

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**KATIA CILENE FERREIRA FRANÇA**

**DA FALA PARA A ESCRITA:**  
a instauração de um *habitus*

São Luís  
2009

**KATIA CILENE FERREIRA FRANÇA**

**DA FALA PARA A ESCRITA:**  
a instauração de um *habitus*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa

São Luís  
2009

França, Kátia Cilene Ferreira

Da fala para a escrita: a instauração de um habitus/ Kátia Cilene Ferreira França. – São Luis, 2009.

158p.

Impresso por computador (Fotocópias)  
Orientador: Antonio Paulino de Sousa

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

1. Sociologia educacional 2. Fala-Aluno Ensino Médio. 3. Escrita – Alunos ensino médio 4. Habitus. 5. Enem I. Título

CDU 37.015.4

**KATIA CILENE FERREIRA FRANÇA**

**DA FALA PARA A ESCRITA:**  
a instauração de um *habitus*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa** (Orientador)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Manir Miguel Feitosa**  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilma Vieira do Nascimento**  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima da Costa Gonçalves** (Suplente)  
Universidade Federal do Maranhão

A meus pais, Antonia e Estevam, que me deram a vida e sempre estão a meu lado, vibrando, torcendo e alimentando a minha vida com gestos de cuidado. Mãe, pai, obrigada pela doação, pelo amor!

A minha avó Aspasia (*in memoriam*), uma mulher que passou poucos anos na escola, mas estabelecia uma relação de amor com os livros. Obrigada vó, por me mostrar a palavra escrita de maneira tão bonita.

A tia Gracinha, um anjo que Deus colocou em minha vida. Tia, o que seria de mim sem a senhora... Obrigada por tudo!

A meu filho, Paulo Felipe, que me permite ter o melhor e mais valioso título: o de ser mãe. Filho, eu te amo!

## AGRADECIMENTOS

### **Tecendo a Manhã**

Um galo sozinho não tece a manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro: de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzam  
os fios de sol de seus gritos de galo  
para que a manhã, desde uma tela tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.  
(João Cabral de Melo Neto)

É com a poesia de João Cabral que inicio meus agradecimentos, porque não vejo cada um dos muitos que me ajudaram a construir esta dissertação como colaboradores diretos ou indiretos, mas como pessoas cujas vozes fizeram eco em mim, formaram um mosaico que precisava tomar forma concreta não apenas pela oralidade, mas pela palavra escrita que atravessa tempos e espaços e permite tantas outras leituras.

Meus mais profundos e carinhosos agradecimentos a todos os que dividiram comigo o esboço de uma ideia inicial de pesquisa, o rascunho das primeiras linhas de um projeto que teimava querer em nascer, a escritura permeada de alegrias, de descobertas, mas também de inquietações próprias de quem busca fazer ciência.

Em primeiro lugar, louvo a Deus, Senhor de minha vida e princípio de tudo.

Ao professor Antonio Paulino de Sousa, agradeço por aceitar-me com orientanda no meio do percurso do mestrado. Professor querido, seu bom humor, sua leveza na condução desse trabalho fizeram o rigor científico parecer menos doloroso. Seu cuidado em dizer como retirar as flores que eu insistia em ver nas árvores secas me ajudaram a disciplinar o pensamento.

À professora Maria de Fátima da Costa Gonçalves, agradeço por me acolher como aluna, amiga, irmã. Professora querida, sua presença extrapolou, da

forma mais bonita possível, os limites da academia porque em nossas conversas a literatura e a fé em Deus não eram vistas como inseparáveis da ciência, pelo contrário, foi a crença no Pai que tratou dos momentos de cansaço; foi a prosa sobre a literatura que quebrou a dureza de tantos teóricos. Obrigada pela inspiração, por ser paz, por segurar a minha mão e me fazer enxergar a possibilidade de ver flores em locais pouco prováveis como as árvores secas. Agradeço muito a Deus por sua presença em minha vida.

À professora Sonia Almeida, agradeço por me apresentar o Mestrado em Educação como espaço necessário para quem estuda a linguagem.

À professora Conceição Ramos, meus agradecimentos pela maneira atenciosa com que sempre me tratou desde a orientação na graduação até agora, quando as dúvidas sobre a pesquisa tomam maior consistência.

À professora Márcia Manir, agradeço o carinho e o apoio a cada conversa sobre qual caminho tomar no percurso de minha vida acadêmica.

À professora Conceição Raposo, obrigada por dedicar a mim minutos tão preciosos em um diálogo que marcou a transição sobre qual orientação eu deveria tomar depois de um mais de um ano de mestrado.

À professora Ima Vieira, obrigada pela doçura e pela ajuda na organização de um trabalho que mostrava seu corpo na qualificação.

À professora Maria Alice Melo, agradeço pela compreensão e o auxílio em momentos de angústia durante o percurso do Mestrado.

A todos os professores do Mestrado, agradeço pelas discussões essenciais para esta pesquisa e para minha vida.

À professora Stella Marris Bortoni-Ricardo, agradeço a atenção dispensada e os textos enviados para estudo.

À professora Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves, obrigada por disponibilizar a leitura de sua pesquisa.

A minha irmã Kenia França Chagas, agradeço a parceria de todas as horas, de uma vida.

A Enedias Chagas Neto, meu cunhado, obrigada por se colocar disponível a ajudar-me. Obrigada pelos cafés e pela força!

A Augusto Angelo Nascimento Araújo, agradeço a ajuda incondicional em momentos de muito sufoco diante de tantos textos a serem lidos.

A Ronald Ferreira dos Santos, obrigada pela dedicação e pelo cuidado no processo de coleta de dados. Seu olhar foi muito importante.

A Letícia Cardoso, Paulo Camara, Alberico Santos, Henrique Borralho, Socorro Cintra amigos a quem agradeço pela leitura e discussão do projeto que me permitiu entrar no Mestrado. Obrigada pela partilha!

Ao senhor Albino Rodrigues de Paiva Neto, agradeço pela atenção e carinho dispensados na solução de dificuldades referentes ao Mestrado.

À Prof<sup>a</sup>.Socorro Naufel e ao Prof<sup>o</sup> Marcos Naufel, agradeço pela compreensão diante da exigência de tempo que o Mestrado solicitava.

Aos coordenadores-amigos Renilde, Joel, Karlinha, Glacimar, Morgana, obrigada por me entenderem e me apoiarem na conclusão do Curso. Quanto sufoco! Obrigada pelo companheirismo.

Ao Prof<sup>o</sup> José Neres, meu querido mestre, agradeço as discussões de longa data sobre as salas de aulas, a teoria, a poesia, o cotidiano.

Aos colegas do mestrado, agradeço a amizade e as conversas sobre meus rascunhos, os ditos e os implícitos de uma convivência que não se resumiu à sala de aula, mas foi para outros espaços de alegria e aprendizagem como a Fazendinha, a casa de Da Guia e tantos outros que sedimentaram em mim o conceito de amizade. Cada um de vocês me ensinou, obrigada!

A minha amiga querida Maria José dos Santos, obrigada por dividir alegrias, descobertas e por estar por perto sempre que os dilemas queriam fazer morada em meus pensamentos. Ainda bem que Deus colocou você para me transmitir paciência.

