Em 1963, Paulo Freire influenciava as concepções pedagógicas do Brasil, propondo uma interlocução e valorização com os saberes populares, próprios da realidade dos educandos, no entanto, tal movimento foi encerrado com o golpe militar de 1964. A partir daí, começam a ser disseminados no país, modelos de alfabetização baseados nas práticas assistencialistas com direcionamento tecnicista e conservador, tem-se nesse contexto, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que atendia a população com faixa etária entre 15 e 30 anos de idade, numa abordagem voltada apenas para a alfabetização de cunho funcional. Porém, essa interpretação acerca da funcionalidade se modificou ao longo dos anos e hoje assume uma conotação mais ampla do ponto de vista interpretativo e relacional da língua.

A questão não é mais apenas saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever mas também o que elas são capazes de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o alfabetismo, ou seja, com as capacidades e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social (<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>. Acesso em 19/01/2014 as 19:44h).

E assim, Ribeiro confere a linguagem escrita o estatuto de maior legado que a educação básica pode oferecer ao sujeito. Por conta disso, cabe aos educadores e demais profissionais ligados à educação, compreender como o sistema escolar está respondendo as exigências do mundo moderno e oferecendo a seus discentes condições necessárias para que todos tenham oportunidade em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Conforme a Constituição Federal de 1988, artigo 205º e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) artigo 2º, "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Além disso, a LDB também garante em seu artigo 35, que o Ensino Médio deve proporcionar ao estudante uma base para o prosseguimento dos seus estudos.

E aqui a questão da escrita se coloca como elemento seminal, se considerarmos a travessia entre educação básica e nível superior de ensino, vamos nos deparar com um mecanismo de seleção (Exame Nacional do Ensino Médio) cuja organização centra na escrita uma significação tamanha que a redação se constitui como uma avaliação "à parte".

Mas, o que seria então o alfabetismo funcional?

No meio educacional brasileiro, letramento é o termo que vem sendo usado para designar esse conceito de alfabetismo, que corresponde ao *literacy*, do inglês, ou ao *littératie*, do francês, ou ainda ao *literacia*, em Portugal (<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>. Acesso em 19/01/2014 as 20:25h).

De certa forma, o alfabetismo tem uma relação com o conceito já difundido acerca do analfabetismo, o que muda então é a abordagem e o objetivo dos estudos acerca dessa temática. Enquanto o analfabetismo absoluto nos é familiar (condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases), o analfabetismo funcional corresponde ao indivíduo que, “mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional” (p.04 http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.06.00.00&ver=por. Acesso em 25/01/2014 as 17:00h). Nesse sentido, o alfabetismo está atrelado à identificação dos níveis de leitura e escrita da população, e possui como critério de classificação quatro níveis:

Através do INAF, podem ser identificados quatro níveis de habilidades de leitura/escrita (letramento) e outros quatro níveis de habilidades de matemática (numeramento) na população brasileira:

Habilidades de Leitura/Escrita:

Analfabetismo: Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.

Alfabetismo nível rudimentar: Corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos, um anúncio ou pequena carta.

Alfabetismo nível básico: Corresponde à capacidade de localizar informações em textos um pouco mais extensos, podendo realizar pequenas inferências.

Alfabetismo nível pleno: Corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses (p.04 http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.06.00.00&vr=por. Acesso em 25/01/2014 as 17:10h).

Tais considerações são do Instituto Paulo Montenegro, que em articulação com a ONG Ação Educativa, vem desenvolvendo no Brasil desde 2001 o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional). O INAF verifica desde 2001 em todo país, o nível de letramento (leitura/escrita) e numeramento (desempenho matemático da população).

A pesquisa INAF vem sendo executada anualmente, desde 2001, pelo IBOPE Opinião - uma das empresas mantenedoras do Instituto Paulo Montenegro - para mensurar os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, a partir de amostras nacionais de 2.000 pessoas, representativas dos brasileiros adultos, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país (http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.06.00.00&ver=por. Acesso em 25/01/2014 as 17:15h).

A data nos é sugestiva, pois sendo 2001 um contexto ainda recente, talvez essa data nos indique também uma informação relevante acerca da atualidade desse debate. Para Ribeiro, o

conceito de alfabetismo funcional surge em 1978 nas discussões da ONU sobre o nível de alfabetização da população. Início de uma discussão que ainda tomaria corpo, principalmente na esfera dos órgãos de pesquisa.

Segundo a autora, no século XX, as taxas de analfabetismo caíram entre os brasileiros com 15 anos de idade ou mais, foram de 65% em 1920 para 13% em 2000. No entanto, tal avaliação que era baseada em uma simples pergunta que persistia em saber se o indivíduo sabia ler e escrever, passou a ser executada de maneira mais criteriosa. Assim, a partir das recomendações da Unesco na década de 90, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística),

passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto avaliação dos respondentes mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Com isso, o índice de analfabetismo funcional no Brasil chega perto dos 27%, segundo o Censo 2000 (<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>. Acesso em 19/01/2014 as 20:55h).

Mas, a questão das séries escolares ainda é muito relativa. O padrão de quatro séries é exigido nos países menos desenvolvidos, já na América do Norte e na Europa, por exemplo, o índice de alfabetismo funcional deve contar com o cumprimento de no mínimo oito ou nove séries. Contudo, verifica-se ainda que essa questão não está totalmente resolvida. Para Ribeiro, o critério das séries só pode ser pensando levando em consideração a realidade social em que ele é aplicado. Porém, o que permanece a partir da década de 90, é o interesse das autoridades governamentais em avaliar o nível de leitura e escrita da população.

Na década de 90, muitos países desenvolvidos começaram a realizar pesquisas amostrais para verificar de forma direta, por meio da aplicação de testes, os níveis de habilidades de leitura e escrita da população adulta. O principal programa internacional é articulado pelo OCDE, o International Adult Literacy Survey, do qual participam mais de 40 países. Nesses estudos, o foco não é o analfabetismo mas a insuficiência das habilidades de leitura e escrita da população alfabetizada. A dicotomia analfabeto x alfabetizado cede lugar para o interesse em determinar e comparar níveis de habilidade de leitura e escrita (<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>. Acesso em 19/01/2014 as 21:55h).

No Brasil, as questões concernentes ao alfabetismo funcional, ou melhor, a sistematização dos índices acerca dessa temática, são conferidas também ao Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa que tem como objetivo...

gerar informações que ajudem a dimensionar e compreender o fenômeno, fomentem o debate público sobre ele e orientem a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas. Quais são as habilidades de leitura e escrita dos brasileiros? Quantos anos de escolaridade e que tipo de ação educacional garantem níveis

satisfatórios de alfabetismo? Que outras condições favorecem o desenvolvimento de tais habilidades ao longo da vida? (<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>. Acesso em 19/01/2014 as 22:10h).

Como no Brasil a questão do analfabetismo absoluto ainda não foi superada, o INAF trabalha ainda com esse conceito na organização dos níveis de leitura e escrita. Nos anos de 2001, 2003 e 2005, o Instituto teve como foco a análise das habilidades de leitura e escrita da população, mas os anos de 2002 e 2004 foram marcados pela pesquisa das habilidades matemática. Tendo em vista a especificidade e o objeto da presente pesquisa, deixamos de lado os dados acerca das habilidades matemáticas para observar com mais critério a relação dos brasileiros com a leitura e a escrita.

Verifica-se no quadro abaixo que, apesar da diminuição do nível de analfabetismo absoluto de 2001 a 2005, verifica-se que a categoria de nível pleno (capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses), ou seja, um nível satisfatório de leitura e escrita, se mantém com certa estabilidade de 2001 a 2005. Estabilidade preocupante, pois, indica que só cerca de um quarto da população atingiu o nível pleno.

Resultados do Inaf - Habilidades de leitura				
	Leitura e Escrita			
	2001	2003	2005	Diferença 2001 - 2005
Analfabeto	9%	8%	7%	- 2 pp
Alfabetizado Nível Rudimentar	31%	30%	30%	- 1 pp
Alfabetizado Nível Básico	34%	37%	38%	+ 4 pp
Alfabetizado Nível Pleno	26%	25%	26%	-

Fonte: (<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>. Acesso em 19/01/2014 as 21:33h).

Como os estudos internacionais que se baseiam no nível de escolaridade para estabelecer o nível de alfabetismo da população, o INAF também comprova isso no Brasil. Segundo as considerações do relatório INAF (2001-2005), o nível de escolaridade da população brasileira aumentou de forma significativa, dado que pode ser comprovado mediante análise dos índices do IBGE entre 2002 e 2005.

GRAU DE INSTRUÇÃO	PNAD 2002	PNAD 2003	PNAD 2004	PNAD 2005
Sem escolaridade	10.719.551	10.558.008	10.938.286	10.711.266
1ª a 4ª série	31.947.096	30.744.779	31.161.419	30.605.104
5ª a 8ª série	29.877.168	30.453.321	31.052.668	31.284.747

Ensino Médio	29.190.975	31.515.380	34.667.502	36.703.434
Superior	10.781.559	11.706.905	12.615.997	13.404.261
----- -	112.516.349	114.978.393	120.435.872	122.708.812

GRAU DE INSTRUÇÃO	%PNAD 2002	%PNAD 2003	%PNAD 2004	%PNAD 2005
Sem escolaridade	9,5	9,2	9,1	8,7
1ª a 4ª série	28,4	26,7	25,9	24,9
5ª a 8ª série	26,6	26,5	25,8	25,5
Ensino Médio	25,9	27,4	28,8	29,9
Superior	9,6	10,2	10,5	10,9
-----	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: INAF 2002/2005

Aqui, verifica-se que o nível de escolaridade no Brasil aumentou, mas isso não trouxe ganhos significativos no nível de alfabetismo funcional.

Os dados do INAF constataam, portanto, que os avanços quantitativos em termos de escolaridade da população adulta brasileira não se refletiram na mesma proporção em termos qualitativos: com efeito, as variações – ainda que positivas – observadas no INAF em termos de alfabetismo funcional durante o período avaliado são muito limitadas. (p.09 http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.06.00.00&ver=por. Acesso em 25/01/2014 as 17:25h).

Enfatizando nossa realidade nordestina, o INAF traz dados (2001-2005) por territorialidade. Através destes, podemos verificar uma situação contrastante entre os níveis de letramento da população do sul e sudeste em detrimento do norte e nordeste do país.

LETRAMENTO INAF/ BRASIL (2001 – 2003 – 2005)

	Norte/CO	Nordeste	Sudeste	Sul	Brasil
Analfabeto (%)	14	11	6	5	8
Rudimentar (%)	23	35	30	29	30
Básico (%)	37	34	36	38	36
Pleno (%)	26	19	28	29	26
Escore Médio	95,42	93,88	103,35	104,34	99,91
Média anos de estudo PNAD 2005	6,4 e 7,2	5,6	7,7	7,4	7,0
ENEM 2006	32,7 e 35,45	33,83	38,85	38,73	-----

Neste quadro, verifica-se que a região sul ficou 4 pontos acima da média nacional e 1 ponto acima da região sudeste. Em contrapartida, o nordeste apresenta quase 6 pontos abaixo da média nacional e ainda 1 ponto abaixo do norte e centro-oeste.

Deslocando a análise desse parâmetro nacional para um contexto mais específico, o INAF apresenta os seguintes dados para a região nordeste.

POPULAÇÃO (15 a 64 anos) PNAD 2005: 32.569.529
(27% da população entre 15 e 64 anos do Brasil)

ANALFABETOS (15 a 64 anos) PNAD 2005: 6.029.691
(18,5% da população da Região Nordeste)

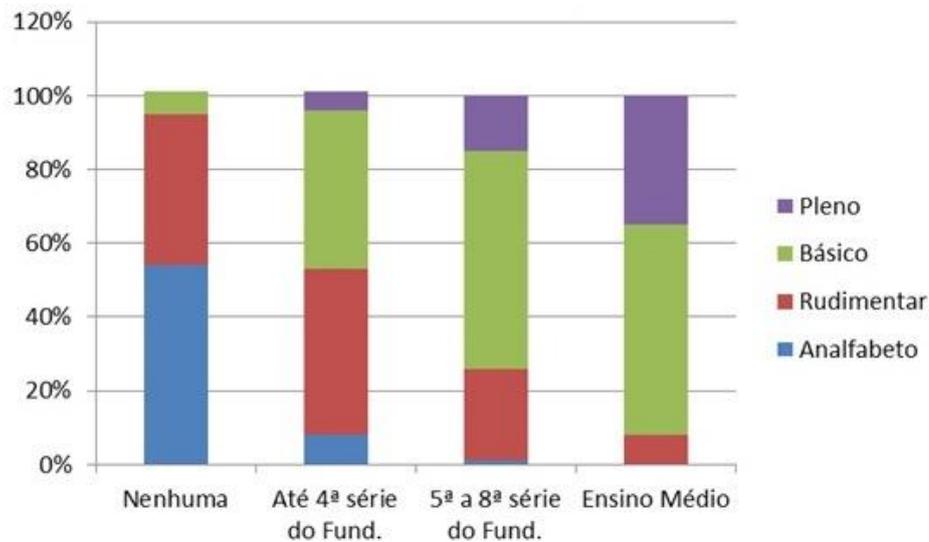
INAF – ANALFABETOS: 3.582.648 (11%)
 INAF – NÍVEL RUDIMENTAR: 11.460.403 (35%)
 INAF – NÍVEL BÁSICO: 11.195.776 (34%)
 INAF – NÍVEL PLENO: 6.330.702 (19%)

O nordeste é a segunda região mais populosa do país, com cerca de 32,5 milhões de habitantes entre 15 e 64 anos, também é a região cuja população apresenta mais deficiência em termos de leitura e escrita. Embora 46% não atinjam o nível básico de alfabetismo (11% analfabetos e 35% nível rudimentar), verificou-se avanços significativos dos índices de letramento entre a população mais jovem. Dado que, conforme o relatório do INAF, pode ser aliado a democratização do ensino nas últimas décadas.

Por outro lado, se os níveis de analfabetismo diminuíram ao longo dos anos, não se pode constatar que nível de alfabetismo funcional aumentou na modalidade plena. O INAF fez um balanço dos últimos dez anos e constatou que “a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%”. (http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por. Acesso em 25/01/2014 as 17:30h).

INAF – Evolução do Indicador							
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004 - 2005	2007	2009	2011/2012
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabetos Funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Alfabetizados Funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

E a realidade é que apenas um em cada quatro brasileiros, domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática (já que o indicador se estende ao numeramento). Mas, apesar disso, a escolaridade ainda é o elemento com maior efeito sobre os níveis de analfabetismo. Observemos o quadro abaixo que traça um paralelo entre o nível de escolaridade e o índice de alfabetismo no Brasil (2011/2012).



Fonte: INAF 2011/2012

Embora, não seja possível afirmar que o nível desejado de letramento acompanhe as séries escolares, também não podemos negar de fato que, o processo de “democratização” do ensino (o aumento do nível escolar) aproxima o sujeito de índices mais satisfatórios de leitura e escrita.

Nesse sentido, apesar da natureza qualitativa da presente pesquisa, faz-se necessário também uma consulta aos dados quantitativos, pois, este, ao vincular uma realidade específica com seu contexto maior, possibilita uma análise mais significativa.

Para Couloun (1996),

...ao adotar a abordagem microssocial dos fenômenos, a etnometodologia não os desvincula de seus contextos ampliados, entendendo que o problema estudado é um fenômeno complexo, onde entra em jogo um grande número de parâmetros habitualmente situados no nível macro (COULOUN, 1996 *apud* SAMPAIO, 2011, p. 20).

Recorro a explicação que traz a etnometodologia para a discussão porque esta também se configura como uma vertente do método de investigação qualitativa, sobretudo, no âmbito da educação. Segundo Sampaio (2011), a etnometodologia consiste em uma abordagem teórico-metodológica adotada pelo Observatório da Vida Estudantil (OVE) ao lado de outras escolhas como as abordagens fenomenológicas representadas também pelo interacionismo simbólico. Nessa perspectiva, a etnometodologia está para além de um ato meramente descritivo da realidade, pois, além da descrição oriunda de um processo de inserção do pesquisador em campo, a etnometodologia é seminal para os estudos qualitativos em educação porque suscita um aspecto interpretativo da realidade.

A etnometodologia compreende os indivíduos como atores que vivenciam e modificam a realidade ao seu redor, através de suas interações diárias e modificam a

realidade ao seu redor, através de suas interações diárias nesse contexto e, ao invés de buscar explicações para seus comportamentos, privilegia as descrições do ambiente de atuação destes atores e as interpretações que fazem acerca dos fatos sociais (SAMPAIO, 2011, p.20).

Nesse sentido, busco compreender como os estudantes do CERG (o grupo que participou das oficinas de redação Enem 2013) identificaram na escrita uma possibilidade de modificar sua realidade social. Embora um certo domínio da língua padrão não signifique uma ascensão social imediata (BAGNO, 1999), os dados revelam que a democratização do ensino (apesar de demonstrar uma defasagem no par: nível de escolaridade / nível de letramento) suscita de certa forma um envolvimento com a norma culta padrão.

Contudo, é preciso ter cautela com o conceito de “democratização” do ensino no Brasil. Para Bagno (2007), até meados da década de 1960, as escolas brasileiras se centravam nas grandes cidades, o número das instituições era extremamente reduzido e atendia em sua maioria a classe média e a classe média-alta das cidades, o que demonstra que apenas uma parcela restrita da sociedade tinha acesso à escola. Nesse mesmo período, começou então o chamado processo de democratização do ensino no Brasil, mas “na verdade, o que houve foi um grande aumento quantitativo do número de escolas, aumento provocado pelo acelerado ritmo de urbanização da população brasileira” (BAGNO, 2007, p.31).