A minha sempre professora Angélica Frazão, agradeço a alegria, as histórias, a partilha de um início de Curso marcado por muitas novidades e exigências. Obrigada pelo carinho maternal!

As minhas companheiras de longa data Gisele Augusta, Claudia Martins e Queli Campos, agradeço a presença amiga que ultrapassou os limites da Graduação e permanece nos cuidados que dedicamos umas às outras.

A Júlio Antonio Limenzo, agradeço pelo socorro em muitos os momentos.

Aos funcionários do Mestrado, agradeço pela dedicação. Josuédna, uma voz carinhosa dizendo “você foi aprovada no mestrado”; Gisele, uma presença dedicada a nos ajudar com os trabalhos; Célia, uma imagem doce oferecendo o



cuidado da limpeza e do cafezinho; Sr. Júlio, uma presença indispensável diante de tantos textos para reproduzir.

Aos diretores da escola Atenas, obrigada por abrirem as portas para que eu pudesse desenvolver a pesquisa.

Aos professores de Língua Portuguesa da escola Atenas, obrigada por me permitirem ocupar suas salas de aula e por se mostrarem disponíveis em ajudar-me.

Aos alunos da escola Atenas que me ofereceram não apenas os textos orais e escritos que compõem este trabalho, mas os sonhos e as expectativas de jovens que buscam um *capital escolar* que lhes permita ter o que dizer e saber dizer em diferentes situações, para diferentes destinatários que o legitimem socialmente.

*O capitão Jonathan  
Estando com a idade de dezoito anos,  
Captura, em certo dia, um pelicano  
Numa ilha do Extremo Oriente.  
O pelicano de Jonhatan,  
De manhã, põe um ovo inteiramente  
branco,  
E daí sai um pelicano  
Espantosamente parecido com ele.  
E esse segundo pelicano,  
Por sua vez, põe um ovo inteiramente  
branco,  
De onde sai, inevitavelmente,  
Um outro faz o mesmo.  
Isso pode persistir por muito tempo  
Se não fizermos um omelete.*

Robert Desnos

## RESUMO

O presente trabalho trata da relação entre fala e escrita e suas condições de produção, a partir da análise de textos elaborados por alunos ao término do ensino médio, numa escola da rede pública estadual. Objetiva identificar o que justifica o chamado baixo rendimento, continuamente apontado nos relatórios do Exame Nacional do Ensino Médio, como prova inquestionável da pouca competência de alunos da rede pública. Busca registrar de que forma as discriminações passam pela escrita e são legitimadas por meio do *discurso meritocrático* do Enem. Para tal discussão, foi feito o entrelaçamento entre a Linguística e a Sociologia da Educação. Os estudos de Saussure, Chomsky e Bakhtin constituem o ponto de partida para que se possam problematizar as concepções de linguagem e de competência adotadas no Enem. O conceito de língua como *heterogeneidade ordenada* de Labov, acrescido das pesquisas de Bortoni-Ricardo sobre a fala e a escrita na escola, configura-se como elemento fundamental para o entendimento de como as discriminações se efetivam, sob o estigma de “erro”, a partir da variante linguística utilizada por determinado grupo social. Os estudos antropológicos de Goody permitem entender de que maneira a introdução da escrita marca a reformulação do pensamento e redefine as práticas de linguagem legítimas numa sociedade. A Sociologia da Educação de Bourdieu fornece instrumentos determinantes para análise dos critérios formais do Enem, no sentido de entender como o encontro entre o *habitus de classe*, que o aluno carrega, e aquele valorizado e reproduzido pela escola promove a distinção, ou seja, como acontece o processo de classificação social a partir de categorias escolares.

Palavras-chave: Fala – Escrita – *Habitus* – Enem.

## ABSTRACT

The present paper approaches the relation between speech and writing and its conditions of production, departing from the analysis of texts elaborated by students at the end of high school, in a state public school. It aims at identifying what justifies the so-called low performance, continually pointed out in the reports of Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) as an unquestionable consequence of the little competence of students in the public schooling net. It seeks for registering how the discriminations involve writing and are legitimated by means of the *meritocratic* speech of ENEM. To achieve such discussion, an entwining was done between Linguistics and Sociology of Education. The studies of Saussure, Chomsky and Bakhtin constitute the departing point so that one can question the language and competence conceptions adopted in ENEM. The concept of language as *organized heterogeneity* of Labov, added to the researches of Bortoni-Ricardo about speech and writing in school, appear as a fundamental element for the understanding of how the discriminations happen under the stigma of “error”, departing from the linguistic variation used by a certain social group. The anthropological studies of Goody allow understanding how the introduction of writing marks the reformulation of thinking and redefines the legitimate language practices in a society. Bourdieu’s Sociology of Education provides the determinant tools for the analysis of the ENEM formal criteria, so as to understand how the meeting between the *class habitus* of the student and that one valued and reproduced by the school promotes the distinction, that is, how the process of social classification departing from school categories happens.

Keywords: Speech – Writing – *Habitus* – Enem.

## SUMÁRIO

	p.
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> ..... 12
<b>2</b>	<b>A RELAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA: REFERÊNCIAS INICIAIS</b> ..... 19
<b>2.1</b>	<b>Concepções de Linguagem: Saussure, Chomsky e Bakhtin</b> ..... 19
<b>2.2</b>	<b>Um Esboço das Principais Concepções de Gramática na Sala de Aula</b> ..... 28
<b>2.3</b>	<b>Fala e Escrita: Delineando alguns pontos de vista</b> ..... 36
<b>3</b>	<b>SOCIOLINGUÍSTICA: UMA PERSPECTIVA PARA ANÁLISE DA PERMEÁVEL FRONTEIRA ENTRE FALA E ESCRITA</b> ..... 44
<b>3.1</b>	<b>A Língua como Heterogeneidade Ordenada</b> ..... 44
<b>3.2</b>	<b>A Desmistificação do Falar “Certo” ou “Errado”</b> ..... 47
<b>3.3</b>	<b>A Competência Comunicativa</b> ..... 50
<b>3.4</b>	<b>A Sociolinguística na Escola</b> ..... 54
<b>3.4.1</b>	<b>O tratamento da fala</b> ..... 55
<b>3.4.2</b>	<b>O tratamento da escrita</b> ..... 58
<b>4</b>	<b>ENEM: MODELO PARA AVALIAR A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS?</b> ..... 63
<b>4.1</b>	<b>Breves Considerações sobre o ENEM</b> ..... 63
<b>4.2</b>	<b>Concepção de Competência e de Linguagem no Enem</b> ..... 69
<b>4.3</b>	<b>Os Critérios Formais do ENEM: Marca do Veredicto Oficial</b> ..... 81
<b>4.3.1</b>	<b>As marcas de oralidade</b> ..... 88
<b>4.3.2</b>	<b>Autoria</b> ..... 93
<b>5</b>	<b>A FALA E A ESCRITA DOS ALUNOS DA ESCOLA ATENAS</b> ..... 99
<b>5.1</b>	<b>O Mundo Social do Aluno por meio da Fala e da Escrita</b> ..... 99
<b>5.2</b>	<b>A Redação no Enem: um enunciado preche de respostas</b> ..... 106
<b>5.3</b>	<b>Do querer dizer ao não saber como e o que dizer: o encontro de <i>habitus discordantes</i></b> ..... 117
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> ..... 126
	<b>REFERÊNCIAS</b> ..... 132
	<b>ANEXOS</b> ..... 139

## 1 INTRODUÇÃO

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes. (BOURDIEU, 1996a, p. 32).

Ao associar língua oficial com a ação do Estado e destacar a constituição de um mercado lingüístico de trocas em que as práticas de linguagem são aferidas e recebem um valor de acordo com a aproximação ou distância de um conjunto de normas oficiais, Bourdieu fornece elementos para que se possa pensar nas classificações do que representa falar e escrever “certo” ou “errado”.

O pensamento toma maior consistência se considerarmos que o processo de apropriação da escrita se estabelece a partir de *habitus* legítimo, ou seja, um sistema de disposições oficial, ao passo que a aprendizagem da fala está ligada ao arbitrário cultural do grupo social a que o falante pertence. Ao chegar à escola, o aluno carrega práticas de linguagem que são importantes para que a escrita se efetive, no entanto a seleção, a pronúncia e o conteúdo das palavras utilizadas pelo falante só serão reconhecidos se estiverem de acordo com a lei lingüística oficial, a chamada norma culta da língua.

Nesse sentido, se aprender a falar refere-se à incorporação de um sistema de disposições nem sempre validado oficialmente, aprender a escrever compreende um processo de apropriação de um *habitus* legítimo, próprio de um grupo específico que ocupa posições consideradas de prestígio social. Da fala para a escrita, então, instaura-se um *habitus* cuja eficácia simbólica depende das condições sociais e históricas de produção do *sistema de ensino* (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Examinar a relação entre a fala e a escrita considerando suas condições de produção constitui-se num ponto determinante para que se entenda o que significam os resultados divulgados anualmente sobre o baixo desempenho de alunos da escola pública em exames oficiais como o Enem. Principalmente se

considerarmos que esses estudantes estão há mais de uma década na escola desenvolvendo prática de linguagem que o Enem diz conseguir avaliar com eficiência, pois é contextualizado.

O baixo desempenho é apresentado como base em uma série de critérios formais que recebem o nome de competência, ou seja, receber “nota baixa” no Enem corresponde a receber um veredicto oficial de pouca competência para ocupar posições legítimas.

As justificativas para esse resultado que se repetia como fato “inquestionável” giravam em torno da pouca competência dos professores, da falta de empenho dos estudantes e do descaso da família em relação à educação. A validade dos critérios formais, usados pelo Enem para aferir a competência dos alunos, não era posta em dúvida, ao contrário, o exame era apresentado como adequado a todas as realidades, porque simulava situações próprias da vida de qualquer jovem.

Considerando, porém, que a realidade do Brasil não é homogênea, mas formada por uma grande variedade de grupos sociais e de culturas, como se pode pensar em uma prova nacional e ao mesmo tempo formada por critérios neutros de avaliação? Como se pode pensar também na neutralidade se os resultados repetiam-se anualmente, apontando as escolas privadas como superiores às públicas?

Foi mediante tais inquietações construídas a partir de nossa posição como professora de língua portuguesa de escolas das redes pública e privada de São Luís, que buscamos entender o descompasso entre a dita neutralidade do Enem e a discriminação que esse exame promove por meio da escrita dos alunos.

Aliado a esses questionamentos sobreveio o fato de que o Enem solicita aos alunos a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo que será avaliado considerando os conhecimentos adquiridos e as reflexões construídas durante a formação desse jovem, no entanto constrói seus critérios de análise dos textos com base nos parâmetros da chamada *escola de excelência*, ou seja, instituições compostas por alunos que já chegam à sala de aula demonstrando conduta e saberes fundamentais para o desenvolvimento da formação escolar (INEP, 2005).

Vale destacar que os critérios partem da escola de excelência, mas são adaptados uma vez que o Enem concentra-se em avaliar os conhecimentos básicos de alunos que terminam o ensino médio, ou seja, quem não alcançar uma nota boa

indica não ter conseguido os saberes mínimos para ser considerado competente. É a partir de tal perspectiva que o Enem é apresentado como um eficaz instrumento para descobrir talentos, principalmente aqueles perdidos em meio ao baixo desempenho de alunos da escola pública.

Levando em conta que o talento é uma espécie de característica natural, um dom, como explicar a desigual distribuição de talentos? Por que eles se concentram mais entre os alunos da escola privada? Uma das respostas a tais dúvidas estaria no fato de que os critérios de aferição das competências baseiam-se em escolas de excelência?

Com essas interrogações foram sendo desvelados elementos que sinalizavam para o Enem como um instrumento classificatório, pautado em critérios de avaliação específicos da cultura legítima, logo um exame hierarquizante que se apóia na *ideologia do dom* para camuflar as distinções que promove (BOURDIEU, 1996b).

Se for considerado mais especificamente o tratamento dado aos textos produzidos pelos alunos da escola pública, é possível ver a discriminação se atentarmos para o fato de que o Enem solicita dos alunos saberes adquiridos ao longo de suas vidas, no entanto só avalia positivamente o conhecimento validado pela escola, dentre eles o uso da chamada norma culta da língua. A redação, então, torna-se um instrumento que promove as distinções entre os portadores ou não do *capital cultural*, adquirido em um grupo específico (BOURDIEU, 2007a).

Com base nos pontos destacados, foi elaborado o objetivo central desta pesquisa que se configura na produção de conhecimentos sobre o entrelaçamento entre as variações da língua e as condições sociais de sua produção, a partir da problematização sobre as chamadas dificuldades encontradas na prática escrita de alunos ao término do ensino médio, levando em conta os critérios de avaliação do Enem e tendo como base uma escola da rede pública estadual.

Com essa proposta, procuramos uma instituição que fosse ao encontro do que os documentos oficiais consideram escola de elite. A escola que denominamos Atenas – seguindo as recomendações da Resolução nº 196/96 do CNS/MS, que trata sobre o sigilo das entidades e sujeitos da pesquisa – é considerada referência de educação neste estado. Cursar o ensino médio nela requer atingir as melhores notas na seleção promovida pela Secretaria Estadual de Educação.



Dada a forma de acesso a essa instituição, os endereços de residência dos alunos foram os mais variados, desde localizações mais próximas da escola até bairros fora do município de São Luís. Variadas também eram as realidades em que estavam inseridos, pois alguns já estão no mercado de trabalho. A heterogeneidade de histórias de vida tinha como ponto de encontro um espaço físico composto não apenas por muitas salas de aula divididas em dois prédios, mas laboratórios, biblioteca, auditório, quadra esportiva, cantinas, pátio, áreas livres. Foi em tal cenário que nos inserimos como pesquisadora e os dados foram coletados.

O acesso à direção e aos professores foi rápido e sem dificuldades, no entanto a quantidade de dez turmas com alunos no terceiro ano do ensino médio e de quatro professores de Língua Portuguesa, fizeram-nos selecionar duas salas considerando o horário de aula de Língua Portuguesa de dois professores diferentes, assim como a disposição dos alunos em participarem deste estudo.