Com o deslocamento das camadas populares para o espaço da cidade, o perfil social dos estudantes da escola pública também se modificou, e assim, os grupos sociais que antes haviam ficado de fora do processo de educação formal, passaram a exigir que seus(as) filhos(as) tivessem acesso à escolarização. Conforme Bagno (2007), “foi essa pressão social que ocasionou a ‘democratização’ do ensino, quer dizer, o vertiginoso aumento do número de salas de aula em todo o Brasil” (BAGNO, 2007, p.31). Para o autor, vem daí o mito¹² que remonta um saudosismo, agregando a escola pública do passado uma qualidade e uma realidade totalmente diferente e “melhor”. De fato, podemos perceber nessa configuração histórica da educação brasileira o quanto a pobreza é criminalizada e como o contexto até mesmo simbólico da escola pública se transforma nesse deslocamento entre “abandono” das classes médias e médias-altas e apropriação pelas classes mais baixas.

A inserção dos discentes de camada popular, também suscitou a entrada de docentes com um perfil diferenciado do que se presenciava anteriormente, os novos professores do contexto

¹² No contexto do processo de democratização da educação no Brasil, surge “o mito de que, antigamente a escola era ‘boa’ e de que a qualidade da educação só fez piorar nos últimos cinquenta anos. A escola pública antes podia ser ‘boa’ porque era para poucos: suas portas só se abriam para discentes e docentes vindos das camadas privilegiadas das zonas urbanas. Esse mito expressa o preconceito contra todo movimento mais amplo de democratização e popularização dos bens sociais” (BAGNO, 2007, p. 37).

da democratização do ensino, são oriundos de família cujos pais nunca foram à escola ou não chegaram a cursar o ensino fundamental completo.

O professor formado pelas universidades brasileiras é filho de pais que nunca foram à escola ou nem sequer completaram os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Vive em famílias com renda inferior a R\$ 1.800/mês e estudou sempre em escola pública. (...) O questionário socioeconômico do provão de 2001 do Ministério da Educação mostra que os formandos de cursos como Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, Física e Química (os mais procurados pelos que pretendem ser professores) tem perfil distinto dos que saem de cursos mais concorridos, como Medicina, ou de oferta mais comum nas faculdades, como Direito e Administração (Folha de S. Paulo, 31/12/2001, p. C-1 *apud* Bagno, 2007).

Mas, de fato, o que tem a ver a democratização do ensino no Brasil, a mudança do perfil docente e a inserção da camada popular na escola com a natureza do presente estudo? Conforme as considerações de Bagno em sua obra intitulada *Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*, quando as classes consideradas média-baixa ou baixa adentra o espaço escolar, leva consigo sua variedade linguística que se diferencia da norma dita padrão, falada pela classe dominante e por isso mesmo, legitimada e prestigiada na sociedade. O falante de classe popular, nesse sentido, adentra o espaço escolar carregando não só uma variedade que lhe é peculiar, mas também um lugar de representação social que foi e ainda é estigmatizado¹³ historicamente.

Deslocando essa realidade para os sujeitos dessa pesquisa, observo que dos dez questionários que apliquei durante as oficinas de redação no CERG, sete estudantes responderam que moravam na zona rural, e dentre estes, foi unânime a declaração de que se sentiam discriminado entre seus colegas na escola por conta do lugar onde residiam. Isto evidencia que o preconceito linguístico de fato é social, mas para além disso, mesmo entre aqueles que são estigmatizados (estudante de escola pública, de camada popular...) ainda existem níveis hierárquicos de maior ou menor prestígio, e nesse caso, os sujeitos pertencentes à zona rural que se deslocam para as escolas públicas na zona urbana a fim de concluírem a última etapa da educação básica (ensino médio) são discriminados em sua forma de falar e agir.

Para Goffman (1982), o estigma é algo que se propaga de forma que isto pode causar o rompimento ou a construção das relações sociais. Percebi que, enquanto os estudantes da zona

¹³ O conceito de estigma que trago para esta discussão é defendido por Erving Goffman, sociólogo e escritor canadense, que estudou a interação social no cotidiano dos lugares públicos. Sua obra intitulada *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* é uma abordagem acerca dos indivíduos que não se adequam a um padrão de normatividade estabelecido socialmente, neste livro o autor apresenta diversos conceitos analíticos sobre o comportamento e a representação social de indivíduos com deformações físicas, psíquicas, de caráter, ou qualquer outra característica que o torne diferente e desenvolvem diversas estratégias para construir uma identidade social (grifo meu).

urbana que possuíam certa legitimidade por conta do lugar social, de certa forma estabeleciam uma hierarquia e assim rompiam relações com os estudantes da zona rural (pelo menos num plano simbólico), este último grupo que ocupava um espaço de menor prestígio por conta de seu lugar de fala e de sua fala (variação regional diferenciada) se uniram, ou seja, se identificaram pelo limiar linguístico e social e se apropriaram da oficina de redação de uma maneira muito peculiar e diferenciada.

Ter nascido e vivido na zona rural (ou numa cidade pequena) ou ter sido criada numa grande metrópole são fatores que influenciam muito a visão de mundo da pessoa, suas crenças e valores, sua relação com o meio ambiente e, é claro, seu modo de falar a língua. Sabemos que há todo um vocabulário e toda uma série de regras fonético-fonológicas e morfossintáticas que caracterizam mais os falares rurais do que os urbanos e vice-versa, e que tudo isso também varia de uma região geográfica para outra. Também existe, no centro deste *continuum*, um espaço sociocultural que Bortoni-Ricardo classifica de *rurbano*: são as periferias das nossas metrópoles, onde vivem importantes contingentes de pessoas que migraram do campo para a cidade, em busca de melhores condições de vida, e que não se integraram ainda completamente à cultura urbana e também não abandonaram totalmente sua cultura rural (BAGNO, 2007, p.55).

O destaque, ou melhor, o enfoque regional que atribuo aos sujeitos desta pesquisa se dá não só por conta deles comporem 70% do grupo que participou das oficinas, mas por conta da variação linguística e seu modo peculiar de fala que se adiciona como mais um elemento de estigma e discriminação. No entanto, de igual modo, poderia suscitar novas questões se considerasse um recorte de gênero, já que entre os(as) dez estudantes que participaram de forma mais assídua das oficinas, oito são do sexo feminino. Poderia ainda, tentar compreender porque desses dez entrevistados, cinco se consideram negros(as) e cinco se reconhecem enquanto pardo(a), e assim prosseguir numa discussão étnica/racial. Contudo, entendendo os limites e a especificidade do presente estudo, detenho-me a tentar compreender os sujeitos em sua relação com o mundo a partir dos elementos até aqui elencados.

2.2 A REDAÇÃO NO ENEM E AS MUDANÇAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para Castro e Tiezzi, a educação secundária no Brasil se configurava como o nível de ensino mais esquecido pelas políticas educacionais do país. Fato que se devia até o ano de 1994 de forma mais efetiva, ao abandono escolar, a repetência e aos baixos índices do nível de escolaridade da população. No entanto, na década de 1990, o país passa por um processo de redemocratização do ensino, amplia o acesso ao ensino fundamental e expande o ensino médio, iniciativa que foi acompanhada pela implantação sistemática de diversos elementos de avaliação e de uma reforma curricular.

Os desafios eram muitos e cada vez mais urgentes, principalmente no que tange às questões da democratização do ensino, a expansão do nível médio e a inserção de tal modalidade no âmbito das formulações das políticas educacionais do país. Neste escopo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) só foi aprovada em 1996. A Constituição Federal de 1988 já estabelecia como preceito a universalização do ensino médio, no entanto, foi com a lei geral da educação (LDB) que se consolidou o nível médio como princípio de cidadania, colocando-o como etapa final da educação básica, fator que oferecia ao discente oportunidade de acesso ao nível seguinte (nível superior e/ou ensino técnico modalidade subsequente) através do prosseguimento de estudos.

O conceito de “educação para todos” transbordou do ensino fundamental obrigatório ou da escola primária, como é chamada em muitos países, para incluir, num conceito de educação básica a educação infantil e o ensino médio, conforme compromissos assumidos na Declaração de Jomtien. A LDB incorporou os objetivos da Educação Para Todos ao texto legal, criando a Década de Educação. (<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em 28/02/2014 as 03:37h).

Assim, verifica-se que a partir das iniciativas implantadas no país na década de 1990, o cenário da educação brasileira experimenta mudanças significativas. Para os autores, o ensino fundamental se universaliza e se consolida cada vez mais ao passo que cresce o acesso ao nível médio de ensino. Nessa sequência, surgem mais vagas no setor público, o número de jovens frequentando o período noturno diminui (quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência em 1995, cerca de 70% dos estudantes matriculados no ensino médio frequentava o período noturno). Nas escolas públicas, o ensino médio era frequentemente ofertado à noite para aproveitar o espaço ocioso das escolas de ensino fundamental. Segundo Castro e Tiezzi, as boas escolas ofereciam como ensino médio uma espécie de curso preparatório para os vestibulares (exames de acesso ao nível superior), que por sua vez era reservado a uma elite.

O vestibular era o grande “exame” de avaliação do ensino médio brasileiro e praticamente restrito às classes média e alta. Até então, esse nível de ensino não havia sido objeto de qualquer avaliação externa à escola. Não sabíamos o que os nossos alunos aprendiam, o que sabiam fazer. O que sabíamos pode ser assim resumido: nosso currículo era excessivamente enciclopédico e elitista; nossas escolas não estavam preparadas para enfrentar as novas exigências do mundo atual; nossos alunos concluintes do ensino médio representavam os verdadeiros sobreviventes de um sistema excludente, totalmente inadequado ao processo de democratização do conhecimento como exigem as profundas mudanças em curso na sociedade contemporânea. Inscrever o ensino médio na agenda dos educadores e formuladores de políticas públicas era tarefa inadiável. (<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em 02/03/2014 as 08:41h).

Retomando a sequência das mudanças no cenário da década de 1990, é válido destacar ainda a implantação de um novo currículo, uma nova estrutura organizacional e uma nova maneira de pensar a educação básica, além da inserção de um novo sistema de avaliação. Surge neste escopo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como mais um elemento do processo de democratização do ensino e implantação das novas diretrizes educacionais do país.

A educação como direito além de estar garantida pela norma constitucional brasileira, também se configura como uma questão mundialmente reconhecida. Conforme Piletti & Piletti (1986), tal preceito foi aprovado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) em 1949. No entanto, o direito à educação se constitui como uma realidade ainda não vivenciada por todos. A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) elaborou em 1970 uma estratégia com 21 pontos a serem seguidos pelos países a fim de garantir o acesso à educação de forma universalizada.

Nesse sentido, a leitura, a escrita e o cálculo foram colocados como pontos em meio a uma gama de aspectos voltados para o desenvolvimento psíquico e social do estudante, mas, em alguns países, a leitura, a escrita e o cálculo se tornaram um foco descontextualizado, a ponto de serem “confundidos” num sistema de educação bancária (parafrazeando Paulo Freire), como sinônimo de educação de qualidade.

No caso mais específico do Brasil,

a História nos mostra que, apesar das intensas lutas do seu povo, o Brasil sempre foi mantido numa situação de dependência. Inicialmente de Portugal; depois da Inglaterra; por último, dos Estados Unidos. E a educação foi um dos instrumentos de que lançaram mão os sucessivos grupos que ocuparam o poder para promover e preservar essa dependência. Quando não através de exclusão pura e simples, impedindo-se o acesso de grande parte dos brasileiros à escola, por meio de um ensino para a submissão, desprovido da preocupação crítica, tanto em seus conceitos quanto em seus métodos (PILETTI & PILETTI, 1986, p.163).

No período da colonização, os jesuítas foram os responsáveis pela educação no Brasil, e com isso tinham como missão difundir os ideais dos dominadores na nova terra “conquistada”. Essa situação perdurou por dois séculos (1549-1759), conforme as considerações de Piletti & Piletti (1986). Mas, em 1759, o Marquês de Pombal (primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777) entrou em conflito com os jesuítas e suprimiu suas escolas sob a alegação de que os jesuítas estavam se opondo contra o governo português. O regime pombalino estabeleceu então, as aulas régias de Latim, Grego e Retórica como forma de organizar o sistema a escolar a fim de que esse servisse aos interesses imperativos da Coroa. No entanto, a educação religiosa e o projeto iniciado pelos jesuítas continuaram a existir (mesmo que timidamente) nos seminários

das ordens religiosas, a exemplo disso, tem-se o Seminário de Olinda, fundado em 1800 por Dom Azevedo Coutinho, governador interino e bispo de Pernambuco.

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil e com o processo de Independência que eclodiu pouco tempo depois (1822), o governo passou a se preocupar com a educação das elites. No lugar de um sistema educacional integrado, fundaram escolas de nível superior e mecanismos para o seu acesso (sistema secundário). Anos depois, na Primeira República, o modelo educacional do Império é colocado em questão.

A educação elitista entrou em crise, de modo especial, na década de 1920, quando também se tornou mais aguda a crise de outros setores da vida brasileira – político, econômico, cultural e social. A crise da educação elitista e as inúmeras discussões que provocou desembocaram na Revolução de 1930, que foi responsável por inúmeras transformações que fizeram avançar o processo educacional brasileiro (PILETTI & PILETTI, 1986, p.188).

A década de 1920 trouxe um novo paradigma para a discussão da educação brasileira, a partir desse contexto, os educadores passaram a se articular com o intuito de estabelecer um sistema educacional para o país baseado na educação básica (e seus níveis de ensino) e ensino superior como um sistema articulado. É nessa vertente que se insere a reforma estadual da educação popular promovida por Anísio Teixeira na Bahia em 1925, este que se juntou aos ideias de outros representantes dos diversos estados do país, tinha como objetivo promover a reforma para a melhoria da educação brasileira. Piletti & Piletti (1986) destacam que esse contexto trouxe avanços significativos para o cenário da educação no Brasil.

A primeira iniciativa da Revolução de 1930, no campo da educação, foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados (...) A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial para a educação, estabelecendo alguns pontos importantes: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados (PILETTI & PILETTI, 1986, p.207).

Após o período da Educação Nova, surge então de 1946 a 1964 o avanço da educação popular. Nesse período, o surgimento de novas forças democráticas e a eclosão dos movimentos sociais na arena política/ pública do país suscitou uma nova maneira de pensar a educação. O ensino técnico-profissional conseguiu uma equivalência com o nível secundário e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (a de 1961), pela primeira vez foi fruto de uma discussão coletiva. Houve também nesse período, a efervescência pela democratização do ensino público e de qualidade, além das campanhas de educação popular, baseado na alfabetização de adultos, no qual se destaca o Método de Paulo Freire.

A Constituição de 1946, que restabeleceu o regime democrático no país, em seu capítulo sobre a educação reintroduziu alguns princípios que haviam sido suprimidos pela Carta ditatorial de 1937. Entre esses princípios, que já haviam figurado na Constituição de 1934, temos os seguintes: “a educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário e, aos níveis ulteriores, para quantos provassem falta ou insuficiência de meios”. (CHAGAS, V. Op. Cit., p.57). (PILETTI & PILETTI, 1986, p.218).

A LDB de 1961 foi a primeira lei geral da educação a garantir todos os níveis educacionais como direito. A partir dela, os currículos deixaram de ser rigidamente padronizados, admitindo-se ainda certa flexibilidade (ainda que no âmbito de uma educação ainda tradicional).

Mas, com o golpe militar de 1964, a educação brasileira, assim como os outros setores da sociedade, sofreram intensa repressão, sendo alvo do autoritarismo da ditadura.

Em 09 de novembro de 1964 foi baixada a Lei nº 4464, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda (Ministro da Educação na época). Esta lei procurou acabar com o movimento estudantil, ao transformar as entidades dos estudantes em órgãos dependentes de verbas e orientação do Ministro da Educação. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes; as Uniões estaduais foram substituídas pelos Diretórios estaduais. Os estudantes não podiam se reunir, discutir seus problemas, reivindicar mais vagas e melhores condições de ensino (PILETTI & PILETTI, 1986, p.233).

Mesmo assim, os estudantes continuaram a se reunir na “ilegalidade” e a lutar por melhores condições no âmbito da educação no país. Uma das grandes contribuições que se insere nesse contexto, é a luta por mais vagas nas universidades públicas e a expansão do acesso ao nível superior de ensino. No entanto, a reforma universitária que se estabeleceu em 1968 através da Lei nº 5540 em nada se configurava com a reforma almejada pelos estudantes. O governo transformou a universidade em uma arena elitista que privilegiava a classe dominante da sociedade.

A década de 1970 também trouxe reformas ao nível primário e secundário, em 1971, o curso primário e antigo ginásio foram unificados num único curso: o primeiro grau de ensino. O segundo grau tornou-se profissionalizante, mas a partir de 1983 conforme a Lei nº 7044, os estabelecimentos de ensino ficaram livres de tal obrigação. Houve também nesse contexto um aumento no número das matérias ofertadas no currículo, mas por outro lado, uma redução na oferta de disciplinas voltadas para a criticidade como Filosofia, Sociologia, Psicologia, etc.

Apesar da Lei 7044/1982, trazer preceito que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”,

O que acontece, no entanto, é que a lei está longe de ser posta em prática. No Brasil, de modo geral, a maioria dos alunos que conseguem iniciar seus estudos, não conseguem desenvolver suas potencialidades, não conseguem auto-realizar-se e não conseguem preparar-se para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Mesmo porque o trabalho está difícil e mal pago, e a participação política consciente não é permitida à maioria dos cidadãos (PILETTI & PILETTI, 1986, p.239).

Apesar dessa referência não ser tão atual, o posicionamento dos autores continuam (guardadas as devidas proporções) em vigor na contemporaneidade. Mas, a preocupação com o ensino atrelado às inovações tecnológicas é cada vez mais recorrente, e o ensino médio se coloca como pauta de discussão no campo das políticas públicas do país na atualidade.

No Brasil, o ensino médio sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior. Nessa segunda possibilidade, cabe ainda sua segmentação em função da área do curso superior que o aluno pretenda seguir. A única via para alcançar um maior nível de escolaridade por parte dos que já haviam ultrapassado a idade normal de frequência à escola era por meio dos esquemas de educação supletiva de ensino fundamental e médio, o que praticamente lhes fechava a porta para a formação profissional de nível técnico. A reforma comandada pelo Ministério da Educação, no período de 1995-2002, objetivou sua melhoria e expansão sintonizada com as demandas do setor produtivo e com as necessidades de desenvolvimento do país, da sociedade e dos cidadãos. Diferentemente da visão predominante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, a proposta da atual LDB trabalha o conceito de uma escola de ensino médio que garanta a continuidade ao ensino fundamental, veiculando uma cultura de caráter geral voltada à compreensão do mundo atual e, ao mesmo tempo, que mantenha os cursos técnicos, posterior ou concomitantemente ao ensino propedêutico para atender as demandas de uma clientela que, em grande parte, já é de trabalhadores (http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/_4ensinomedio.pdf. Acesso em 02/03/2014 as 10:13h).

Nesse limiar de reforma da educação básica, e mais especificamente do ensino médio brasileiro, o Enem se insere como um importante dispositivo de avaliação das metas estabelecidas. Assim, o Enem e o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) também se constituem como elementos centrais no processo de reforma e das políticas para melhoria do ensino no país.

A reforma curricular basicamente centrada em três eixos (flexibilidade, diversidade e contextualização) teve como objetivo principal retirar o ensino meramente tecnicista e incluir novas diretrizes também de gestão para o sistema escolar.

Um fator relevante no debate que precedeu a reforma foi o envolvimento dos meios de comunicação no processo. Entrevistas em jornais, rádios e televisão, definição de uma agenda de encontros regionais por todo o país, articulação com os sindicatos foram constantes no período 1995-1997. No final de 1997, encaminhou-se ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de diretrizes curriculares para o ensino médio que, na verdade, extrapolava o que tradicionalmente se entende por reforma curricular, ao incluir aspectos organizacionais e de gestão da escola. O debate e as audiências públicas no CNE se desenrolaram ao longo de 1998 e, finalmente, em 1999 as diretrizes foram homologadas pelo ministro da Educação. Em 1998, o CNE estabeleceu, por força de lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(Resolução CEB/CNE nº03/98), baseadas, por sua vez, no parecer CEB/CNE nº 15/98. Nessas diretrizes baseiam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento de caráter orientador de conteúdos básicos para as disciplinas escolares (<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>). Acesso em 02/03/2014 às 14:10h).

Os PCN's apesar de definir uma base comum para as disciplinas escolares, permite uma flexibilidade e uma adequação conforme a realidade sociocultural dos agentes envolvidos no processo educacional. Os parâmetros são classificados por grandes áreas de abrangência disciplinar, o objeto do presente estudo: a escrita, se insere no contexto dos PCNs direcionados as Linguagens e suas Tecnologias. Para essa área não está mais definida uma carga horária como se verificava em resoluções anteriores disciplinas, pois conforme os PCNs, cabe a escola certa flexibilidade na organização da sua matriz curricular desde que os preceitos da lei sejam cumpridos.

A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não há língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo. Quando de suas escolhas curriculares, a disciplina Língua Portuguesa deve ser articulada com os pressupostos da área. Diferentemente de outras legislações, que estipulavam carga horária específica para a disciplina, o Parecer CNE e a LDB preconizam sua permanência de acordo não só com a proposta pedagógica da escola, mas também em razão das competências a serem objetivadas na área, isto é, a escola deve decidir a carga horária da disciplina com base nos objetivos da escola e da aprendizagem com tratamento interdisciplinar (portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf). Acesso em 03/03/2014 às 18:37h).

No entanto, o que se verifica hoje na realidade de diversas instituições escolares ainda se configura como uma prática centrada nos normativos da LDB de 1971, que dicotomizava o ensino de Língua Portuguesa em suas diferentes áreas. E a escrita fica então subjugada não a um tratamento inter e/ou transdisciplinar, mas a uma abordagem ainda tradicional centrada no ensino da gramática normativa pelo viés da memorização sistemática das regras em frases descontextualizadas. Considerações estas que estão no próprio parâmetro curricular para a área de linguagens, o que nos faz refletir que em termos de bases legais avançamos de forma significativa, mas sem pretender cair na velha discussão dicotômica entre teoria e prática, não se pode negar que ainda nos falta uma intervenção nesse nível educacional. Intervenção esta que não advém apenas dos educadores (figura também subjugada e injustiçada por uma estrutura excludente), nem dos estudantes (ora vitimizados, ora culpabilizados pelo discurso da meritocracia, que os toma apenas em sua realidade individual).

A discussão da escrita, ou melhor, do uso social da linguagem, se insere na arena das políticas públicas e há muito (como nos remonta a história da educação) já se tornou uma questão de toda a sociedade. O “nós não sabemos escrever!” (fala da estudante B. do 3º ano já citada anteriormente), perpassa esse trabalho como eixo principal e inquietante. E aqui eu me coloco como voz discursiva e também indago: quantas vezes na trajetória nos deparamos com esta dificuldade e quantas foram as vezes em que tivemos que ocultá-la temendo sofrer o terrível preconceito linguístico? Quantas vezes desistimos de apreender e se apropriar de um dispositivo de poder (Gramática Normativa) porque ela nos fora colocada como saber nato e elitista? E quantas vezes internalizamos os discursos acumulados em nossa trajetória escolar: Você não sabe escrever! Não sabe Português!?! E aqui chamo atenção para a fala da estudante A.¹⁴ no último dia de oficina ministrada no CERG em outubro de 2013.

Eu queria agradecer a vocês, professores, a diretora e a vice. Queria agradecer a vocês meninas, sei que vocês estão aqui como estagiárias e durante esses meses nos ensinaram a escrever, nos ensinaram algumas regras, mas eu quero dizer que aqui eu não aprendi a escrever, aqui eu aprendi a viver, eu me senti gente. (Diário de Campo, 17/10/ 2013)

Sem pretender imprimir aqui uma perspectiva “psicologizante”, é válido destacar que essas “vozes” acompanham o indivíduo e o atingem profundamente em sua subjetividade. E o que eles vão fazer com isso depois, se vão internalizar como verdade e desistir de prosseguir em seus estudos ou se vão desenvolver mecanismos de resistência não é uma questão que se possa mensurar, mas é certo que podemos utilizar essa perspectiva histórica do presente para denunciar que de certa forma, em matéria de língua, “nós estamos praticamente no mesmo barco”, e não há “detentor” da linguagem que possa dominar completamente a língua, pois esta é dinâmica em sua natureza. Desvelar esse sentido talvez não torne o ensino da gramática mais interessante (discussão que cabe aos educadores e formuladores de métodos de ensino), no entanto, creio que essa perspectiva talvez possa “devolver” ao indivíduo o seu protagonismo, e esse sentimento talvez possa produzir o desejo e a necessidade de se apropriar de algo que lhe foi negado historicamente. Um sentimento que não se encerra na sensação e é capaz de por si só superar obstáculos estruturais, busco destacar aqui a necessidade de uma consciência política que coloca o sujeito em conexão com o saber, sem uma relação de subserviência a priori. Para aprender, como destaca Paulo Freire em sua obra *Educação e Mudança*, é preciso aprender a aprender.

¹⁴ Mais adiante discorro sobre a estudante A. e sua aprovação no vestibular (licenciatura em Geografia – Universidade Federal de Feira de Santana UEFS).

3 A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA E A DIMENSÃO INVESTIGATIVA E PEDAGÓGICA DA PROFISSÃO

“A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva”. (MINAYO, 2009, p.09)

Qual o papel da ciência no processo de compreensão da realidade? O que difere as ciências humanas das naturais, e o que legitima um saber pautado na análise de um objeto tão contraditório como o humano e suas relações? Em que lugar se coloca a objetividade científica quando o pesquisador fala de algo que lhe é próprio? Questões que conforme as considerações de Minayo (2009) em seu livro intitulado “*Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*” tem se colocado na pauta de discussão do campo científico atual.

Sabe-se da hegemonia que as ciências exatas e naturais possuem neste cenário, no entanto, faz-se necessário ressaltar que o relativismo (tão criticado) não se apresenta como um elemento próprio das ciências sociais. Nesse sentido, é que Minayo (2009) destaca as modificações no campo da física quântica e de outros saberes, até então vistos como rígidos e imutáveis, mas que estão descobrindo outras formas de pensar conceitos como tempo-espaço e relação sujeito-objeto. Com efeito, o conhecimento científico deve ser visto sempre como algo aproximativo, como tentativas de explicar e compreender o real, o que não significa que se torna o real propriamente dito. Constatação que nos permite concordar com Minayo (2009) quando esta defende que:

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um “a priori”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2009, p.12).

Mas, e o Serviço Social? Como tem se posicionado neste debate? Yolanda Guerra apresenta em seu texto “*A dimensão investigativa no exercício profissional*” considerações que nos remete a ponderar que desde o rompimento com seu passado puramente técnico, a formação dos assistentes sociais no Brasil tem se pautado sob a necessidade de fortalecer cada vez mais o vínculo entre as três dimensões (teórico-metodológico, ético-político, técnico-operativo) que lhe servem como base de sustentação. Assim, entende-se o profissional de serviço social na

atual conjuntura histórica como um pesquisador voltado para a prática da intervenção, pois, estando a profissão inserida no campo das Ciências Sociais Aplicadas, exclui-se por sua vez a dicotomia entre teoria e prática, tão questionada e inviabilizadora de uma ação significativa. É nesta direção que Netto define o assistente social como o “intelectual que habilitado para operar numa área particular, compreende o sentido social da operação e a significância da área no conjunto da problemática social” (NETTO, 1996, p.125-26 apud GUERRA, p.702).

Nas palavras de Santos (2010), na prática a teoria não pode ser outra, pois, resguardadas as especificidades de cada dimensão, elas se relacionam de forma dialética para investigação e análise da realidade social. Por conta disso é que resolvido este distanciamento equivocado, a pesquisa assume, assim, um papel decisivo na conquista de um estatuto acadêmico que possibilita aliar formação com capacitação, condições indispensáveis tanto a uma intervenção profissional qualificada, quanto à ampliação do patrimônio intelectual e bibliográfico da profissão, que vem sendo produzida especialmente, mas não exclusivamente, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (GUERRA, p.702). No entanto, é preciso não só diluir a segregação existente entre teoria e prática como também por fim a uma barreira erguida por esse modo de racionalidade, ou seja, os limites que são colocados entre o profissional e o intelectual, o assistente social das instituições e o acadêmico. É nessa divisão que se insere opiniões divergentes, pois, apesar da evidência que a dimensão investigativa vem tomando no âmbito do serviço social, essa perspectiva não é homogênea. Há os teóricos que defendam a impossibilidade da pesquisa e produção científica fora dos muros da universidade, no entanto, não aprofundarei nessas questões de cunho mais político. Por ora, é preciso partir da constatação de que a pesquisa e a investigação atrelada ao fazer profissional do assistente social tem ganhado espaço, sobretudo, nos marcos legais da categoria.

A Lei n. 8.662/1993 exige de o assistente social tornar a pesquisa um elemento constitutivo do seu trabalho profissional, como condição do exercício profissional competente e qualificado. Assim é que, no cumprimento das atribuições e competências socioprofissionais, há que se realizar permanentemente a pesquisa das condições e relações sob as quais o exercício profissional se realiza, dos objetos de intervenção, das condições e relações de vida, trabalho e resistência dos sujeitos sociais que recebem os serviços. Faz-se necessário não apenas coordenar e executar políticas sociais, projetos e programas, mas também avaliá-los coordenar pesquisas, realizar vistorias, perícias e laudos, emitir parecer técnico, formar assistentes sociais. Aqui se reconhece e se enfatiza a natureza investigativa das competências profissionais. Mais do que uma postura, o caráter investigativo é construído de grande parte das competências/atribuições profissionais (GUERRA, p.703).

E é nessa perspectiva da “resistência dos sujeitos sociais que recebem os serviços” que se insere a presente pesquisa. No entanto, faz-se coerente situar a que tipo de serviço, ou melhor, que vínculo pode existir de fato entre o serviço social e a escrita no âmbito escolar? Não seria

o verbo/texto instrumento de trabalho do docente (mais especificamente do professor de língua portuguesa) e dos pedagogos da instituição? De fato, como a escola se constitui como cenário desta pesquisa, seria coerente situar os estudantes como usuários ou demandários dos serviços que se inscreveriam, portanto, no âmbito das políticas educacionais, e aqui destacamos também o acesso a língua escrita padrão como direito a ser assegurado por todos os profissionais que inserem no espaço sócio ocupacional da escola, incluindo aqui o assistente social.

Contudo, antes, é preciso primeiro confirmar a relevância da dimensão investigativa do profissional de serviço social, e depois, ter em vista que esta pesquisa está situada numa abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir de uma realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p.21).

Nesse sentido,

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentaram, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (...) O processo de condição de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos (...) (BOGDAN; BIKLEN, 1994 apud ORNELLAS, 2011, p. 28).

No entanto, não podemos perder de vista também que a produção de conhecimento também está vinculada a uma estrutura social, política, econômica de um determinado período histórico, ou seja, o ato de pesquisar se realiza na arena do cotidiano, um cotidiano que traz consigo toda complexidade de um espaço escolar, e por conta disso, não podemos encerrá-lo no conceito do senso comum. A perspectiva de cotidiano que considero pertinente para este estudo, encontra-se em Oliveira & Sgarbi (2008) que defendem a importância dos estudos do cotidiano para pensar a emancipação social, e de forma mais precisa, as práticas sociais emancipatórias.

Antes, há uma questão a se considerar quando colocamos em pauta a relação entre pesquisa e cotidiano, sobre este assunto Ferraço indaga: “que estamos chamando de cotidiano e de pesquisa com o cotidiano?” (FERRAÇO, 2007, p.76). Aqui, podemos notar que existe uma grande possibilidade de estagnação metodológica, quando a pesquisa é direcionada a entender o cotidiano apenas como categoria de análise.

A identificação objetiva de “categorias” e/ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos. Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro. (FERRAÇO, 2007, p.77)

A pesquisa em serviço social no Brasil surgiu a partir da década de 1980, um período de conflito e tensões no país. Os assistentes sociais entenderam que os antigos parâmetros e teorias já não atendiam mais as necessidades de uma nova realidade social que estava se formando. Nesse período, o Movimento de Reconceituação, criado no interior do serviço social latino americano, possibilitou um novo olhar e atuou como marco de ruptura, que criticou fortemente uma forma de atuação profissional distante da realidade social dos sujeitos, que eram vistos nesse contexto, como pessoas sem escolha que deveriam ser ajustados à “ordem” societária vigente.

Após o marco da ruptura, o contexto foi se modificando e o serviço social conquistando espaço no universo científico; cursos de pós-graduação foram criados com o intuito de fortalecer a produção de conhecimento na área.

A pesquisa abre caminho para o fazer profissional do assistente social, pois, mesmo quando este pensa estar realizando um ato meramente interventivo, a pesquisa está imbricada em todo o processo, conforme assinala Setubal (2009):

O Serviço Social, mesmo quando desenvolve uma prática aparentemente apenas interventiva, está produzindo um tipo de conhecimento: um conhecimento profissional resultante da sua inserção em práticas concretas. Esse conhecimento, gestado e desenvolvido na ação profissional, é fruto representativo, também, de experiências sociais adquiridas a partir das condições estruturais de determinado momento histórico (SETUBAL, 2009, p.30).

Todavia, uma questão torna-se cada vez mais pertinente ao profissional de serviço social. Como pesquisar o cotidiano, esse que a princípio se mostra de forma aparente, imediata, mas que não deve ser visto como superficial, visto que contém as respostas necessárias para uma intervenção significativa? Sabe-se que as categorias teóricas são de suma importância para a construção do processo investigativo, no entanto, as questões que perpassam o cotidiano e a dinamicidade que lhe são inerentes, não se fixam aos métodos de análise.

Partindo desse pressuposto, entende-se que encarar os conceitos de forma pré-estabelecida e colocá-los à frente das considerações que os sujeitos participantes do processo

de pesquisa têm a fazer se constitui como uma postura que conduzirá ao enfraquecimento teórico-metodológico da análise. Nesse sentido, Ferraço (2007) considera que...

...em vez de um sistema formal e a priori de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiana; temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de *fazeressaberes* tecidas pelos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2007, p.77).

Eis aí uma denúncia contra a fragmentação entre a dimensão teórica da interventiva, ou até mesmo da sacralização da teoria, postura adotada por muitos profissionais pesquisadores que enxergam o cotidiano apenas como algo superficial, imediato e até mesmo familiar. A velha dicotomia entre teoria e prática parece ainda prevalecer em determinados campos institucionais do serviço social. Quando a discussão se apresenta não é raro ouvir de alguns profissionais, ou até mesmo de estudantes em processo de formação, que “na prática a teoria é outra”. Sobre esta questão, Santos (2010) discute em sua tese de doutorado que se transformou em uma obra intitulada “*Na Prática a teoria é outra?*” como essa concepção fragmentada entre a dimensão teórico-metodológica e técnico-operativa ainda é latente no interior da profissão. Assim, a autora destaca uma consideração de Rios (2001) sobre a relação entre competência profissional e a articulação entre as três dimensões (teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativo).