Mas se delimitar o espaço não se constituiu um obstáculo, o mesmo não podemos dizer da observação das aulas de Língua Portuguesa que contemplassem a produção textual, pois os dois professores disseram que o conteúdo a ser trabalhado naquele momento estava voltado para as escolas literárias e a análise sintática dos termos e não podiam fazer uma indicação precisa sobre quando retomariam às aulas sobre a escritura de textos.

Sugerimos aos professores uma oficina de redação (ANEXO A). A idéia foi aceita e, durante três dias do mês de dezembro, conversamos com os alunos sobre os critérios de avaliação do Enem e de vestibulares como o da UFMA. Apresentamos propostas de redação além de textos produzidos por estudantes nesses exames e terminamos simulando uma situação de produção textual de vestibular.

A proposta de redação utilizada para que os alunos produzissem os textos foi a indicada no Enem 2007 (ANEXO B) e consta de uma coletânea com textos em verso e em prosa, além de várias imagens relacionadas ao tema o desafio de conviver com a diferença. Com os textos dos estudantes em mãos, lemos e fizemos observações a cada um. Os comentários giraram em torno do que foi apresentado na oficina e funcionaram como motivação para as conversas com os alunos.

As entrevistas aconteceram em grupos de dois e três alunos, formados a partir da proximidade entre os próprios estudantes e da disponibilidade de cada um.

Essa estratégia foi utilizada no sentido de aproveitar o tempo e deixar os alunos menos constrangidos na conversa conosco, ou seja, de amenizar a *violência simbólica* (BOURDIEU, 1997) que constitui o ato da entrevista.

A cautela e o compromisso com a coleta dos dados encaminharam-se no sentido de que o material empírico fornecesse elementos para a análise do que representa a chamada dificuldade de produção de textos de alunos ao fim do ensino médio, com base na avaliação do Enem, dispositivo oficial. Problema que será apresentado ao longo de quatro capítulos, cada qual marcado pelo entrelaçamento entre teoria e empiria.

O ponto de partida configura-se na apresentação das concepções de linguagem a partir dos estudos de Saussure (2006), Chomsky (1998, 2005) e Bakhtin (2003, 2006). O diálogo estabelecido com esses teóricos intenciona discutir sobre a delimitação do conceito de língua como objeto de estudo da Linguística, além de verificar a relação entre língua e sociedade, considerando a palavra como *signo ideológico* que se estabelece a partir das relações sociais.

Será feito ainda, a partir dos estudos de Travaglia (2001), Possenti (1996) e Castilho (1998), um esboço das principais abordagens da gramática em sala de aula, no sentido de compreender o que sustenta a ideia de falar e escrever “bem”, apontada como um dos objetivos a serem alcançados ao término do ensino médio.

Ainda sobre a relação entre fala e escrita, serão delineados alguns pontos de vista no sentido de entender como a escrita ganhou papel de destaque em relação à fala em práticas oficiais, a ponto de ser tratada como referência de uso competente da língua.

Nesse sentido, serão apresentados os estudos linguísticos de Marcuschi (2001) que analisa fala e escrita como *continuum* de gêneros textuais e práticas sociais e a visão antropológica de Goody (1988) que oferece elementos para o entendimento de como a introdução da escrita redefine a maneira de elaborar o pensamento, estabelecendo a diferença entre as práticas de linguagem legítimas nas sociedades.

Considerando a necessidade de analisar fala e escrita, segundo a indissociável relação entre língua e sociedade, a sociolinguística de Labov (1983) mostrou-se como teoria indispensável para efetivar tal reflexão. Segundo Labov (1983), a língua precisa ser entendida como *heterogeneidade ordenada*, ou seja, formada a partir de variações linguísticas que se constituem dentro dos diversos

grupos sociais. A ideia de língua como sinônimo de norma culta nada mais é que uma forma de discriminar e marcar posições que denotam autoridade e poder de determinado grupo social.

A partir de tal perspectiva, será problematizada a concepção que classifica os falares em “certo” ou “errado”, bem como apresentado o conceito de *competência comunicativa* de Hymes (apud BORTONI-RICARDO, 2005). Os estudos sobre a Sociolinguística na escola serão vistos considerando ainda a proposta de Bortoni-Ricardo (2004).

Levando em conta que o instrumento oficial para aferir a competência comunicativa dos alunos ao término do ensino médio é o Enem, um capítulo será destinado para considerações sobre a emergência de tal *dispositivo* (FOUCAULT, 1996) e ainda para discussão sobre concepção de linguagem e competência que fundamentam os critérios de avaliação e imprimem aos jovens um veredicto sobre a validade dos saberes que carregam.

No sentido de entender o que representa a repetição contínua do resultado que coloca os alunos da escola pública como portadores de baixa competência, serão considerados os estudos da Sociologia da Educação de Bourdieu (2007a). Os conceitos de *habitus*, *capital cultural*, *ideologia do dom*, *racismo da inteligência* serão a base epistemológica para analisar os critérios de avaliação dos textos produzidos pelos alunos.

A última etapa deste trabalho estará voltada especificamente para a análise dos dados coletados. A fala e a escrita serão tratadas como formas de enxergar o mundo social do aluno; a redação analisada como um enunciado preñado de respostas sobre as práticas de linguagem que o aluno desenvolve e ainda como o registro sobre o desencontro de *habitus discordantes* pode provocar a discriminação, ou seja, como a descontinuidade entre o arbitrário cultural que o aluno incorporou a partir de suas relações familiares e aquele exigido na escola promove o *racismo da inteligência* através de instrumentos oficiais como o Enem.

Nas considerações finais, será apresentada uma espécie de apanhado dos pontos considerados mais importantes sobre a relação entre fala e escrita a partir de suas condições de produção, não apenas no sentido de ratificar como as discriminações passam pela fala e pela escrita e se legitimam a partir de exames oficiais como o Enem, mas também no sentido de que, a partir da tomada de

consciência desse processo classificatório das (in)competências, se possa pensar em saídas para a exclusão social que se propaga na luta com as palavras.

## 2 A RELAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA: REFERÊNCIAS INICIAIS

### 2.1 Concepções de Linguagem: Saussure, Chomsky e Bakhtin

Qual é, enfim, a utilidade da Linguística? Bem poucas pessoas têm a respeito idéias claras: não cabe fixá-la aqui. Mas é evidente, por exemplo, que as questões lingüísticas interessam a todos – historiadores, filólogos, etc. – que tenham de manejar textos. Mais evidente ainda é a sua importância para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro. (SAUSSURE, 2006, p. 14).

A dúvida de Saussure (2006) em relação à utilidade da Linguística estava diretamente ligada à necessidade de elaborar um problema que, aos moldes de Bachelard (1996), se caracterizasse pela presença do *espírito científico*<sup>1</sup>, pela elaboração de um método justificador da Linguística como ciência.