“Saber” e “saber fazer” para ela têm uma dimensão técnica, mas “saber fazer bem”, implica uma dimensão ética, na medida em que o “bem” envolve um valor que vai além de caráter moral, não sendo separado do caráter técnico nem do político da atuação. Saber fazer bem não é a mesma coisa que “conhecer bem” e “fazer bem”. Dessa forma, competência envolve ética, política e técnica. (RIOS 2001 *apud* SANTOS, 2010, p.71).

Com efeito, torna-se cada vez mais pertinente considerar que teoria e prática atuam de forma articulada em uma relação dialética, contraditória e complexa assim como é o cotidiano, campo de atuação do assistente social, pois, é nele que as múltiplas expressões da questão social se manifestam. Nesta perspectiva, Moraes, Juncá e Santos (2010) em um artigo intitulado *Para quê, para quem, como? Alguns desafios do cotidiano da pesquisa em serviço social* declaram:

Defendemos o reconhecimento do exercício da pesquisa como estratégia de conhecimento e ação e, portanto, como dimensão constitutiva do trabalho do assistente social, ressaltando que tão importantes quanto às descobertas no campo do saber, são as estratégias de intervenção social a elas articuladas (Serv. Soc. Soc. São Paulo, n 103, p. 433-452. jul/set 2010).

Nesse sentido, Setubal (2009) diz que mesmo em uma ação aparentemente só interventiva o profissional de serviço social também faz pesquisa e produz conhecimento, “mas será que o conhecimento dá conta da complexidade do objeto na sua totalidade?” Setubal (2009).

Indagação que coloca em questão a problemática e os equívocos gerados por concepções teóricas que categorizam o cotidiano de forma metodológica, mas que não apresenta nenhuma pista de como pesquisar “o” e “no” cotidiano numa relação de sujeito-objeto e não “sobre”; crítica já apresentada por Ferrazo (2007).

Pesquisa no cotidiano do fazer profissional do assistente social é um assunto defendido, porém, por vezes não realizado na prática. Muitas são as alegações dos profissionais que por um lado, enxergam pesquisa como particularidade da academia e de intelectuais disponíveis para isso, e por outro também expressam as dificuldades de suas rotinas de trabalho e atribuições burocráticas e estressantes, que acabam inviabilizando a realização da pesquisa nos moldes tradicionais e acadêmicos. Discurso que mais uma vez denuncia a dicotomia teoria x prática. E para além disso, coloca a pesquisa no mesmo patamar sacralizado que a teoria, ou seja, sempre distanciado da prática.

Com efeito, a concepção de pesquisa apresentada pelos autores (Moraes, Juncá e Santos, 2010) está extremamente articulada com o cotidiano, e por conta disso, pressupõe sempre um processo inacabado, de...

...movimentos de aproximação sucessiva, onde teoria e dados dialogam, permanentemente, enfatizando, como Demo (1991) que não se trata apenas de busca de conhecimento, mas igualmente, como atitude política sem reducionismo e embaralhamento, num todo só dialético [...] atitude processual de investigação do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem [...]. Pesquisa é descoberta da realidade [...]. É diálogo inteligente com a realidade [...]. Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro de um contexto comunicativo nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique [...]. Pesquisa é sempre também fenômeno político [...] pesquisar somente para saber já seria proposta alienante, porque desencarna a pesquisa da sua face inserida na realidade histórica (DEMO 1991, p.16 *apud* Serv. Soc. Soc. São Paulo, n 103, p. 433-452. jul/set 2010).

Assim, pesquisar não só para saber, não apenas para produzir conhecimento, pesquisar o cotidiano para o profissional que lida diretamente com a realidade, como é o caso do assistente social, é uma tarefa além de tudo, política. Contudo, o caráter ordinário da profissão por vezes confere ao profissional a pretensa ideia de que o cotidiano já lhe é familiar ou até mesmo que a experiência lhe traz essa “aproximação”. Esta postura se remete ao que Otto Lara Rezende em seu poema chama de banalização do olhar. “De tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê...não vendo” (http://www.releituras.com/olresende_vista.asp. Acesso em 05/01/2014 as 14:40h).

O desafio da pesquisa no cotidiano para o assistente social consiste então no exercício de tornar o “familiar” tão ignorado pelo olhar vicioso e acomodado, “estranho”, e que para além disso, o profissional de serviço social se reconheça como parte da realidade que tenta investigar, pois “estranhamento”, no entendimento das propostas apresentadas até aqui não pressupõe

distanciamento, nem neutralidade científica. Investigação esta que pressupõe sempre uma posterior intervenção em uma dada realidade.

Conforme o Código de Ética profissional do assistente social, o “posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais” (http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em 17/01/2014 as 21:33h) se constitui como princípio fundamental do fazer profissional. No entanto, a contribuição do serviço social na escola só se inscreve na arena do acesso as políticas sociais? Ou deve, para além disso, buscar na garantia de uma educação pública de qualidade, perceber a escola como lócus dessa discussão? Segundo a Cartilha Serviço Social na educação (2001),

Os altos níveis de pobreza e miséria que atingem a população brasileira se expressam das mais diferentes formas. O processo educacional não está alheio a isso, ou seja, o sistema de ensino também se constitui em um espaço de concretização dos problemas sociais. No atual contexto brasileiro o sistema de ensino, além de se mostrar “insuficiente” no que se refere à quantidade de vagas para o atendimento dos alunos, temos também como grande desafio da “melhoria” de sua qualidade ([http://www.cfess.org.br/arquivos/SS na Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em 17/01/2-14 as 21:51h).

Assim, além dos encaminhamentos aos serviços sociais e assistenciais dos estudantes da rede pública, a contribuição do Serviço Social na escola perpassa também o processo de identificação de condicionantes sociais, culturais e econômicos no contexto educacional.

Assim, demonstra-se a importância do Assistente Social (profissional do Serviço Social) integrar a equipe de ensino da área de educação, pois poderemos contribuir com a melhoria das condições da constituição do Direito à Educação Pública, atuando principalmente no processo de inclusão social de crianças e adolescentes em idade escolar ([http://www.cfess.org.br/arquivos/SS na Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf), p.12. Acesso em 17/01/2-14 as 22:06h).

Segundo a Cartilha, ao profissional que atua com o Serviço Social escolar caberá desenvolver, dentre outras atividades técnicas profissionais, “elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais” ([http://www.cfess.org.br/arquivos/SS na Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf), p.13. Acesso em 17/01/2-14 as 22:30h).

Embora existam inúmeras possibilidades para atuação do assistente social no interior da escola, neste referencial apresentado situa-se o presente estudo, pois, a partir das demandas identificadas e suscitadas pelos sujeitos após um processo de inserção e pesquisa no contexto escolar, podemos vislumbrar que a partir de ações no interior da escola (oficina de redação, grupos focais, etc.) torna-se possível uma articulação com a efetivação dos direitos sociais no

âmbito das políticas públicas. E, nesse sentido, a escrita se inscreve também não só como um direito, mas também como elemento de segregação social.

Ainda conforme o documento do CFESS, o contexto educacional apesar de se configurar como um espaço de inúmeras possibilidades para a atuação profissional, ele ainda se mostra como um desafio. Pois, “apesar da Escola ser um dos principais equipamentos sociais, podemos identificar ainda um número pequeno e até tímido de profissionais do Serviço Social atuando” ([http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf), p.12. Acesso em 17/01/2-14 as 22:30h). Nessa perspectiva, a Cartilha considera três dimensões, que servem como base para posterior sistematização da atuação do assistente social na escola, a saber: a escola e o espaço social a que pertence, a escola como espaço de inclusão social e a escola como instância de gestão democrática.

Para Iris de Lima Souza, assistente social e doutora em educação, a presença do assistente social na escola se justifica não só por conta de suas bases epistemológicas, mas também pela possibilidade do trabalho destes profissionais com as individualidades dos sujeitos, individualidades estas que se manifestam de forma mais latente no ambiente educacional, mas nem por isso se desvincula de um processo social e coletivo.

Em seu texto intitulado *Dimensão educativa do assistente social na educação escolar*, a autora defende que

(...) o seu perfil educativo revela-se quando, em sua prática, transforma a linguagem em seu estratagema para operar nos modos particulares de vida dos sujeitos; e age a partir de princípios educativos que buscam “aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo.” (GRAMSCI, 2004, p. 19). A intelectualidade compreendida como possibilidade do indivíduo desenvolver-se e intervir nos campos social, político, econômico e cultural tendo a clareza da sua condição de sujeito participe da construção e reestruturação da história da sociedade. <http://cresssc.org.br/img/noticias/Dimens%C3%A3o%20Educativa%20do%20A.%20S.%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf>. (Acesso em 10/02/2014 as 15h).

Nesse sentido, ela comunga com as ideias de Abreu, que ao discutir a questão da dimensão pedagógica do Serviço Social imprime a esta o seguinte estatuto:

(...) profissão de cunho educativo, inscrita, predominantemente, nos processos de organização/reorganização/afirmação da cultura dominante – subalternizante e mistificadora das relações sociais – contribuindo para o estabelecimento de mediações entre o padrão de satisfação das necessidades sociais, definido a partir dos interesses do capital, e o controle social sobre a classe trabalhadora. Todavia, cabe ressaltar que, nas três últimas décadas, em contraposição a essa tendência dominante registra-se, no âmbito do amplo movimento de reconceituação do Serviço Social na sociedade brasileira, o avanço do processo de vinculação do projeto profissional que se consolida, nos anos 1980, às lutas sociais da classe trabalhadora e de outros segmentos sociais (...) (ABREU, 2004, p. 44).

No entanto, para Abreu (2004), a relação entre o Serviço Social e a educação não se insere na presente conjuntura como uma iniciativa inovadora. A autora classifica essa articulação em três eixos: Pedagogia da Ajuda (presentes nos primórdios do serviço social brasileiro – década de 1920 aproximadamente), Pedagogia da Participação e Pedagogia da Emancipação. A Pedagogia da Participação surge na década de 1950, que para além de uma abordagem psicossocial individualizada, tem como objetivo acalmar as massas diante das ameaças das perspectivas comunistas no país.

A pedagogia da ‘participação’ desenvolve-se e consolida-se na prática do assistente social a partir, fundamentalmente, das propostas de Desenvolvimento de Comunidade (DC), sob a influência da ideologia desenvolvimentista modernizadora. Essas propostas são introduzidas e difundidas no continente latino-americano nos marcos das estratégias expansionistas do capitalismo monopolista, sob a hegemonia do imperialismo econômico dos Estados Unidos, contando com o adesismo e submissão de governos e lideranças nacionais nos diferentes países (ABREU, 2002, p. 105).

E a Pedagogia da Emancipação? Esta se insere no âmbito de um serviço social mais crítico, pois, após o Movimento de Reconceituação, mais especificamente a Intenção de Ruptura, houve no interior da categoria profissional uma efervescência para luta de uma nova ordem contestadora dos padrões societários vigentes e impostos à população. Nessa perspectiva, se insere as ideias da educação como emancipação social defendida por Paulo Freire.

Transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento dessa necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade. É exatamente isto o que não faz a educação que costumo chamar de “bancária” (FREIRE, 1981, p.120).

Assim, verifica-se que a partir das ideias dos autores apresentados, o assistente social na escola para além de um viabilizador de direitos, tem ainda a incumbência de ser um mediador entre as individualidades e o contexto social numa perspectiva sempre crítica que se baseie na investigação como instância da qual não se desvincula a dimensão prática e interventiva, elementos necessários àquele que para Abreu se configura como o profissional que conecta o sujeito à sua cultura, cidadania através de uma prática emancipatória.

Paulo Freire, em sua obra intitulada *Educação e Mudança* (2008), escreveu um capítulo destinado a discussão do *Papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança*. Ele inicia seu texto de maneira provocativa e declara que “esta análise crítica que nos leva à uma apreensão mais profunda do significado da frase, supera a visão ingênua, que, sendo simplista nos deixa na periferia de tudo o que tratamos” (FREIRE, 2008, p.45). Dessa forma, nos convida a um

processo que ele chama de admiração, operação que nos permite tomar o texto em seu contexto, e para além disso, com profundidade analítica e discursiva.

Para Freire, o papel do trabalhador social, embora haja implicações interpretativas acerca destes conceito (das quais não tratarei aqui), se dá no processo de mudança, mas não em uma mudança isolada.

O papel do trabalhador social não se dá no processo de mudança em si, mas num domínio mais amplo. Domínio do qual a mudança é uma das dimensões. Naturalmente, esse domínio específico no qual atua o trabalhador social é a estrutura social. Por isso é preciso toma-la em sua complexidade. Se não a entendemos em seu dinamismo e em sua estabilidade, não teremos dela uma visão crítica. Efetivamente, a mudança e a estabilidade, o dinamismo e o estático, constituem a estrutura social. Não há nenhuma estrutura que seja exclusivamente estática, como não há uma absolutamente dinâmica (FREIRE, 2008, p.46).

Nesse sentido, o autor afirma que para entender a mudança é preciso também estudar a estabilidade e nesse contexto de investigação da realidade, o trabalhador social se faz cada vez mais necessário.

Falar pois do papel do trabalhador social implica na análise da mudança e da estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social. Estrutura social que se lhe oferece como campo de seu que fazer. Deste modo, o trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu que fazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens. Este conhecimento, sem dúvida, não pode reduzir-se ao nível de pura opinião (*doxa*) sobre a realidade. Faz-se necessário que a área da simples *doxa* alcance o *logos* (saber) (FREIRE, 2008, p.46).

Embora o autor discuta acerca da submissão dos homens ao mundo que historicamente eles criam, submissão da qual concordo e discordo em parte, busco destacar a partir desse texto que o grande legado de Paulo Freire em sua análise crítica sobre o fazer profissional do assistente social, foi dar ênfase a dimensão pedagógica e investigativa desse profissional que inseriu em sua trajetória um compromisso com a mudança social.

3.1 METODOLOGIA: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Bogdan & Biklen (1994), na organização dos seus estudos acerca da investigação qualitativa em educação, afirma que esse tipo de abordagem só ganhou reconhecimento nas pesquisas educacionais na década de 1960, pois, embora já possuísse uma trajetória longa, era interpretada até este período como uma perspectiva marginal e de cunho científico menor.

Contudo, a investigação da vida cotidiana já se fazia presente nos estudos sociológicos do século XIX. Nesse período, o francês Frederick Leplay utilizou o método da “observação participante” para analisar famílias da classe trabalhadora.

Enquanto observadores participantes, LePlay e seus colegas viveram com as famílias que estudaram; participavam nas suas vidas, observando cuidadosamente o que faziam no trabalho, no tempo de lazer, na igreja e na escola. Este trabalho foi publicado sob o título *Les Ouvriers Europeans* (o primeiro volume surgiu em 1879), e descreve detalhadamente a vida de família da classe trabalhadora na Europa (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 20).

Também com o intuito de estudar os pobres de Londres em 1886, um estatístico conhecido como Charles Booth recorreu aos levantamentos sociais. Seu objetivo era descobrir quantos pobres existiam em Londres e quais eram as suas condições de vida, no entanto, o que parecia ser inicialmente uma abordagem de natureza quantitativa, ganhou grandes proporções descritivas e qualitativas. Seu projeto de estudo contou com a participação de Beatrice Webb, que juntamente com seu marido se dedicou ao estudo das instituições sociais e sofrimento dos pobres, o que lhes conferiu a possibilidade de publicar posteriormente uma obra com a descrição de sua metodologia. Nesse sentido, diversos intelectuais seguiram essa tendência, mas, de maneira mais marcante, podemos perceber certa junção do método quantitativo com o qualitativo nos levantamentos sociais que ficaram conhecidos como Inquérito de Pittsburgh em 1907.

O grupo que o conduziu tentou aplicar o “método científico” ao estudo dos problemas sociais. Ainda que os estudiosos ligados ao movimento dos levantamentos sociais tendam a acentuar a natureza estatística destes, os resultados do Inquérito de Pittsburgh, por exemplo, sugeriram que esta ênfase se podia dever mais aos valores contemporâneos inerentes à quantificação como símbolo da abordagem científica do que ao conteúdo dos registros propriamente ditos. Ainda que o Inquérito de Pittsburgh apresente quantificações estatísticas, relativamente a questões que vão desde o número de acidentes semanais e valor dos salários, até aos tipos e localizações dos sanitários e a frequência escolar, apresenta igualmente descrições detalhadas, entrevistas, desenhos (executados em carvão por vários artistas) e fotografias (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 22-23).

Os levantamentos sociais são de suma relevância para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, por conta da importância destes levantamentos nos estudos sobre os problemas sociais, e para além disso, pelo lugar de intermediação que ele ocupa entre a narrativa e o estudo científico. Num período (contexto de 1930 – Estados Unidos) em que a sociologia, profissionalmente falando, estava em busca de novos hábitos, William Ogburn (sociólogo americano), fez o seguinte comentário na Conferência de Abertura da Sociedade Americana de Sociologia em 1929.

Um destes novos hábitos será a escrita de artigos totalmente desapaixonadas e o abandono do hábito corrente de tentar transformar os resultados de ciência em

literatura... Os artigos necessitam sempre de ser acompanhados pelos dados em que se baseiam; desta forma, o texto será mais pequeno e o espaço ocupado pelos dados maior... É óbvio que o sociólogo trabalhará com o tipo de problemas que tendem a transformar a sociologia num corpo de conhecimentos organizado e sistemático, escolherá, igualmente, para objeto de investigação, os problemas cuja solução beneficiará a espécie humana e a sua cultura...Mas, o sociólogo científico atacará os problemas escolhidos com uma só ideia em mente: a construção de novos conhecimentos (HARRISON, 1931, p.21 apud BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 24)

Para Bogdan & Biklen, “o levantamento social encontra-se a meio caminho entre estes dois mundos: era conduzido com o objetivo de encorajar mudanças sociais, com base na investigação, e os seus métodos apresentavam os problemas em termos humanos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 25).