Os estudos a que Saussure (2006) se opôs giravam em torno da concepção de linguagem como disciplina normativa cuja preocupação se limitava a distinguir as formas certas e erradas de uso da língua. Outra concepção a que Saussure (2006) se opunha era a filológica, que se preocupava em comparar textos escritos em diferentes épocas da Antiguidade e desconsiderava a fala, ou então buscava identificar que línguas poderiam ser comparadas entre si, sem o objetivo de uma investigação histórica.

Para ele, tal diversidade de opiniões sobre a matéria e a tarefa da Linguística precisava ser superada, era preciso esclarecer e definir um ponto de vista a respeito do conceito de linguagem e a partir de então delimitar qual o objeto de estudo da Linguística como ciência.

Nesse processo de redimensionamento da pesquisa, a linguagem será tratada como manifestação de povos “civilizados ou não”, bem como todas as formas de expressão de cada época, sejam elas consideradas corretas ou não.

Saussure (2006) acrescenta ainda que a linguagem está organizada em duplas cujas partes são complementares e interdependentes, de modo que uma não pode existir sem a outra. Dentre as dicotomias, está o fato de a linguagem ser ao

---

<sup>1</sup> Para Bachelard (1996), o espírito científico se refere à forma de trabalhar cientificamente com o problema a partir da perspectiva de uma pergunta.

mesmo tempo produto do passado (*diacronia*) e instituição atual (*sincronia*). Outro aspecto dicotômico consiste no fato de a linguagem apresentar um lado social e outro individual, que se referem respectivamente à língua e à fala. Ao utilizar a língua que aprendeu socialmente, como sistema estabelecido, o falante faz a seleção de palavras de forma individual, segundo a sua vontade.

Ainda segundo o referido autor, a linguagem é multiforme, heteróclita e pertence tanto ao domínio social quanto ao individual. Logo, não se pode pensar nela como unidade, o que inviabiliza a proposta de classificar a linguagem. Ao mesmo tempo, não se pode pensar na linguagem como dispersão, mas caracterizada pela dicotomia, cujas partes podem se configurar como objetos de estudo de diferentes áreas de conhecimento. No sentido de especificar a parte que caberá à Linguística estudar, Saussure (2006) apresenta a diferença entre língua (*langue*) e fala (*parole*).

A língua é conceituada como sistema adquirido e convencional, um todo em si organizado, que vai sendo adquirido e depositado virtualmente no cérebro de um grupo de indivíduos por meio da prática da fala dessas pessoas. As regras que a organizam lhe conferem um caráter de código e fazem dela um todo homogêneo e um princípio de classificação, bem como uma referência de todas as manifestações da linguagem. Entretanto, aprender as normas desse sistema não significa dominar a língua em sua totalidade – ao contrário, um indivíduo sozinho não é capaz desse feito, pois a língua só se completa na coletividade.

Se a *língua* é social e exterior ao indivíduo, de forma que uma única pessoa não pode criá-la ou modificá-la, a *fala* é caracterizada como individual e momentânea, ligada à vontade e ao conhecimento de cada falante no momento de exteriorização de seu pensamento. É produto das regras de funcionamento que cada pessoa apreendeu e que aciona ao se comunicar.

Por ser pessoal, a fala carrega uma multiplicidade de imagens e combinações específicas do repertório de cada falante. Logo, torna-se difícil a apuração de suas regras de funcionamento. A fala, de acordo com Saussure (2006), é necessária para que a língua se estabeleça e evolua, assim como esta última é indispensável para que a fala seja inteligível.

Mas a interdependência dessas duas partes da linguagem não impede que elas sejam absolutamente distintas e que possam ser estudadas separadamente. É pela possibilidade de ser um todo em si expresso na fala, mas

que também pode ser fixado por meio da escrita, que Saussure (2006) elege a língua como parte essencial da linguagem e objeto de estudo da Lingüística.

A língua, de acordo com Saussure (2006), é formada por um conjunto de signos lingüísticos cuja natureza comporta duas partes indissociáveis – uma chamada *significante*, que corresponde à imagem acústica, e outra chamada *significado*, que diz respeito ao conceito.

Essas duas metades se encontram ligadas por um laço arbitrário, ou seja, não há nada que justifique uma sequência como *m-a-r* nos remeter à ideia de uma grande quantidade de água, ou melhor, ao conceito de “mar”. Logo, o *significante* é, nas palavras de Saussure (2006), *imotivado*, ou seja, imposto, arbitrário e sem qualquer relação natural com o *significado*.

Isso não equivale a dizer que, com o tempo, não possa ocorrer um deslocamento da relação entre essas duas faces do signo. Ao contrário, a evolução é certa, pois não há língua estática: ela só existe num fato social a partir de uma massa falantes situados no tempo e no espaço.

Na elaboração da metodologia de abordagem dos fatos lingüísticos, Saussure (2006) caracteriza a língua como possuidora de uma natureza concreta e com regras de funcionamento codificadas e adquiridas passivamente pelo indivíduo, que, por meio de sua inteligência, faz uso desses signos no momento de sua fala. No que se refere à escrita, destaca que ela tem a razão de sua existência voltada para a representação da língua, do registro da palavra falada.

Ainda que a grafia registre a língua, porém, não se pode pensar que o sistema da escrita é o mesmo da fala. Esta última tem tradição oral e passa por uma dinâmica de evolução que, para Saussure (2006), não é acompanhada pela escrita. Além disso, o registro não constitui uma imagem verdadeira da língua, tal como faz a fala a partir do som, mas uma simulação superficial da palavra falada.

Saussure (2006) também questiona o prestígio atribuído à escrita em detrimento da fala. Para ele, não se pode pensar que a escrita é capaz de conter as modificações que acontecem na língua, uma vez que é pela fala – tratada por esse linguísta como natural e espontânea – que a evolução acontece. Além do mais, esse desencontro entre os aspectos estacionário da escrita e dinâmico da fala pode ocasionar desacordos tais como os relacionados à ortografia, obscurecendo a visão da língua.

A abordagem que Saussure (2006) faz da fala e da escrita, no entanto, não constitui seu foco de estudo, mas sim um procedimento que lhe permite extrair uma unidade estrutural a partir de uma diversidade empírica, ou seja, identificar as leis gerais que justifiquem a língua como objeto por excelência da Linguística.

Essa forma de pensar a língua, que inaugura no século XX a *Linguística Moderna*, abre caminho para outros estudos, dentre os quais o da relação entre linguagem e mente, tal como fez Chomsky (1998). Para esse lingüista, a habilidade que temos de usar os signos linguísticos, para expressar pensamentos elaborados de maneira livre e natural, é o que nos distingue dos animais e das máquinas. A linguagem é a responsável pelo fato de os homens, ainda que sozinhos no mundo biológico, terem construído uma história marcada pela diversidade cultural.

De acordo com Chomsky (1998), a linguagem se constitui num órgão biológico que, como os sistemas circulatório e imunológico existentes em nosso corpo, é geneticamente determinado e não pode ser retirado sem que sejam afetados todos os demais sistemas do organismo.

A língua, por sua vez, é vista pelo autor em foco como um estado da faculdade da linguagem, como produto da ação simultânea de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência, os quais são assim explicados:

Podemos imaginar o estado inicial com um 'dispositivo de aquisição da língua' que toma a experiência com um 'dado de entrada' e fornece a língua como um 'dado de saída' – um 'dado de saída' que é internamente representado na mente / cérebro. (CHOMSKY, 1998, p. 19).

Essa abordagem *internalista* apresenta uma teoria da língua baseada no que Chomsky chama de *gramática gerativa*<sup>2</sup>, segundo a qual cada indivíduo carrega consigo uma gramática universal inata, que permite a entrada e a saída não só como atividade mecânica, mas como apropriação de um leque infinito de expressões linguísticas. Cada uma dessas expressões apresenta um conjunto de propriedades que envolvem *som* e *significado* e permitem ao indivíduo falar e também interpretar o que escuta, expressar seus pensamentos, usar a língua de maneiras diversas.

---

<sup>2</sup> Chomsky (1998) esclarece que a *gramática gerativa* surgiu nos anos de 1950, durante a chamada *revolução cognitiva*, que recebeu essa denominação por direcionar os estudos sobre o comportamento e seus produtos, como é o caso dos textos para dispositivos internos utilizados pelo pensamento e pela ação do indivíduo. Nas palavras do autor, "A perspectiva cognitiva toma o comportamento e seus produtos não como objeto de pesquisa, mas como um dado que pode fornecer evidências sobre os mecanismos da mente e sobre os modos como esses mecanismos operam ao executar as ações e ao interpretar a experiência." (CHOMSKY, 1998, p. 21).



Para esse linguista, a aquisição da língua se assemelha ao crescimento de um órgão, que acompanha o desenvolvimento global do corpo da criança. Tentar desvendar as propriedades do estado inicial da faculdade da linguagem, bem como os estados que essa gramática universal assume sob a ação da experiência, constitui o objetivo desse estudo *internalista*. Isso porque, ainda que os estados inicial e final aconteçam no cérebro, a explicação sobre seus mecanismos de funcionamento não envolve a organização celular, mas uma descrição abstrata a partir de necessidades que o cérebro precisa satisfazer.

Na construção da *teoria gerativista*, Chomsky (2005) propõe um modelo voltado para o par *competência / desempenho (performance)*. Segundo tal modelo, a *competência* é a parte abstrata da língua e se refere ao conhecimento das normas ou regras internalizadas, as quais nos permitem emitir, receber e julgar enunciados de nossa língua. *Desempenho*, por sua vez, é a parte concreta e está ligada ao uso que o falante faz da língua, resultado de fatores lingüísticos e extralingüísticos, corresponde à operação que realizamos no momento da fala, da escrita, da leitura, ou quando ouvimos alguém.

Assim, o indivíduo, como membro de uma sociedade, apropria-se de um conjunto de regras que, depois de interiorizadas, passam a fazer parte da utilização desse conhecimento gramatical. Esse indivíduo, capaz de produzir sentenças bem elaboradas, conhecedor e seguidor das regras da(s) variedade(s) da sua língua, é denominado *falante / ouvinte ideal*, pensado como usuário de uma comunidade de fala completamente homogênea e que não se deixa afetar por condições gramaticais relativas à questão da memória, de distrações quando aplica o conhecimento sobre a língua em sua *performance*.

Analisar esse *desempenho*, ou seja, a língua em uso, no entanto, não será o objetivo da *gramática gerativa*, visto que são infinitas as combinações que o indivíduo pode elaborar. Em vez disso, o objetivo da *gramática gerativa* é verificar a *competência lingüística do indivíduo*, ou seja, as normas presentes em todo falante nativo, as quais lhe permitem a elaboração de sentenças organizadas.

Nesse sentido, Chomsky (1998) buscou estudar empiricamente a sintaxe, ou seja, a concatenação de palavras, a fim de distinguir as frases gramaticais das agramaticais, levando em conta a intenção do usuário da língua sobre a relação entre as palavras e a elaboração de sentenças, pois seria a forma de chegar às regularidades próprias de cada língua.

Para ele, a faculdade da linguagem apresenta basicamente três grupos de elementos interdependentes: os primeiros, chamados *traços*, são as propriedades de som e significado, responsáveis pela formação dos segundos, denominados *itens lexicais* e *expressões complexas*. Estes, por sua vez, serão os construtores do terceiro elemento, chamado *expressões lingüísticas*, que podem ser geradas em número infinito pelo falante.

Logo, não se pode pensar na palavra apenas como relação entre som e sentido, mas como um complexo de propriedades fonéticas para a articulação e a percepção e de propriedades semânticas relativas a como o mundo é visto e interpretado. Da mesma forma, não se pode pensar a língua sob a perspectiva da linguagem bela e certa em oposição à errada, pois todo falante tem conhecimento das regras da língua e forma sentenças sintaticamente bem organizadas. De acordo com Chomsky (1998), apenas crianças em fase de desenvolvimento da *competência lingüística* podem ter problemas ao organizar suas frases.

Ao estabelecer a relação entre linguagem e mente, Chomsky (1998) extrapola a relação de objetividade entre som e sentido e sinaliza para uma perspectiva que não foi contemplada por Saussure (2006). Ainda assim, pode-se pensar em traços comuns entre as investigações desses linguistas, quando verificamos que os dois concebem a língua como homogeneidade socialmente transmitida e estabelecem fronteiras entre o lado individual e o social da linguagem.

Contrário a essa perspectiva que concebe a língua como objeto abstrato ideal e como sistema homogêneo que deve ser analisado independentemente da fala, emerge a concepção de linguagem de Bakhtin (2006), que enfatiza o papel da interação social na produção da língua. Para ele, o foco de estudo da linguagem precisa ultrapassar a proposta de análise da estrutura da língua feita por Saussure, bem como a descrição dos processos psíquicos entre linguagem e pensamento de Chomsky, centrando-se nas relações intrínsecas entre o lingüístico e o social. Segundo Bakhtin (2006, p. 95),

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. [...] O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.

Na concepção desse linguista, o locutor faz uso da língua para suas necessidades concretas de comunicação, que não residem na conformidade a uma norma estabelecida, mas a uma significação apoiada no contexto. Para o falante

nativo, a palavra não se mostra como um item estável num dicionário, mas como um signo vivo e móvel presente nas práticas linguísticas desse usuário e que, por isso, carrega valores sociais muitas vezes contraditórios que afetam sua significação. A palavra funciona como uma espécie de arena desses conflitos, das lutas de classe.

Fixar uma palavra num dicionário e imprimir nela uma significação específica e particular constitui um processo coercitivo. Mas essa forma dicionarizada, ao se mostrar presente em enunciados diferentes e junto com uma série de elementos não verbais exclusivos de cada realidade, assume diferentes valores sociais<sup>3</sup>. A essa realidade que permite a formação de cada signo lingüístico, Bakhtin chama de *tema ideológico*, acrescentando ainda que “O tema e a forma do signo ideológico estão indissolúvelmente ligados, e não podem, por certo, diferenciar-se a não ser abstratamente.” (BAKHTIN, 2006, p. 47).

E se a língua carrega consigo leis internas e obedece a leis de natureza social, não se pode pensá-la como homogeneidade, mas constituída por variações que refletem as diferenças entre classes sociais. A fala, por sua vez, deve ser valorizada e tratada como portadora de natureza social e indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, que não se separam das estruturas sociais.