Mas, qual de fato é a ligação entre a pesquisa qualitativa e as bases fundamentais das ciências sociais? Conforme os autores, a investigação qualitativa especificamente em educação, se inscreve com maior destaque no âmbito da antropologia, tendo na figura do antropólogo Franz Boas, o primeiro a escrever sobre antropologia e educação em seu artigo publicado em 1898, destinado ao ensino da antropologia em nível universitário.

Para o nosso propósito, o desenvolvimento da investigação qualitativa em educação, o contributo mais significativo de Boas foi a sua participação no desenvolvimento da antropologia interpretativa, bem como o seu conceito de cultura. Em contraste com os antropólogos anteriores, Boas era um “relativista cultural”, acreditando que cada cultura estudada devia ser abordada de forma indutiva. Caso os etnógrafos abordassem uma determinada cultura na expectativa de a compreender segundo a perspectiva ocidental, acabariam necessariamente por distorcer aquilo que observavam. Boas pensava que os antropólogos deviam estudar as culturas com o objetivo de apreender a forma como cada uma delas era vista pelos seus próprios membros (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 25).

No entanto, Boas baseava seus estudos mais em documentos e fontes de informação do que em observações diretas no campo. Nessa perspectiva, se inscreve bem mais a atuação de Bronislaw Malinowski...

primeiro antropólogo cultural a passar longos períodos de tempo numa aldeia nativa, para observar o seu funcionamento (...) Foi igualmente o primeiro antropólogo profissional a descrever o modo como obteve os seus dados e a experiência do trabalho de campo. Estabeleceu as bases da antropologia interpretativa, ao enfatizar a importância de apreender “o ponto de vista do nativo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 25).

Mas, é somente com a antropóloga Margaret Mead que os estudos antropológicos serão aplicados à educação.

Essencialmente preocupada com o papel do professor e com a escola enquanto organização, recorreu às suas experiências de campo em sociedades menos tecnológicas, para ilustrar o quadro educativo em rápida mudança nos Estados Unidos da época (...) Ainda que não tenha conduzido trabalho de campo formal nos Estados

Unidos, refletiu sobre a educação americana, focando-se nos conceitos antropológicos mais do que no método (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 26).

Os estudos de cunho etnográfico tiveram uma relevância significativa com a criação da Escola de Chicago entre os anos 1920 e 1930 nos Estados Unidos. A Escola de Chicago, como ficou conhecido um grupo de sociólogos, professores e estudantes do departamento de sociologia da Universidade de Chicago, se aprofundaram no desenvolvimento do método de investigação qualitativa. Todos os estudiosos dessa abordagem, partilhavam de uma base teórica comum.

Do ponto de vista teórico, todos eles entendiam os símbolos e as personalidades como emergentes da interação social (Faris, 1967). Do ponto de vista metodológico, todos se baseavam no estudo de caso, quer se tratasse de um indivíduo, de um grupo, de um bairro ou de uma comunidade (Wiley, 1979). (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 26).

Para a compreender o método qualitativo é preciso resgatar as principais características da Escola de Chicago. Segundo Bogdan & Biklen, uma primeira constatação é a de que os estudiosos dessa vertente baseavam-se nos dados recolhidos em primeira mão para as suas investigações. Depois, a ênfase que eles deram à vida da cidade também se constituiu como especificidade dessa escola. Assim, toda espécie de grupo urbano foi analisado (gueto, gang, delinquente, etc.). Os sociólogos de Chicago deram destaque ao comportamento humano, enfatizando a natureza social e a interatividade da realidade. Porém, o envolvimento com os estudos acerca da realidade social (a vida na cidade) não se configurava como uma tentativa reformista de intervenção na realidade, pois, no momento em que a sociologia assume seu status científico, ela se desvincula do “movimento organizado de caridade”, posteriormente conhecido como assistência social.

Apesar da contribuição significativa da Escola de Chicago para a investigação qualitativa, quando a Sociologia da Educação surge ainda nesse contexto, o que se verifica é uma brusca ruptura com um tipo de metodologia mais baseado na experiência humana do que nos dados. A Sociologia da Educação parte então em busca de um estatuto científico pelo viés da empiria e quantificação de dados, no entanto, ainda foi possível constatar que ao lado dessa tendência dominante existiram também produções contra-hegemônicas, como exemplo disso, aparece o nome de Willard Waller.

Waller obteve o seu mestrado com Ellsworth Faris no Departamento de Sociologia de Chicago, sendo a sua abordagem da sociologia da educação empírica mas “antiquantitativa”, baseando-se num contato direto com o mundo social, e preocupado com as relações entre as partes e o todo. A importância de Waller para a investigação qualitativa deve-se essencialmente à atualidade da sua obra clássica *Sociology of Teaching* (Waller, 1932). Na *Sociology of Teaching*, Waller baseou-se em entrevistas

em profundidade, em histórias de vida, na observação participante, no registro de casos, em diários, cartas e outros documentos pessoais, para descrever o mundo social dos professores e seus alunos. Para Waller, a ideia base do livro era a crença de que “as crianças e os professores não constituem inteligências incorpóreas, nem máquinas de ensino e de aprendizagem, mas sim seres humanos integrais, enlaçados num labirinto complexo de interconexões sociais (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 30-31).

Nesse sentido, Waller afirma a importância da relação entre o indivíduo e a sociedade no processo de análise sociológica. Para ele, “a compreensão da vida humana avançará tanto pelo estudo direto dos fenômenos sociais como pelo estudo dos símbolos numéricos que são abstratos desses mesmos fenômenos (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 31). Assim, a realidade existe por conta do jogo inter-relacional do sujeito com o meio social.

Dos anos trinta aos anos cinquenta, os ideais da Escola de Chicago passa por diversos momentos de crise. Nos anos trinta, por exemplo, a Grande Depressão nos Estados Unidos além de afetar o financiamento dos projetos de investigação, mudou o foco de investigação dos sociólogos (que deixaram de investigar os imigrantes americanos e outras questões étnicas e passaram a se preocupar com a questão do desemprego em massa) e trouxe divergências políticas e metodológicas no campo da sociologia. Apesar disso, os estudos no âmbito qualitativo não estagnaram. “Particularmente, Everett C. Hughes desenvolveu o campo da sociologia das profissões, tendo os seus alunos se transformado nos líderes da investigação qualitativa durante os anos cinquenta, muitos deles dedicando-se ao estudo de questões educacionais” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 32).

Nos anos quarenta, a investigação qualitativa ainda parecia reverberar os mesmos problemas e só retoma o seu protagonismo no universo científico nos anos cinquenta, nessa ocasião o interesse dos antropólogos pela educação aumentou e eles recorreram novamente aos métodos qualitativos para análise da realidade social.

A mais significativa investigação qualitativa em educação, levada a cabo na década de cinquenta, foi realizada por Howard S. Becker, um aluno de Everett C. Hughes, no departamento de sociologia de Chicago. Becker entrevistou professores de Chicago, com o objetivo de compreender com maior clareza as características das suas carreiras e as perspectivas relativas ao seu trabalho (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 36).

Nesse contexto, a noção de perspectiva teve lugar de destaque entre os investigadores qualitativos. Já “os anos sessenta chamaram atenção nacional para os problemas educativos, reavivaram o interesse pela investigação qualitativa e tornaram os investigadores educacionais mais sensíveis a este tipo de abordagem” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 36).

Até os anos sessenta, os estudiosos da investigação qualitativa centravam-se basicamente no campo da sociologia e antropologia, mas a partir desse período “os próprios investigadores educacionais começaram a manifestar interesse por estas estratégias, ao mesmo tempo que as

agências estatais começaram a subsidiar a investigação que utilizava métodos qualitativos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 36).

As transformações sociais desse período, aumentou a preocupação e a necessidade de compreender as formas de vida dos grupos discriminados socialmente, os programas federais tinham especial interesse e por isso financiaram os estudos acerca da realidade escolar da população mais pobre. Nesse contexto, surgem as primeiras análises com um método que depois ficou conhecido como etnográfico¹⁵.

Os métodos de investigação qualitativa representavam o espírito democrático em ascensão na década de sessenta. O clima da época era propício ao renovar do interesse pelos métodos qualitativos, assim, surgiu a necessidade de professores experientes neste tipo de metodologia de investigação, abrindo-se caminho a inovações e desenvolvimentos metodológicos (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 38).

As mudanças ocorreram também na esfera acadêmica, os métodos dos sociólogos e antropólogos estavam se moldando aos referenciais qualitativos.

Na década de sessenta, o campo da sociologia, que tinha sido dominado pelas ideias da teoria estrutural-funcional durante vinte anos, começou a virar-se para os escritos dos fenomenologistas. Grupo de investigadores começaram a praticar o que viria a ser conhecido por etnometodologia. Outros autores organizaram-se à volta da tradição já estabelecida da interação simbólica (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 39).

Nesse contexto, é válido ressaltar a publicação de diversas obras abordando teorias e métodos dessa corrente na tentativa de apresentar a investigação qualitativa para além da descrição. Os anos setenta foi significativo no processo de desenvolvimento do método qualitativo, pois “Na década de sessenta, a perspectiva qualitativa era ainda marginal em educação, só praticada pelos mais heterodoxos. No início dos anos setenta, ainda que os métodos qualitativos não fossem, de modo algum, os dominantes, já não podiam ser vistos como marginais” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 39).

Os debates acerca dos métodos qualitativos *versus* quantitativos ainda perdurava, mas o diálogo entre as duas vertentes já começava a ser suscitado. Assim, “alguns investigadores que ocupavam posições de grande proeminência nos círculos quantitativos começaram a explorar a abordagem qualitativa e a defender a sua utilização (BRONFENBRENNER, 1976 *apud* BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 39). Nos anos que se seguem (anos oitenta e noventa) de igual modo verifica-se uma tendência ao desenvolvimento de questões antes discutidas, como por

¹⁵ A etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo (Spradley 1979 in <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em 17/01/2014 as 17:59h).

exemplo, as diferenças e contrapontos entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Contudo, a década de oitenta merece destaque por conta da contribuição dos movimentos feministas para a análise qualitativa.

As feministas tiveram um papel importante enquanto impulsionadoras da investigação sobre as emoções e os sentimentos (Hochschils, 1983). As investigadoras feministas nas ciências sociais foram atraídas pelos métodos qualitativos porque estes possibilitavam que as interpretações das mulheres assumissem uma posição central. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 44-45).

Tal mudança foi perceptível principalmente no modo como a investigação era feita, no questionamento das relações de poder e nas implicações políticas entre sujeito e pesquisador. De igual modo, os sociólogos e antropólogos pós-modernos também deram suas contribuições para a abordagem qualitativa.

Uma das principais influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador qualitativo como um intérprete. Ao invés de entenderem o material escrito – textos, manuscritos, artigos e livros – pelo seu valor facial, os investigadores qualitativos pós-modernos tornaram-no como objeto de estudo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 46).

Conforme Bogdan & Biklen, a investigação qualitativa possui diversas vertentes (interacionismo simbólico, etnometodologia, fenomenologia...), mas apesar das divergências e especificidades de cada corrente, o método qualitativo possui uma base comum. E assim, centrada na compreensão, na indução e na perspectiva dos sentidos e significados que os estudantes do CERG atribuíam à relação entre seu cotidiano escolar, escrita e emancipação social, busquei através da observação participante, entrevista e aplicação de questionários semiestruturados conhecer essa dada realidade.

Segundo Minayo (2009), a observação participante é parte essencial da pesquisa qualitativa, que traz como princípio a proximidade do pesquisador com seu interlocutor. E essa necessidade de se colocar no lugar do outro, permite ao investigador também maior participação em uma dada realidade.

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2009, p.70).

Com efeito, quando ingressei no Observatório da Vida Estudantil (Núcleo CERG) em 10 de agosto de 2012, como estagiária do curso de Serviço Social, ministrado no Centro de Artes,

Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), de fato não sabia que temática me interessava no ambiente escolar. Como o OVE é um grupo de pesquisa e extensão, todas as estagiárias deveriam apresentar uma perspectiva de análise que lhe fosse interessante naquela realidade, e para além disso tínhamos a incumbência de apresentar ao final do estágio um projeto de intervenção (por conta da natureza do nosso curso). É válido ressaltar aqui que apesar de sermos nesta ocasião cerca de dez estagiárias do curso de Serviço Social, o observatório é de caráter interdisciplinar.

Assim, antes de compreender a peculiaridade da observação participante, tentei por várias vezes esboçar planos de investigação que não se sustentaram por conta da sua elaboração fora daquela realidade. A seguir, um trecho do meu diário de campo (principal instrumento de observação) que destaca uma dessas tentativas.

(...) Nesse encontro, apresentei à professora o esboço de um plano de trabalho (pesquisa e intervenção), a saber: No meio do caminho tinha uma pedra – as implicações da depressão na trajetória estudantil. As correções feitas por ela me fez refletir sobre a viabilidade desse projeto na conjuntura do CERG, o que pouco depois me levou a desistência deste tema (Reunião do OVE no CAHL-UFRB / Diário de Campo, 10/08/2012).

Nessa ocasião, me distanciei da angústia de elaborar um plano imediato e segui o conselho da professora orientadora (coordenadora do OVE e supervisora de campo). Passei então a frequentar a escola e me dispus a observar mais atentamente aquele espaço, e enquanto isso, buscava colaborar com a implantação dos planos das minhas colegas de grupo. Em 17 de agosto de 2012, em uma reunião, discutimos sobre a realização da terceira oficina, que fazia referência ao plano elaborado pela estudante R., cujo título era “Informação agora é lei!”, uma abordagem acerca das políticas públicas existentes na esfera estudantil no acesso à universidade. E assim, seguimos nos meses que se sucederam entre atividades de intervenção, estudos em grupo e observação do campo. É importante ressaltar que nossa ida ao campo era contínua, até mesmo nos meses em que não havia eventos a serem realizados por nós na escola.

Durante o mês de setembro de 2012, tivemos uma reunião no CAHL (nossas reuniões de pesquisa eram comumente feitas no espaço da universidade) na qual a professora orientadora nos alertou sobre a importância do calendário para sistematização das atividades do OVE. Ainda nesse encontro, ela reforçou a necessidade dos estudos acerca da fundamentação teórica do grupo, bem como a elaboração dos planos de trabalho. No mês seguinte, J. uma outra colega de estágio e também professora do CERG, apresentou seu projeto de pesquisa para o grupo, mas para mim nada ainda era palpável e então, encerrei o ano de 2012 sem nenhuma perspectiva de análise.

Por ocasião da greve dos colégios estaduais, voltamos a campo um pouco tarde e só em abril de 2013 pudemos dar início às nossas atividades na escola. Em 18 de abril de 2013, eu e R. aplicamos um questionário elaborado por uma integrante do OVE que já estava em processo de finalização do seu estágio. Este instrumento foi utilizado para fazer um levantamento a fim de identificar as informações que os estudantes possuíam previamente com relação ao Enem.

O questionário foi aplicado na turma 14V1 – 3º ano do ensino médio - no período da tarde. Os dados analisados, subsidiaram a realização de uma palestra informativa no auditório da escola à tarde em 02 de maio de 2013 sobre Universidade; Faculdade; Enem; Políticas Afirmativas; OVE; Acesso ao ensino superior. Com base em tais temas, o primeiro momento do encontro consistiu na apresentação de informações através dos slides, e o segundo foi centrado no diálogo com os estudantes, que tiraram suas dúvidas e se posicionaram através de comentários. Estavam presentes cerca de trinta estudantes de turmas diferenciadas do ensino médio (1º, 2º e 3º ano), alguns, inclusive, do turno oposto ao evento (manhã), eu, R. e J., também estagiárias do OVE e o professor I., que leciona Geografia na instituição.

Mas, apesar da retomada das atividades do OVE e do início do ano letivo de 2013, meu projeto de pesquisa ainda não havia ganhado corpo. Seria uma irresponsabilidade da minha parte dizer que depois de tanto tempo de envolvimento com o campo não havia nada que me interessasse ali. De fato, já se distinguía em meu pensamento algumas possibilidades que me foram apresentadas por aqueles sujeitos, no entanto, eu ainda não tinha o objeto em si, recorte da realidade sobre o qual você pretende debruçar. As questões (todas relativas a articulação entre Serviço Social e Educação) me eram ainda muito genéricas e nebulosas. Foi precisamente em 29 de maio de 2013, data da primeira oficina de redação para o Enem 2013, que meu objeto de estudo saltou aos meus olhos como possibilidade. Mas, isso demandou de mim um longo processo de inserção e questionamento.

A inserção é o processo pelo qual o pesquisador procura atenuar a distância que o separa do grupo social com quem pretende trabalhar. Esta aproximação, que sempre exige paciência e honestidade, é a condição inicial necessária para que o percurso de pesquisa possa, de fato, ser realizado de dentro do grupo, com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos (BRANDÃO, 2006, p.27)

A oficina de redação (já mencionada na introdução) se constituiu como uma atividade que fazia parte do nosso projeto de intervenção através do OVE. Ela surgiu a partir de uma demanda colocada por um grupo de estudantes do ensino médio, que em uma conversa informal com a professora de História da instituição, também estagiária do OVE, manifestou suas angústias com relação à inscrição no Enem 2013 por conta da prova discursiva. E assim, eles confrontavam agressivamente o discurso da professora que tentava incentivá-los a se

inscreverem no exame. “Em uma dessas interrupções, duas estudantes contra argumentavam a professora dizendo: *de que adianta a gente se inscrever no Enem se tem a redação?*...Outra discente interrompe igualmente e declara: *nós não sabemos escrever!*” (Diário de Campo, 29/05/2013).

A inserção no campo e a minha participação no grupo me fez perceber a relevância dessa fala, mas foi em diálogo com a professora J. no seu papel de investigadora que se articulava também como professora, e assim também sujeito daquela realidade, que as oficinas de redação me apareceram como demanda daquele grupo de estudantes, e por conseguinte, a escrita e sua articulação com a emancipação social me surgiram como objeto de pesquisa. No entanto, é preciso destacar que eu ocupava um outro espaço de representação ali, e a inserção não nos livra das tensões, também necessárias ao processo investigativo.

A verdadeira inserção implica, portanto, numa tensão permanente entre o risco de identificação excessiva do pesquisador com os protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter um recuo que permita uma reflexão crítica sobre a experiência em curso. É preciso, justamente, alcançar uma síntese entre o militante de base e o cientista social, entre o observador e o participante, sem sacrificar nenhum dos dois pólos desta relação (BRANDÃO, 2006, p.28).

Então era preciso, enquanto estagiária do curso de Serviço Social, pensar a escrita como pesquisa, mas também como intervenção. Nesse sentido, eu, R. e J. nos dispomos a organizar o projeto para viabilização das oficinas de redação para o Enem 2013, em consonância com o que rege o pronunciamento do Conselho Federal de Serviço Social (Cartilha Serviço Social na educação / CFESS - 2001), que destaca a figura do assistente social como viabilizador de direitos, também educacionais.

O direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola tem sido garantido reiteradamente nos aportes legais, seja na Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (8069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (9394/96) dentre outras, tendo como finalidade a formação do sujeito para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade. Assim, a qualidade dos serviços prestados à população e de modo especial ao usuário da escola pública, tem como objetivo seu pleno desenvolvimento. Apenas para ilustrar, o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente coloca o direito à educação, ao acesso e permanência na escola. Direitos que precisam ser perseguidos por todos os profissionais que trabalham em educação, garantindo o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo em sua formação para exercer a cidadania ([http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em 17/01/2014 as 20:40h).

Contudo, nós não só organizamos o plano de trabalho, como também atuamos como monitoras das oficinas. O processo de formação em serviço social não nos autorizava, do ponto de vista legal e didático, ministrar aulas de redação, no entanto, nos utilizamos de outros espaços

para a realização dessas atividades. Eu, licenciada em Letras Vernáculas pela Unijorge em 2008, R. que havia cursado alguns semestres em pedagogia e J. já atuava na instituição como professora de História.

E assim, no decorrer das oficinas que foram de abril a outubro de 2013 (período de realização das provas do Enem), eu concluí o processo de observação participante que havia iniciado no ano anterior, anotei o que observava em meu diário de campo, realizei duas entrevistas abertas ou em profundidade (em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar maior profundidade às reflexões (MINAYO, 2009, p.64)) e apliquei dez questionários. Além disso, tive o privilégio de ter acesso a diversos textos produzidos pelos estudantes ao longo das oficinas, estes também se constituem como fontes de dados na composição dos estudos da presente pesquisa.

4 LENDO A VIDA E ESCRREVENDO SONHOS: A PALAVRA COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA

Para Saussure (2006) “é o ponto de vista que cria o objeto”. Esta perspectiva orientou a minha forma de olhar para a escrita na educação básica por intermédio das oficinas de redação para o Enem 2013, cenário de pesquisa que me possibilitou novos olhares. A constatação de que a escrita é um elemento de poder, discriminação e sobretudo, desigualdade social, de certo foi pensada por diversos linguistas, inclusive pelos integrantes da corrente intitulada sociolinguística. Bagno (2007), por exemplo, defende que o preconceito linguístico na verdade é social.

Os termos e conceitos da Gramática Tradicional – estabelecidos há mais de 2.300 anos! – continuam a ser repassados praticamente intactos de uma geração de alunos para outra, como se desde aquela época remota não tivesse acontecido nada na ciência da linguagem. O ensino tradicional opera assim uma imobilização do tempo, um apagamento das condições sociais e históricas que permitiram o surgimento e a permanência da Gramática Tradicional. A Gramática Tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais. Assim, como no curso do tempo, tem se falado da Família, da Pátria, da Lei, da Fé, etc. como entidades sacrossantas, como valores perenes e imutáveis, também a “Língua” foi elevada a essa categoria abstrata, devendo, portanto, ser “preservada” em sua “pureza”, “defendida” dos ataques dos “barbarismos”, “conservada” como um “patrimônio” que não pode sofrer “ruína” e “corrupção”. Nessa concepção nada científica, língua não é toda e qualquer manifestação oral e/ou escrita de qualquer ser humano, de qualquer falante nativo do idioma: “a Língua”, com artigo definido e inicial maiúscula, é somente aquele ideal de pureza e virtude, falado e escrito, é claro, pelos “puros” e “virtuosos” que estão no topo da pirâmide social e que, por isso, merecem exercer seu domínio sobre as demais camadas da população (BAGNO, 1999, p.149).

Mas, o presente estudo, apesar de considerar a existência de diversas pesquisas sobre escrita e desigualdade social, articulando aspectos entre linguagem e sociedade, não se encerra nessa definição para pensar a realidade do Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG).

Quando adentrei a instituição como estagiária do bacharelado em serviço social (UFRB), tive que buscar, ou melhor, observar e participar daquele cotidiano para só depois conseguir a partir dos sujeitos, identificar um objeto a ser estudado com mais profundidade. Com efeito, os artigos que tratam da temática escrita e letramento no Brasil, traz como base comum uma abordagem de cunho pedagógico que se volta mais para o interior da linguagem, explorando assim, os seus aspectos mais particulares (linguística, semiótica, análise do discurso...). De fato, recorro a esse aporte teórico, mas apenas como ponto de partida que ocorre em nome de uma busca incessante por compreender como, porque e em que medida a palavra se torna

instrumento de resistência para estes estudantes. Para Rangel, os falantes atuam sobre as transformações da língua.

Como todo acontecimento, qualquer uso da língua se individualiza por idiosincrasias do locutor e/ou de seu interlocutor, da situação em que se encontram, da cultura de que participam, da época em que vivem. E assim, cada uso da língua envolve um conteúdo e uma forma próprios, produzindo efeitos de forma e de sentido (como os efeitos estilísticos, por exemplo) que, mesmo particulares, podem afetar a própria língua. Assim como o cachimbo deixa a boca torta, segundo o ditado popular, os usos da língua agem sobre ela:

- criam formas de expressão novas para novas situações;
- ativam possibilidades nunca antes exploradas e até então consideradas agramaticais – como o “imexível” do ex-ministro Magri ou as criações de Guimarães Rosa e de outros escritores;
- dão a certas expressões o estatuto de modelos, criando fórmulas prontas, expressões idiomáticas, clichês;
- elegem, entre um certo número de realizações possíveis, uma que, mesmo não sendo exclusiva, será preferencial (como dizer “João e Maria”, evitando “Maria e João”) (RANGEL *apud* BAGNO, 2007, p. 12).

Isto nos permite dizer que a norma padrão, enquanto regra estabelecida e fruto de um processo de dominação, não detém o poder de forma absoluta. O lugar do sujeito se confunde com a própria natureza da língua (dinâmica) e inscreve na arena social um processo de resistência, que é linguístico e ao mesmo tempo político e social.

Nesse sentido, a mudança linguística, por exemplo, não se explica apenas porque estava prevista no sistema, mas também porque o uso fez suas escolhas entre as variantes existentes, estabeleceu valores, “forçou a barra” numa determinada direção, tornou gramaticais recursos que eram pura expressão individual, transformou em agramaticais usos até pouco canônicos. Assim, é possível dizer que a história da língua, entendida como a trajetória dos usos da língua num determinado contexto cultural, se opõe à pura e simples diacronia, ou seja, à sucessão cronológica das formas que configuram o sistema em diferentes momentos. Mas é possível dizer ainda mais: cada sucessão diacrônica supõe – mas, ao mesmo tempo, esconde – uma história da língua. Isso porque cada mudança linguística se estabelece pelo uso e se dá em meio a intensos e muitas vezes conflituosos movimentos sociais (RANGEL *apud* BAGNO, 2007, p. 13).

No entanto, como a questão da variação linguística não nos interessa como objeto de análise, fiquemos então com o fato de que a língua (seja ela em sua expressão falada ou escrita) não se constitui como instrumento estático de poder, e nem os seus falantes como sujeitos passivos diante do processo histórico. Assim, podemos identificar que a língua se constitui para além do seu aspecto técnico e funcional, também de condicionantes políticos, econômicos, étnicos, culturais, etc. (RANGEL *apud* BAGNO, 2007). Essa característica mais abrangente da língua, nos permite identificar que “língua e linguagem são parte indissociável de nossa forma de ser e de viver, da história individual e coletiva de todos nós” (RANGEL *apud* BAGNO, 2007, p.15).

Considerando a característica social da língua, Bagno (2007) alerta para os equívocos no universo científico acerca das articulações que são feitas entre linguagem e sociedade. Para o autor, muitas análises que são apenas de ordem linguística assumem também um status sociológico, sem que seus pesquisadores tenham de fato um aparato teórico das ciências sociais. Segundo ele, a sociologia da linguagem é a disciplina que trata das consequências sociais, culturais e políticas das variações e mudanças linguísticas. Mas, muitos linguistas sem formação sociológica acabam divulgando equívocos que são disseminados sob estatuto de autoridade científica através dos autores de livros didáticos, formuladores de políticas públicas, jornalistas, etc. Dentre os exemplos trazidos pelo escritor, destaquei aquele que se relaciona com a natureza do presente estudo (a escrita).

A equiparação de “língua falada” a “informalidade”, e de “língua escrita” a “formalidade”, como se não existissem usos falados formais e usos escritos informais, como se não houvesse um amplo espectro de variação estilística pontuado pelos múltiplos gêneros textuais que circulam na sociedade, como se a heterogeneidade intrínseca da língua não se manifestasse também na escrita. (BAGNO, 2007, p. 19).

Equívocos que não se encerram na esfera acadêmica, mas ganham dimensões mais amplas e vão parar no espaço do cotidiano e até mesmo da escola sob o olhar da mídia, que através dos grandes meios de comunicação repercutem um conservadorismo ideológico e criticam de maneira absurda o posicionamento dos linguistas que se interessam em compreender o funcionamento da língua para além de uma estagnação aos moldes normativos. Nesse sentido, Bagno ao passo que seleciona tais equívocos, também os combate de maneira incisiva. Assim, podemos observar expressões que são comumente divulgadas nos meios de comunicação em massa.

- “os linguistas são favoráveis ao vale-tudo na língua” – mentira!
- “eles apregoam a inutilidade do conhecimento da tradição normativa” – balela!
- “os linguistas defendem o uso da ‘linguagem popular’ ou ‘caipira’ em todas as instâncias de interação social falada ou escrita” – calúnia!
- “eles negam a necessidade de aprendizado, por parte das classes desfavorecidas, das formas prestigiadas de falar e escrever” – lorota!
- “os linguistas aplaudem o uso irrefreado de termos estrangeiros no cotidiano” – piada de mau gosto!
- “os linguistas recomendam jogar no lixo todas as gramáticas e dicionários” – conversa fiada!

Uma breve revisão do que tem sido publicado na imprensa brasileira nos últimos quinze anos sobre língua e ensino de língua mostra o quanto de incompreensão e intolerância reina neste campo tão importante das relações sociais e da conquista da cidadania. (BAGNO, 2007, p.20).

Com efeito, é preciso destacar que a presente pesquisa, ao considerar as abordagens linguísticas em relação com os fenômenos sociais, não se propõe a um relativismo erroneamente

atribuído aos cientistas da linguagem. Quando um linguista defende que a norma padrão não é a língua, mas a sistematização que se faz sobre ela, ele não quer dizer com isso que na língua “pode tudo” ou que a escola deve relativizar e/ou negligenciar o ensino da gramática normativa. Como resposta a crítica do relativismo, Faraco responde.

(...) não há em língua um padrão absoluto de correção (válido para todas as circunstâncias), mas apenas padrões relativos às diferentes circunstâncias (daí os linguistas afirmarem que a “propriedade” é mais importante que a correção). Se esse é um postulado clássico entre os linguistas, sua apreensão social (dentro e fora da escola) continua envolta a muita confusão. E o núcleo do problema parece estar num gesto que lê ‘relativo’ onde se deve ler ‘relativo a’. Ou seja, os linguistas são acusados de relativistas porque – segundo os acusadores – defendem que “tudo vale na língua”, quando, de fato, jamais afirmam isso. O que suas descrições efetivamente mostram é que os falantes variam sistemática (e não aleatoriamente) sua expressão e tomam como baliza, não um padrão absoluto de correção, mas critérios de adequação às circunstâncias. Nesse sentido, os fenômenos linguísticos não são relativos, mas relativos às circunstâncias. (FARACO *apud* BAGNO, 2007, p. 22).

Como os sujeitos desta pesquisa estão situados no ambiente escolar (espaço de ensino-aprendizagem), o contexto que se inscreve aqui é o de apropriação da norma padrão, sem com isso desconsiderar a heterogeneidade inerente à língua. O ensino da gramática normativa não se configura como ação equivocada e desrespeitosa, sobretudo, porque dele advém uma possibilidade de emancipação e certa mobilidade social. O que os linguistas tanto criticam é o reducionismo, visto que, em sua essência, a língua é heterogênea e dotada de uma dinamicidade que jamais permitiria se aprisionar em sistemas legais e prescritivos como se organiza a norma padrão, legitimada sob o estatuto de norma culta. Sobre isto, Bagno afirma (2007):

Para as pessoas que a todo momento nos perguntam: “É ou não é para ensinar gramática?”, a resposta é: se for para ensinar gramática como mera repetição da doutrina tradicional, anacrônica e encharcada de preconceitos sociais, definitivamente não é para ensinar gramática. Se “ensinar gramática” for entendido como decoreba de nomenclatura sem nenhum objetivo claro e relevante, análise sintática de frases descontextualizadas e às vezes até ridículas, definitivamente não é para ensinar gramática. Mas se por gramática entendemos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática, sim. Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes etc. (BAGNO, 2007, p.70).

Em meio a esse cariz, a professora Magda Soares, em seu livro *Linguagem e Escola* afirma:

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a

dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES, 1986 *apud* BAGNO, 1999, p.78).

Partilhando desta mesma ideia, Possenti (1996) destaca

(...) adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e ideológico (POSSENTI, 1996 *apud* BAGNO, 1999, p.17-18).

Equívoco, mas não por parte dos linguistas como Bagno, Soares, Possenti e tantos outros que defendem a diversidade linguística e lutam contra a discriminação combatendo mitos e superstições propagados no senso comum por uma mídia sensacionalista dominante e um grupo de autores, que ocupam estes espaços para disseminar a ideia de que a linguagem padrão é a fonte legítima de todo saber, quando na verdade ela corresponde apenas a uma vertente normativa e de certa forma contraditória, sujeita a constantes “correções” e variações, aspecto tão comum à língua de qualquer sociedade.

Ainda nessa tentativa de defesa contra o reducionismo da língua portuguesa à norma oficial e a “equação” do certo e errado, Bagno incorre em responder a seguinte indagação: qual o objeto de ensino nas aulas de português? O que devemos ensinar a nossos alunos?

Uma resposta rápida e concisa seria: devemos ensinar a norma-padrão (...) Ensinar o padrão se justificaria pelo fato dele ter valores que não podem ser negados – em sua estreita relação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Esses conhecimentos assim armazenados, constituiriam a cultura mais valorizada e prestigiada, de que todos os falantes devem se apoderar para se integrar de pleno direito na produção/condução/transformação da sociedade de que fazem parte. (BAGNO, 1999, p.179)

O estigma, a desvalorização e o reconhecimento da linguagem como fonte propulsora de exclusão e desigualdade social se integram como questões constatadas por diversos autores já citados anteriormente. A minha inquietação ao longo dessa pesquisa foi tentar compreender como os estudantes se articularam diante desse sistema de codificação que compõe a estrutura de uma norma padrão e prescritiva ao longo das oficinas. Como eles leem a própria vida? E de que forma se dispuseram a escrever suas histórias? Quais os mecanismos e as estratégias utilizadas por eles para a transposição da pedra no meio caminho? Ou seja, para a superação da condição de disparidade linguística presente em sua trajetória estudantil que se colocava entre sua realidade social e o que a sociedade exigia como certo, padrão, oficial e instrumento de acesso a um nível que eles almejavam: o acadêmico e/ou o prosseguimento de estudos

proporcionados também pelas escolas técnicas federais e previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁶ (LDB) como direito do educando.

Quinta-feira, 29 de maio de 2013, todos na expectativa de um feriado prolongado, mas ansiosos por conta da inauguração de uma série de oficinas (redação) a serem realizadas em virtude do Enem 2013. A iniciativa da oficina de redação não estava prevista inicialmente em nosso plano de intervenção. Havíamos cumprido uma etapa de observação na escola, e agora era chegado o momento de intervir naquela realidade, nesse sentido, realizamos palestras sobre “O que é universidade? Políticas afirmativas de acesso e permanência e assessoria para a realização de inscrições no Enem 2013, todas as ações citadas foram realizadas sempre com o apoio da coordenação da instituição. Nesta ocasião, uma de nossas colegas estagiárias do serviço social e também professora no CERG nos revelou que em uma conversa informal com um grupo de estudantes (também seus alunos) ela percebeu a frustração de alguns que não queriam participar do processo de inscrição por conta da prova discursiva do exame. No desenrolar da discussão e das tentativas de convencimento, uma estudante interrompe a fala da professora com a seguinte declaração: Nós não sabemos escrever! (Diário de Campo - 29/05/2013).