Os indivíduos não recebem a língua pronta. É preciso que haja comunicação verbal para que as pessoas tenham a consciência despertada e elaborem atos de fala, cujo produto são enunciados. Esse processo não pode ser explicado como uma atividade individual do falante, mas elaborado a partir da interação entre os indivíduos.

Para Bakhtin (2006), a linguagem não é neutra, mas determinada pela ideologia. Logo, se considerarmos o pensamento como condicionado à linguagem, essa atividade mental só pode ser concebida como modelada pela ideologia, ou seja, a fala é produzida a partir de determinado tempo e determinado espaço social.

Dessa forma, para elaborar seus enunciados, o falante, por meio de sua memória discursiva, resgata outros atos de fala dos quais participou, ou seja, constrói sua voz a partir das várias vozes – *polifonia* – com que interagiu, dos vários pensamentos com que teve contato e deixa marcas sobre os diálogos que

---

<sup>3</sup> Ou seja, é possível afirmar a forma “fogo” em diferentes situações – como é o caso de alguém com um cigarro apagado solicitando um fósforo ou alguém que vê um incêndio e solicita ajuda. Mas o que se repete é a forma, ao contrário das situações, que são distintas e conferem às palavras diferentes significações.

estabelece. Essas marcas não se caracterizam pela escolha do léxico em si mesmo, mas pelo valor que as palavras assumem no enunciado.

Na perspectiva de Bakhtin (2003), compreender é uma relação recíproca entre os interlocutores e entre os ditos e os presumidos, logo a presença do *outro* é indispensável. O enunciado se dirige sempre a alguém que não pode ser tratado como um interlocutor passivo, pois, ao ouvir ou ler o que foi dito, assume posições responsivas, como as de concordar, discordar, ampliar, completar, questionar, ou seja, adota uma posição ativa.

A existência do outro é indispensável no processo de *endereçamento* do enunciado, pois é a partir da imagem do interlocutor, de sua posição, que o locutor seleciona o que será dito. Isso não significa que a ausência física do interlocutor impede a *enunciação*. Nesse caso, o locutor, a partir de seu *auditório social próprio*<sup>4</sup>, elabora uma imagem sobre o horizonte social daquele a quem deve se dirigir.

Essa imagem não é exclusiva da fala ou de situações específicas da escrita, mas compreende todos os enunciados elaborados, inclusive inscrições em monumentos. Para Bakhtin (2006), essas inscrições não são monólogos mortos, mas respostas que esperam reações, enunciados que carregam e ao mesmo tempo prolongam as práticas de linguagem que as precederam. Nas palavras do autor,

Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN, 2006, p. 101).

Assim, se considerarmos as redações elaboradas em concursos, nas quais o interlocutor está fisicamente ausente, não podemos pensar nesse texto como passivo, mas como uma resposta ativa ao que foi solicitado ao escrevente, como um elo na cadeia das práticas de linguagem desse aluno, determinada e modelada pela expressão exterior, situada no meio social que envolve o indivíduo.

De acordo com Bakhtin (2006), os atos de fala possuem formas diversificadas e estão relacionados à intenção do locutor. Tais formas, baseadas no querer dizer, apresentam-se organizadas em enunciados chamados por Bakhtin (2003) de *gêneros discursivos*. Cada *gênero* apresenta características particulares que se formam a partir das finalidades do locutor e contemplam tanto eventos

---

<sup>4</sup> Segundo Bakhtin (2006, p. 17), “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.”.

relacionados aos atos imediatos, como é o caso de conversas familiares e bilhetes, quanto eventos mais complexos, como é o caso de palestras e artigos científicos, que exigem um conteúdo temático voltado para a formalidade.

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003), são enunciados que circulam em número ilimitado entre os usuários de uma língua, mas que assumiram uma forma relativamente estável, determinada sócio-historicamente. É por meio deles que as pessoas externam suas vozes.

O domínio em relação ao uso de um gênero está diretamente ligado às situações comunicativas de que o indivíduo participa. Logo, quanto maior a familiaridade com eventos que solicitem enunciados formais, maior será o domínio dos elementos que constituem a forma de cada gênero discursivo.

Para Bakhtin (2003), não basta apresentar um amplo conhecimento formal da língua para ser considerado um usuário portador de competência linguística. As palavras são mais que uma classificação gramatical, elas carregam muitos sentidos construídos no processo de interação entre os falantes. A língua materna não chega ao conhecimento do falante a partir de dicionários ou de gramáticas, mas de enunciados que ele escuta, lê e reproduz durante a comunicação.

É a partir da própria vivência em diferentes situações comunicativas e do contato com os diversos gêneros que o indivíduo se sente à vontade para dizer. É a partir da competência que o leitor, em determinada prática de linguagem, diz e também analisa o que foi dito como aceitável ou não. Além disso, também identifica quem tem mais ou menos contato e habilidade no uso dos gêneros, dentre os quais aqueles considerados oficiais.

A perspectiva de abordagem da linguagem apresentada por Bakhtin (2003) supõe os atos de fala como uma espécie de mosaico constituído pelas vozes a que o falante teve acesso. Isso não significa que o sujeito terá que se apropriar teoricamente da forma dos gêneros para estabelecer a comunicação, mas que, através do contato e do uso prático desses enunciados, o indivíduo aprende que eles possuem uma carga valorativa e entende como usar a palavra como trama de relações sociais.

Nesse sentido, Bakhtin (2006) se opõe ao que ele chama de *objetivismo abstrato*<sup>5</sup> nos estudos de Saussure (2006), ou seja, à proposta de entender a língua desvinculada de sua esfera real, de seu caráter ideológico. Defende uma concepção de linguagem voltada para a formação de enunciados a partir de dois aspectos: o *lingüístico* – que é reiterativo – e o *contextual* – que é exclusivo. Dito em outras palavras, a linguagem se configura numa realidade dialógica em que toda palavra funciona como expressão de um interlocutor em relação ao outro, assim como em relação à coletividade.

Considerando que a língua não é transmitida ou recebida pronta para ser usada, segundo Bakhtin (2006), os indivíduos precisam mergulhar, penetrar na corrente da comunicação verbal para que tenham despertada a consciência e a compreensão que lhes permitem operar os *signos*, a língua. Essa consciência não deriva diretamente da natureza, mas toma forma e existência através dos signos criados por determinado grupo organizado a partir das relações sociais.

Discutir as concepções de Saussure (2006), Chomsky (2005) e Bakhtin (2006) constitui pressuposto necessário para que possamos entender a fundamentação das diferentes formas de trabalhar a língua na escola, refletir sobre o que sustenta a idéia de falar e escrever “bem” e problematizar a proposta de reformulação de ensino elaborada em documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

## **2.2 Um Esboço das Principais Concepções de Gramática na Sala de Aula**

Os estudos da língua, segundo Possenti (1996), são apresentados nas escolas a partir de pelo menos três concepções de gramática: como conjunto de regras que devem ser seguidas, como conjunto de regras que são seguidas e como um conjunto de regras que o falante da língua domina.