Nós não sabemos escrever! Esta fala me chamou atenção (como já mencionei no capítulo III que trata da metodologia) e se constitui como cerne dessa discussão, o “nós não sabemos escrever” se configura como “a pedra no meio do caminho”. Ela está lá e essa percepção não é dada pelo professor ou pela instituição escolar, muito menos pelo pesquisador, o sujeito que é o público alvo das políticas sociais, nesse recorte, o(a) estudante da escola pública, em sua maioria negro(a) e de camada popular, reconhece suas demandas, sabe falar sobre suas necessidades e se percebe enquanto excluído no processo macro da desigualdade social. Partindo desse pressuposto, é válido destacar que a fala da estudante, a solicitação de um determinado grupo e a minha chegada à instituição pelo diálogo com o educador, profissional imerso nesse cotidiano, se organiza como base para a formação da oficina de redação como ação interventiva, questão que se tornou logo depois meu objeto de investigação naquela dada realidade.

A Oficina Inaugural contou com a participação de cerca de vinte pessoas, dentre elas, dezesseis estudantes de turmas diversificadas do ensino médio, um professor da instituição e nós três (estagiárias do OVE) que ministramos a oficina. Importante ressaltar que a oficina foi ministrada na véspera de um feriado prolongado (29/05/2013), muitos estudantes estavam viajando e outra parte que mora na zona rural não conseguiu chegar ao local por conta de problemas com o transporte escolar público municipal. Partindo desse pressuposto,

¹⁶ A Seção IV da LDB em seu Art. 35º. Prevê como finalidade do Ensino Médio (etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos) - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.

consideramos a participação de todos e a realização do evento satisfatória, inclusive, alguns estudantes compareceram à escola no turno oposto apenas para a ocasião.

A reunião teve duração de duas horas, divididas entre palestra (sobre as tipologias textuais: Narração, Descrição e Dissertação) e atividades diagnósticas. O tema “Redução da maioria penal no Brasil” foi lançado como proposta de produção de texto, no qual os estudantes teriam de expor e discorrer sobre seu ponto de vista acerca do assunto abordado. Este exercício, associado à exposição que os discentes fizeram no grupo sobre suas principais dificuldades para construir um texto dissertativo, serviram como parâmetro para o planejamento posterior da sequência de oficinas que foram ministradas até outubro de 2013 (mês de aplicação das provas do ENEM).

Ao longo das oficinas percebemos angústias, medos, sonhos e expectativas na trajetória dos encontros que aconteciam toda quinta-feira, encontros estes que se davam em torno da escrita, mas para além disso, os(as) estudantes que ali se reuniam não esgotavam na palavra codificada ou no texto escrito suas buscas e desafios. Percebemos então que as nossas pesquisas (gravidez, políticas afirmativas e escrita), se encontravam nos mesmos sujeitos. A mãe adolescente que não abandona a escola (tema de pesquisa de uma companheira de estágio), o grupo de meninas que desejam engravidar e a juventude de camada popular, sujeitos das políticas afirmativas, eram os mesmos que ocupavam as carteiras da sala de aula para aprimorarem a escrita e para corrigirem questões que foram frutos de um processo educacional ainda contraditório.

A Oficina de Redação como intervenção pontual esteve inserida em um contexto mais amplo, e se constituiu como resultado de uma trajetória de pesquisas e vivências no cenário do CEREG. Os meses foram passando, e algumas questões foram sendo suscitadas mediante a complexidade do real. Alguns estudantes não frequentaram mais a oficina (por diversas razões...outros cursos, trabalho, obrigações outras...), no entanto, o grupo que havia externado a necessidade que tinha de aprender a escrever permaneceu até as últimas aulas e surgiram outros interessados, inclusive da série inicial do ensino médio (1º ano).

Com o passar do tempo, percebemos que os estudantes possuíam dificuldades para além da ortografia e/ou organização de parágrafos, detectamos questões de cunho mais abrangente e não menos influenciadoras nesse processo de ensino/aprendizagem. Antes de tentar compreender tais questões, é preciso situar uma característica peculiar entre os participantes da oficina de redação, e mais precisamente, os dez estudantes que responderam aos questionários

aplicados. Com faixa etária que vai dos 16 aos 22 anos de idade, podemos identifica-los numa fase de transição entre adolescência e juventude¹⁷.

Teixeira (2011) em seu artigo *Entre a Escola Pública e a Universidade: longa travessia para os jovens de origem popular*, afirma que as diferenças entre os jovens exige a adoção do termo “juventudes” como mais coerente para analisar aquilo que alguns autores chamaram de “problemas de jovens”, como por exemplo, arrumar um emprego, entrar na universidade, etc. Se a juventude não é uma categoria homogênea, tampouco são suas dificuldades no âmbito educacional.

Dificuldades estas que possuem diversas configurações. Com efeito, “são muitas as juventudes e entre elas sempre há territórios de resistências por força da criatividade (...)”. (NOVAES; VANUCCHI, 2004, p.11 apud TEIXEIRA, 2011, p.28).

Busquei então um foco na articulação entre linguagem escrita, poder e sociedade na tentativa de compreender como os estudantes (sujeitos desta pesquisa) viveram a experiência do processo de preparação para a Redação do Enem 2013, contexto que suscitou questões que perpassaram toda sua trajetória estudantil na educação básica. Observemos na fala da estudante G. a preocupação com as regras e a constatação de como ela chegou a última etapa da educação básica (ensino médio) com uma série de dificuldades relacionadas à escrita formal.

Depois que eu comecei a me dedicar eu comecei a compreender...a fazer com todas as regras. Depois que eu comecei a fazer eu pude perceber que é bastante diferente...Ai eu consegui fazer um texto, e diferenciar a forma como eu fazia antes e a forma como faço agora. Percebi que pra fazer uma boa redação é preciso que se use um pouco de regras, quer dizer regras entre aspas...Que se siga esse tipo de normas e que...é diferente. Assim...a mudança entre uma coisa e outra é que eu pude entender que o jeito que eu escrevia era diferente e agora, tá bem melhor...Quer dizer...não tá melhor...melhor, mas tá melhor (G. estudante do CEREG – Entrevista em profundidade/ arquivo pessoal/ Outubro 2013).

¹⁷ “É importante se entender a diferença entre adolescência e juventude; já que ambas são frequentemente confundidas, quando não são usadas erroneamente como sinônimos. Segundo Coimbra (2005), “a noção de adolescência emerge vinculada à lógica desenvolvimentista, sendo uma etapa do desenvolvimento que todos passariam obrigatório e similarmente.” A adolescência é uma fase que se caracteriza por apresentar questões que lhes são típicas e pelas quais a maioria dos indivíduos se vê refletindo sobre como, por exemplo, a formação de uma identidade que lhe seja própria e estável, a escolha da sua carreira profissional, o seu posicionamento diante de sua sexualidade e os conflitos naturais que surgem com os pais diante dos desejos de independência – tanto financeira como em relação a poder ter suas próprias ideias. Logo, podemos perceber que “a adolescência surge como um objeto exacerbado por uma série de atributos psicologizantes e biologizantes” (Coimbra, 2005). Isso acontece porque as mudanças que surgem nesse período estão diretamente relacionadas à chegada da puberdade e às suas consequências; o que desencadeia processos de construção de uma nova auto-imagem e identidade. O mesmo autor nos faz pensar na juventude como um conceito que pode ser visto como uma construção social, assim como pode também ser capturado e instituído. Dessa forma, ele introduz que “o conceito de juventude nos faz pensar no sujeito como um ser constituído e atravessado por fluxos, devires, multiplicidades e diferenças” (Coimbra, 2005)”. (<http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/tempo/juventude-texto.html>. Acesso em 25/01/2014 as 18:47h).

Como já mencionado anteriormente, Bagno (1999) acredita que apenas um ensino que tome a gramática como objeto de estudo por um viés de criticidade pode se tornar significativo. Percebamos que durante a entrevista (feita no último mês das oficinas) a estudante G. já tem uma nova perspectiva acerca das regras ou da norma culta. Observemos que quando ela fala em regras, utiliza um certo pudor e policiamento na fala: “percebi que pra fazer uma boa redação é preciso que se use um pouco de regras, quer dizer regras entre aspas”...Durante a entrevista, essa declaração “regras entre aspas” e um “pouco de regras” já nos aponta certa relativização com relação a língua, processo que nos aponta para o que o autor chama de “estratégia da apropriação”, ou seja, o falante que se refere dessa forma a norma culta não mais a legitima em termos de sacralização, mas a entende apenas como parte da língua, como forma específica de sua manifestação, mas de necessária apropriação para ascensão cultural, social e de níveis econômicos mais favoráveis.

Numa sociedade como a brasileira, em que a língua padrão é claramente associada à classe social (...), uma criança pobre, de antecedentes rurais só poderá ter alguma oportunidade se for introduzida à cultura letrada por meio do processo escolar, a menos que, por uma conjunção quase mágica de talento, esforço pessoal e circunstâncias políticas, o letramento vá até ela e ela se torne um brasileiro ou uma brasileira que alcance a cidadania dominando os modos prestigiosos de falar. Assim, pode ser até que essa criança chegue a ser presidente da república (BORTONI-RICARDO apud BAGNO, 2003, p.37).

A linguista e educadora brasileira Stella Maris Bortoni-Ricardo dentre seus estudos, se debruçou sobre a trajetória de Luiz Inácio Lula da Silva, de forma mais específica como se deu o processo de apropriação linguística da norma culta por parte do operário que se tornou presidente do Brasil. Embora tenha sido muito criticado por jornalistas e intelectuais, principalmente nos períodos eleitorais, “Lula é um usuário extremamente competente dos múltiplos gêneros discursivos que tem à sua disposição – e este é o verdadeiro significado de saber “falar bem” uma língua” (BAGNO, 2003, p.36), pois, se utilizou do contexto de adequação linguística para conquistar um espaço político e social se apropriando da norma culta, mas também se manteve bem próximo das expectativas das camadas populares.

(...) É indiscutível que a língua falada por Lula está hoje muito mais próxima daquela que tradicionalmente se exige de um membro da elite política e intelectual. Com grande habilidade também, ele não abandonou os elementos característicos das variedades linguísticas ‘populares’, e sabe se servir muito bem deles quando fala de improviso para grandes multidões, recusando-se a usar uma retórica balofa e ornamentada de quinquilharias sintáticas e lexicais, que é a característica principal do “falar difícil”, quase sempre para não dizer nada de substancial (BAGNO, 2003, p.36).

Mas, apesar de sua defesa enérgica acerca da apropriação linguística feita por Lula, Bagno (2003) aponta uma realidade ainda contraditória e árdua para o cenário linguístico brasileiro,

“a história pessoal de Lula é, sem dúvida, uma revolução “quase mágica”, mas é uma revolução individual, particular, digna de assombro, é claro, num país tão injusto quanto o nosso” (BAGNO, 2003, p.36).

Nesse sentido, situo aqui a experiência desses dez estudantes entrevistados, e dos demais tiveram contato com as oficinas de redação no CERG em 2013. Passado o processo das avaliações (Provas do Enem 2013), ainda obtive contato com os estudantes. Recebi algumas ligações e mensagens. Tive notícias do estudante F. que participou poucas vezes da oficina porque trabalhava no turno oposto do qual cursava o 3º ano do Ensino Médio. Ele conquistou uma vaga no ensino superior através do Sisu (Sistema de Seleção Unificada) para cursar Gestão Pública na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A estudante A. falou comigo por telefone e compartilhou a alegria de ter sido aprovada no vestibular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no curso de licenciatura em Geografia, na ocasião ela declarou: “não foi pelo Enem, mas passei no vestibular, entrei na faculdade e estou muito feliz!”.

Essas histórias aqui mencionadas, bem como a história de Lula nos dão uma alegria e esperança que se assentam quando nos propomos a pensar na focalização e no isolamentos destes casos. Mas, a realidade da escola brasileira e nordestina nos mostra que ainda ficam de fora do ensino superior grande parte dos estudantes que conseguem concluir o ensino médio¹⁸. E os que conseguem superar a travessia, chegam ao nível superior de ensino com grandes dificuldades na escrita, prova disso é a oferta de cursos¹⁹ de produção textual que algumas universidades federais disponibilizam para seus discentes e demais atores. Os indicadores do INAF demonstram que ainda temos marcadores em torno de 25% de alfabetismo funcional em nível pleno, ainda temos menos da metade da população escrevendo e interpretando no nível pleno.

¹⁸ Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, relacionados ao Censo escolar, registraram que no ano de 2005, 87,9% dos jovens matriculados no Ensino Médio brasileiro que estavam em escolas públicas, somente 46,8% dentre eles ingressaram no ensino superior. Por outro lado, dos 12,1% de alunos matriculados em escolas particulares de Ensino Médio, 51,7% destes ingressaram no ensino superior público (TEIXEIRA, 2011, p.33).

¹⁹ Conforme edital Nº 014 publicado pela publicado em maio/2013 pela PRÓ-REITORIA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ASSUNTOS ESTUDANTIS (PROPAAE) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO EM LÍNGUAS, UFRB: OUTRAS FALAS, SONS E ESCRITAS tem como objetivo oportunizar a aprendizagem de línguas estrangeiras e português (produção textual) para os discentes, docentes, técnicos e comunidade externa da UFRB visando um melhor desenvolvimento acadêmico e/ou profissional e uma educação na UFRB com mais qualidade e inclusão. (<http://www.ufrb.edu.br/proext/noticias/579-programa-de-desenvolvimento-academico-em-linguas-ufrb-outras-falas-sons-e-escritas>. Acesso em 10/12/2013 as 14:20h)

Com efeito, cabe então ao assistente social a preocupação com o nível linguístico do estudante/ usuário/ demandatário? Podemos considerar que sim, pois se a língua passa a ser um elemento de segregação social, o Estado tem como dever promover um sistema educacional de qualidade. Nesse sentido, negar o acesso dos estudantes à norma culta de forma crítica e significativa é usurpar-lhes direitos sociais, e nesse limiar, o profissional de serviço social se articula a favor da classe trabalhadora²⁰ desde a ruptura da profissão com seu passado conservador e tecnicista.

Em 18 de julho de 2013, passados os meses da "euforia" e estranhamento quanto a realização das oficinas, os estudantes (de modo geral) externaram suas angústias e preocupações com relação a proximidade dos exames. Muitos nos indagaram sobre as reais possibilidades que teriam de serem aprovados na Redação do ENEM 2013, porém, o discurso que para nós poderia revelar um estado de auto depreciação, na verdade se configurava como um movimento de resistência e estratégia daquele grupo de estudantes de escola pública, estigmatizados por sua origem, cor e classe social. Evidente que esse processo na tentativa de inserção em uma nova etapa educacional suscite tais temores.

Para Teixeira (2011), a passagem do jovem “pobre”, oriundo das classes populares para apropriação da universidade implica uma inserção num processo de estranhamento, aprendizagem até atingir o estatuto de membro e enfim se afiliar institucionalmente e intelectualmente nesse novo mundo que é o ensino superior, teoria de afiliação que é discutida por Coulon em *Ofício de Estudante: a entrada para a vida universitária* (2008). Mas, esta não é uma trajetória fácil, nem dada como destino, como ocorre nas classes ditas mais elevadas.

(...) Quanto mais o grupo social se distancia em relação ao centro, aqui entendido como o capital cultural, econômico e dominante, que tem nas universidades um de seus lócus privilegiado, a tendência é que maiores sejam as dificuldades a serem enfrentadas no processo de afiliação ao “ofício de estudante”, pré-requisito central para entrar na vida universitária. (TEIXEIRA, 2011, p.32).

No processo das oficinas e troca de saberes, solicitamos muitas atividades para que os estudantes percebessem que o exercício da escrita traz o envolvimento com a palavra. Destacamos que as dificuldades existem e não são poucas, não negamos a realidade social sobre a qual nos propomos analisar e intervir, no entanto, com o passar do tempo, as mudanças foram perceptíveis. Transformações em textos e contextos, em parágrafos mais organizados, coerentes e coesos, mas também em sonhos escritos e inscritos nesta trajetória de encontros, pois, os

²⁰ O Código de Ética do profissional de Serviço Social traz como um dos seus princípios fundamentais, a “ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras” (http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em 01/02/2014 as 16:03h).

resultados não são e nem devem ser apenas do ponto de vista normativo, mas antes são verificáveis nas relações, nas ações dos estudantes que superaram suas próprias pedras no caminho (obstáculos diários) para estarem nas oficinas, estas que funcionaram apenas como propulsoras para a viabilização de direitos e ocupação de espaços sociais específicos (a travessia para a universidade). No lócus dessa discussão, solicitamos uma atividade para que eles escrevessem sobre o lugar/papel da escrita em suas vidas e a relação desta com a realização dos seus sonhos.

- Pela sugestão do seguinte texto/fragmento, redija um texto comentando sobre sua relação com a escrita.

O Sol existe!
ainda que seja noite o sol existe
por cima de pau e pedra
nuvens e tempestades
cobras e lagartos
o sol existe
ainda que tranquem o nosso quarto
e apaguem a luz
o sol existe

Nesta mesma perspectiva, realizamos ainda o simulado de Redação que ocorreu logo após o simulado para o ENEM organizado pela escola, ambos se configuraram como uma ação conjunta, a fim de preparar os estudantes para o exame.

Como nossas atividades com a oficina de redação estavam finalizando por conta das provas do Enem 2013, decidimos então marcar uma reunião para rever algumas ações, e foi na semana de comemoração do folclore brasileiro que encontramos na agenda escolar uma oportunidade para reunirmos o grupo de Redação e outros estudantes para um grupo focal. Nesta ocasião, contamos nossas trajetórias, nossa relação com a escola, com a família e com a universidade e contamos ainda nossos amores e nossas dificuldades enquanto estudantes também oriundos da classe popular. Depois, conversamos com os estudantes sobre a possibilidade deles colocarem numa colcha de retalhos os seus sentimentos, suas impressões sobre a vida e sobre qualquer assunto que desejassem externar. Com isso, nosso objetivo foi observar as questões que perpassavam a realidade deles(as)os estudantes, sem que estas fossem *a priori* suscitadas por nós.



Fonte: [Arquivo pessoal agosto/2013]

Na tentativa de compor algumas possibilidades para pensar sobre essa questão, encontro em Paulo Freire a defesa de uma leitura de mundo, sobretudo, libertadora. Fernando José de Almeida, presidente da TV Cultura, em seu recente livro intitulado “Folha Explica: Paulo Freire”, destaca a articulação ideológica entre a leitura e a escrita presente no pensamento desse autor.

Ler, segundo Freire, não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade (...) A escrita é também objeto do pensamento e da vida (...) Aqui, a leitura e escrita é um distintivo de poder. (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u643944.shtml>. Acesso em 12/01/14 as 15:30h)

Em seu famoso discurso que se transformou em livro (A importância do ato de ler), Freire disseminou pelo mundo sua concepção acerca da prática da leitura crítica ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido, ele se opõe a uma prática alfabetizadora baseada na mera decodificação linguística, e assim, percebemos mais adiante nessa mesma obra que na perspectiva freiriana, a leitura e a escrita também se configuram como um processo político.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isso significa que é impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (...) Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da

política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 1989, p. 15).

Com efeito, Demo corrobora com as ideias de Freire quando afirma em sua obra *Charme da exclusão social* que os pobres precisam saber por que são pobres para livrar-se de uma cidadania representativa e domesticada no intuito de assumir o seu protagonismo na história, pois, “as políticas sociais, como o próprio mercado, funcionam muito mal, representando, para os pobres, o acesso a migalhas e favores, e, para os ricos, uma ocasião a mais para desviar recursos públicos” (DEMO, 2002, p.15).

Se paga muito caro por um Estado que oferece serviços que funcionam de forma muito precária, que ainda são vistos como favores prestados e não como direitos garantidos, subjungando o sujeito a situação de mendicância social. Nesta perspectiva, Demo (2002) afirma que...

...o que pode “curar” a pobreza não são benefícios, mas a constituição de um sujeito social capaz de história própria, individual e coletiva. O debate sobre “exclusão social” tem, como uma de suas maiores precariedades, a expectativa assistencialista frente à pobreza, o que leva a uma fé excessiva no Estado e à desobrigação do sistema produtivo, deturpando pela raiz os horizontes da emancipação (DEMO, 2002, p.16).

Nesse sentido, as políticas sociais (e as políticas públicas educacionais de forma mais específica) que atuam apenas de forma pontual e imediatista acabam por encadear também o fenômeno da auto exclusão, que culpabiliza o indivíduo por sua condição degradante de sobrevivência.

O caráter fragmentário das políticas sociais, voltando à concepção comunitária localizada, do bairro, do grupo, da etnia, buscando, com isto, também um espaço mais visível de solidariedade e de pertença, se tem, de um lado, esta face pertinente, de outro, não escapa de reconhecer que a integração não se realiza apenas no local. O local poderá tornar-se uma antiferça, desde que não perca de vista que a luta se faz contra um sistema globalizado (DOWBOR, 1998 *apud* DEMO, 2002, p.23).

Mas, para Demo (2002) não há auto exclusão, o que existe é uma definição equivocada de que os pobres se auto excluem quando não lutam em favor da sua “autonomia” e inserção no mercado. Discurso moralista de acusação política por parte de um sistema que não reconhece a sua decadência social. Teles (1996) comunga dessa ideia quando considera um equívoco o discurso da igualdade e justiça social pelo viés da inserção daqueles que estão “fora” dos modos de sociabilidade capitalista. A garantia do “mínimo para sua sobrevivência” revela a fragilidade dessa discussão que “ignora” a questão da desigualdade como um problema estrutural desse sistema socioeconômico.

O fato comum de que os indivíduos excluídos podem se sentir desmoralizados, não só por terem perdido a inserção laboral ou residencial, mas igualmente por estarem assistidos, não autoriza a ver nisto algo similar a um movimento quase masoquista de

auto exclusão. O próprio sentimento de impotência não poderia se confundir com a desistência definitiva de reagir. Outro problema é aquele relativo a assistidos que se conformam com a assistência e fazem disso um modo de vida, tendencialmente parasitário, o que, de novo, não implica auto exclusão, até porque, mesmo sendo situação possivelmente humilhante, representa maneira de se integrar (DEMO, 2002, p.24).

Daí, pensar na assistência social como uma força propulsora que quer a todo custo “incluir” o indivíduo pela via do mercado, acaba por revelar a face perversa e contraditória desse tipo de “assistência”, pois, nesse sentido, acaba por funcionar como mecanismo de regulação, viabilizador de um dos princípios do modelo liberal que é a inserção via mercado. Outro fator preponderante nesse tipo de interpretação acerca das políticas sociais é caracterizar o pobre sempre como uma sub-raça, um grupo marginal, no sentido de degenerescência. Contudo, sabe-se que na verdade os pobres são maioria na sociedade brasileira, então quem seria pela lógica os marginais? Pobres ou ricos?. Surge então, a partir disso, uma nova questão. Em termos de políticas sociais, “tudo o que se faz, torna-se insignificante ante a imensidão das necessidades, sem falar na corrupção clássica das políticas”. (DEMO, 2002, p.29)

O surgimento da tese da exclusão social trouxe grandes avanços em detrimento da noção de desigualdade social estanque, porém ainda comporta um grande vazio teórico, quando deixa transparecer que a ineficácia das políticas sociais se direciona para duas soluções, ou mercado ou assistência e nunca o da cidadania. Para Demo (2002) o grande problema desse tipo de racionalidade centra-se no fato de que “é muito difícil pretender incluir os pobres quando não se sabe, ou não se quer saber, a maneira pela qual foram excluídos” (DEMO, 2002, p.33). Fato que se espraia e atinge o âmbito educacional, e num processo de ensino-aprendizagem, apesar das propostas curriculares inovadoras, a prática ainda revela uma tentativa de inclusão social/linguística sem suscitar a discussão crítica da gramática normativa como distintivo de poder em toda a sua complexidade e implicações.

CONCLUSÃO

Bagno (1999) afirma que a norma padrão deve ser ensinada de maneira crítica nas escolas não para que os estudantes se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política, ou seja, um instrumento que é linguístico e ao mesmo tempo social. Para o linguista brasileiro, apenas a apropriação da norma de prestígio não nos garantirá uma revolução linguística/social e muito menos a superação dos preconceitos que perpassam nossa realidade brasileira. O autor defende em sua obra *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira* que só uma revolução social, ou seja, uma reviravolta e um deslocamento das classes sociais poderia elevar a variante linguística das camadas populares ao status de legitimidade. Nesse sentido, a norma padrão se deslocaria seguindo o mesmo movimento político e social, contudo, o que temos ainda como possibilidade (pelo menos a curto e médio prazo) a meu ver, é a apropriação da língua escrita formal como ferramenta e mecanismo de estratégia.

Como já afirmei em outros trabalhos, é necessário empreender um ensino crítico da norma-padrão, escancarar sua origem “elitista e coercitiva”, e mostrar que a necessidade de dominá-la se prende à necessidade de que os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas (ou seja, a imensa maioria da população brasileira) possam dispor dos mesmos instrumentos de luta dos alunos provindos das camadas privilegiadas. A necessidade de ensinar a norma-padrão na escola – ensinar no sentido mais óbvio do termo: levar alguém a dominar algo que lhe é desconhecido – se prende também ao fato muito evidente de que as regras gramaticais padronizadas, presentes na literatura ‘clássica’, só pode, em sua maioria, ser aprendida na escola. Assim, o conhecimento e o eventual emprego dessas formas padronizadas depende exclusivamente da escola, porque elas só sobrevivem hoje na língua escrita mais monitorada (BAGNO, 2003, p.187).

Posto isto, observemos esta fala de estudante do CERG que foi entrevistado uma semana antes do Enem 2013.

Sinceramente, eu achava...antes da redação neh, que eu tinha que colocar palavras pra ficar pesada a redação, entendeu? Aí eu fazia uma redação antes e colocava “não sei quê, não sei quê”...aí eu escolhambava, colocava a minha opinião bem forte, eu achava que uma redação assim era perfeita. Mas aí quando eu cheguei aqui, a senhora falou que redação é uma coisa mais objetiva, aí eu fui me adaptando mais, me lapidando...aí... eu sei que não tô perfeito, preciso melhorar muito, mas na parte da redação me sinto preparado para fazer o Enem. (E. estudante do CERG – Entrevista em profundidade / Arquivo pessoal – Outubro de 2013).

Como distintivo de poder em uma sociedade que ainda discrimina, segrega e usurpa direitos, a norma padrão se constitui como elemento seminal no processo de superação da desigualdade. Com isso, não me refiro a mudanças radicais, nem a fórmulas mágicas, é fato que

a longo prazo, seja pelo viés linguístico e/ou social ainda temos muito por fazer enquanto sociedade. Mas, não podemos negar que a fala do estudante E. nos traz a constatação de que o envolvimento com a palavra, com a língua formal no seu sentido mais significativo e não apenas mecanizado e sistemático, produz no sujeito um sentimento de pertencimento linguístico e social, trazendo um empoderamento num processo de emancipação que apesar de individual, também é coletiva à medida que socialmente estão dadas condições para que estes sujeitos não alcancem seus objetivos e eles encontram no limiar da vida social ou do jogo social, estratégias de sobrevivência.

Nesse sentido, o poder representado na legitimidade da Gramática Normativa pode ser coercitivo, mas, na perspectiva de Foucault (1988), a abordagem analítica acerca do poder, nos permite identificá-lo como parte constitutiva das relações sociais, e por conta disso, se insere nos diversos espaços da vida social e não apenas nos limites coercitivos de um poder estabelecido de forma absoluta.

A análise em termos de poder não se deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas, e antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte... (FOUCAULT, 1988, p. 88).

Assim, o/a estudante de classe popular e oriundo da escola pública, à medida que sofre a coerção por parte de uma linguagem estabelecida como norma, também exerce sobre a escrita o seu poder, ou seja, se apropriar do elemento que o oprime para adentrar os espaços que se configuram como possibilidades para sua libertação e/ou emancipação social também se configura como dispositivo de poder. Aqui se insere o papel do sujeito na construção de sua identidade, de uma coletividade e de uma sociedade dotada de uma linguagem própria que permita estratégias de resistência no espaço das relações sociais.

Nas considerações de Netto (2000),

Enquanto a organização capitalista da vida social não invade e ocupa todos os espaços da existência individual, ao indivíduo sempre resta um campo de manobra ou jogo, onde ele pode exercitar, mesmo que minimamente, a sua autonomia e o seu poder de decisão, onde lhe é acessível um âmbito de retotalização humana que compensa e reduz as mutilações do prosaísmo da divisão social do trabalho e do automatismo que ela exige e impõe (NETTO, 2000, p. 86)

Para Faleiros (2008),

A reprodução das condições está posta para as classes dominantes que dela usufruem, mas não sem resistência mais ou menos forte dos subalternos, que na própria

resistência vão construindo sua re-presentação, sua identidade, sua força, seu capital, sua trajetória, podendo, é claro, de acordo com as forças do bloco dominante e sua divisão, alcançar vitórias, avanços ou sofrer reveses e recuos (FALEIROS, 2008, p.31).

Nesse limiar da estratégia e da resistência tomando a língua escrita e a norma padrão como mais um elemento de segregação social, mas também como dispositivo de poder, se inserem os sujeitos dessa pesquisa. E aqui me coloco na perspectiva defendida por Setubal (2009) como sujeito-objeto numa articulação com o tema e a realidade pesquisada com a sensação de que a discussão que se apropria da linguagem como cerne ainda é um desafio, no entanto, invoco a representatividade de Saussure e suas ideias que reverberam até hoje nos Parâmetros Curriculares Nacionais para reafirmar e/ou destacar que a linguagem é um assunto de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **No meio do caminho**. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/drumm2.html>> Acesso em 14 abr. 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2003.

ABREU, Marina Maciel. **Perfis pedagógicos da organização da cultura e a institucionalização do Serviço Social – demarcações do princípio educativo da prática do Assistente Social**. In: ABREU, M. M. Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 83-161.

_____. **A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n.79, set. 2004.

AUGUSTIN, Débora. et al. **Juventude: desnaturalizando o conceito de juventude através dos tempos**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/tempo/juventude-texto.html>> Acesso em 25 jan. 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. Loyola, São Paulo, 1999.

_____. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística** - São Paulo : Parábola Editorial, 2007.

_____. **Quem é Marcos Bagno**. Disponível em: <<http://marcosbagno.org/sobre/>> Acesso em 13 jan. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição – 2006 – HUCITEC.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu (org.). 2º edição. **Pesquisa participante; o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

_____. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **PCN: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em 03 mar. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 12 jan. 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. & TIEZZI, Sergio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil.** Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>> Acesso em 28 fev. 2014.

CFESS. **Legislação – acompanhamento de projetos de lei.** Disponível em: <http://www.cfess.org.br/legislacao_projetos.php> Acesso em 13 jan. 2014.

_____. **Código de ética do/a assistente social, Lei 8662/93.** Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf> Acesso em 17 jan. 2014.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social.** 2 ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 61).

_____. 1991, p.16. In: Serv. Soc. Soc. São Paulo, n 103, p. 433-452. jul/set 2010.

DUBET. François. **As desigualdades Multiplicadas.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>> Acesso em 20 dez. 2013.

_____. Disponível em: <<http://www.debats.cat/en/speaker/francois-dubet>> Acesso em 12 de jan. 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em serviço social** 8ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAÇO. Carlos Eduardo. **Pesquisa com o Cotidiano.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>> Acesso em 05 jan. 2014.

Filologia. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$filologia](http://www.infopedia.pt/$filologia)>. Acesso em 10 jan. 2014.

FINO, Nogueira Carlos. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>> Acesso em 17 jan. 2014.

FOLHA ONLINE. **Paulo Freire desenvolveu novo conceito de leitura e escrita.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u643944.shtml>> Acesso em 12 jan. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1989.

_____. (1979). **Educação e Mudança.** 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Método in História da Sexualidade: a vontade de saber vol I.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

Galaico-português. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/galaico-portugu%C3%Aas>>. Acesso em 13 jan. 2014.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** 3 edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GUERRA, Yolanda. **A dimensão investigativa no exercício profissional.** Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12894/11251/6.2_A_dimensao_investigativa_no_exercicio_profissional.pdf> Acesso em 07 jan. 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. – 3 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF:** Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.06.00.00&ver=por> Acesso em 25 jan. 2014.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MODESTO, Artaxexes. **Entrevista:** Marcos Bagno: uma luta incessante. Disponível em: <<http://www.fals.com.br/revela11/entrevista.htm>> Acesso em 13 jan. 2014.

OLIVEIRA & SGARBI. Inês Barbosa de. & Paulo. **Estudos do Cotidiano e Educação.** Edições Pedagogo, 2010.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **[Entre] vista:** a escuta revela. Salvador – EDUFBA 2011.

PILLETI & PILETTI. Claudino e Nelson. **Filosofia e História da Educação.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

PRADO, Adélia. **Poema Antes do Nome.** Disponível em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/adelia-prado-poemas/#.UxY_G_ldWLg> Acesso em 10 dez. 2013.

RESENDE, Otto Lara. **Vista cansada.** *Folha de S.Paulo*. 23 fev. 1992. Disponível em: <http://www.releituras.com/olresende_vista.asp>. Acesso em 05 jan. 2014.

RIBEIRO, Luis Filipe. **O conceito de Linguagem em Bakhtin.** Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>> Acesso em: 06 jan. 2014.

RIBEIRO, Masagão Vera. **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil.** Disponível em: <<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>> Acesso em 19 jan. 2014.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil:** primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Cláudia Mônica. **Na Prática a Teoria é Outra? Mitos e Dilemas na Relação entre Teoria, Prática, Instrumentos e Técnicas no Serviço Social.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral;** organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein – 27 edição. São Paulo. Cultrix, 2006.

Semiótica. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/semi%C3%B3tica>>. Acesso em 13 jan. 2014.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em serviço social: utopia e realidade.** 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Iris de Lima. **Dimensão educativa do Assistente Social na Educação Escolar.** Disponível em: <<http://cresssc.org.br/img/noticias/Dimens%C3%A3o%20Educativa%20do%20A.%20S.%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf>> Acesso em 10 fev. 2014.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a Escola Pública e a Universidade In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos.** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 46.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** In: TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

UFRB/ PROEXT/ **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO EM LÍNGUAS UFRB: OUTRAS FALAS, SONS E ESCRITAS.** Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/proext/noticias/579-programa-de-desenvolvimento-academico-em-linguas-ufrb-outras-falas-sons-e-escritas>> Acesso em 10 dez. 2013.

VILELA, M. & KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa.** Coimbra: Almedina, 2001.

ANEXO



Fonte: [Arquivo pessoal agosto/2013]



Fonte: [Arquivo pessoal agosto/2013]



Fonte: [Arquivo pessoal agosto/2013]



Fonte: [Arquivo pessoal setembro/2013]



Fonte: [Arquivo pessoal agosto/2013]



Fonte: [Arquivo pessoal agosto/2013]