Numa primeira concepção, temos a gramática como um conjunto de normas que orientam o dito bom uso feito por pessoas que sabem se expressar

---

<sup>5</sup> Bakhtin (2006) chama de *objetivismo abstrato* o fato de Saussure ter considerado a língua como sistema abstrato que pode ser registrado fielmente num dicionário ou numa gramática, desprovido de caráter ideológico.

segundo o que os neogramáticos chamaram de “bela linguagem”. As regras devem ser plenamente seguidas, sob pena de o aluno ser desclassificado como usuário da língua verdadeira e classificado como “alguém que não sabe português”.

Segundo Travaglia (2001), essa gramática, denominada normativa, ao ser apresentada como única e verdadeira em sala de aula, coloca muitos alunos na categoria de reprovados. Fora da escola, ela contribui para a estigmatização dos falares que não se enquadram nas normas e para marcar as posições sociais que cada um deve ocupar:

Nas palavras de Oliveira e Oliveira (1977, p. 5),

Se você souber escrever e falar corretamente o Português, as portas do sucesso hão de abrir-se para você e cargos importantes lhe estarão reservados. Dedique-se, pois, com entusiasmo e vibração, ao estudo da língua que você fala desde o berço. Este livro foi pensado e escrito para ajudá-lo e conduzi-lo ao triunfo.

Almeida (1978, p. 7) completa

O professor dever ser guia seguro, muito senhor da língua; se outra for a orientação de ensino, vamos cair na ‘língua brasileira’, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo.

Tal concepção trata, como língua materna, a *norma padronizada* prescrita nos manuais e livros didáticos e reproduzida pelos professores nas escolas. Para Travaglia (2001), corresponde a um *ensino prescritivo*, que visa levar o aluno, pelo constrangimento, a substituir a sua variação lingüística pela padrão. Esse ensino defende como natural um padrão definitivo e absoluto de linguagem, como se fosse uma espécie de característica hereditária ou uma atividade desenvolvida pelas crianças desde o seu nascimento, independentemente da realidade em que ela está inserida.

A abordagem normativa, segundo Bagno (2000), recusa o confronto direto com a variedade de falares, que formam a realidade nacional, e, assim, cria um ideal abstrato de língua. Trata-se de uma forma de pensar que fossiliza a língua, tornando-a propriedade cultural de um grupo que a impõe como legítima e propaga seu ensino como garantia de triunfo aos que a “dominarem” ou de ignorância aos que resistirem ao processo de *inculcação*.

Nesse sentido, o ensino de gramática funciona segundo o que Foucault (1987) chama de *controle disciplinar* da linguagem para *fabricação de indivíduo*. A disciplina seria o correspondente à técnica específica de um poder, que trata os

sujeitos como sendo ao mesmo tempo objetos e instrumentos da ação do controle disciplinar, a fim de fabricar corpos altamente especializados, obedientes às normas.

O sucesso do *poder disciplinar* está ligado a fatores que vão da *censura* – de alguém considerado autorizado a *vigiar e punir* – sobre o modo de falar ou escrever dos alunos até a aplicação de exames que se configuram num ritual permanente tanto de avaliação por peritos quanto de autoavaliação. Isso porque o *exame* “[...] combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Questionando a validade de uma concepção que vê a língua de modo prescritivo, como um sistema centrado na gramática de uma única norma, emerge uma segunda proposta de estudar a língua chamada de *gramática descritiva*. Essa concepção busca fazer um estudo voltado para as regras de funcionamento da língua, considerando a existência de variedades linguísticas, ou seja, nega a ideia da homogeneidade e defende a presença de diferentes formas de usar a língua, em ligação direta com o grupo social a que o falante pertence.

Nesse sentido, o aluno deverá preocupar-se em entender as relações que se estabelecem nas expressões de uma língua, observar sua estrutura interna, o que Possenti (1996) chama de conjunto de regras que são seguidas pelo falante. Estudar a língua, em tal perspectiva, implica que aluno e professor encontrarão diferenças entre as *regras de deveriam ser seguidas* e as que efetivamente fazem parte da realidade plural que nos rodeia.

Como a preocupação não está voltada para a prescrição, mas para a verificação do uso da língua ligado a fatores como o grupo social do qual o falante faz parte, construções como “eles puseram”, “eles pusero” ou “eles pôs” não assumem qualquer conotação valorativa<sup>6</sup> e são descritas segundo a observação de recorrências próprias de uma *comunidade*.

O professor deverá trabalhar com o propósito de alargar o domínio linguístico escrito e oral dos alunos a partir da leitura de textos produzidos pela turma, que registram as variedades linguísticas dos alunos, como também de textos

---

<sup>6</sup> Segundo Possenti (1996, p. 75-76), “Para a gramática descritiva, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua. Ou seja, em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro [...] seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação”.



elaborados por outras pessoas, dentre as quais estão escritores legitimados, que fazem uso de distintas formas de dizer.

A abordagem descritiva defende um estudo voltado para a investigação e elaboração de gramáticas de qualquer variedade linguística. Segundo Travaglia (2001), esse tipo de ensino abre espaço para reflexões consistentes sobre a organização do sistema gramatical da língua. O conhecimento seria construído e sistematizado pela análise de diferentes textos orais e escritos.

No que se refere à terceira concepção, que entende a gramática como um conjunto de regras que o falante da língua domina, Possenti (1996) identifica como sendo a *gramática internalizada*, presente em todos os *falantes* de uma língua materna.

Ela permite a construção de falas levando em conta o processo de interação e o uso que vai sendo feito pela criança, não apenas em relação ao que foi aprendido com os membros da família, mas também no que se refere ao repertório de saberes apresentados pela escola. Aqui se leva em conta a língua tanto no que diz respeito à reprodução quanto à formação reguladora de formas irregulares como 'eu sabo', 'eu cabo'. (POSSENTI, 1996).

Ainda segundo a terceira concepção, a criança vai internalizando normas que lhe permitem elaborar conhecimento sobre a língua, tanto no aspecto *lexical* quanto no domínio *sintático-semântico*, ou seja, tanto na seleção das palavras a serem usadas quanto na posição que tais signos deverão assumir, a fim de produzir sentidos denotativos e conotativos em diferentes situações de comunicação para diferentes interlocutores.

A *gramática internalizada* por estar centrada na oralidade e nas realidades, não está registrada nos livros, mas *nos e pelos* usuários da língua, não depende da aprendizagem sistematizada oferecida pela escola, mas do amadurecimento lingüístico do falante, de sua percepção de como a linguagem se organiza e funciona. No entanto, é a responsável pelo fornecimento do material para o estudo da *gramática descritiva*, que buscará ser uma espécie de retrato da internalizada e terá sua eficácia ligada à capacidade de explicitar o que os falantes sabem e dominam.

Nesse sentido, a sala de aula aparece como um ponto de encontro de variedades lingüísticas que serão consideradas válidas e eficientes, estudadas com o objetivo de permitir ao falante identificar e tomar consciência das diferenças e, a

partir dessa percepção, entender o encontro das linguagens que o rodeia. Segundo essa proposta de trabalho, o ensino seria *produtivo* com o objetivo de ajudar os alunos a entenderem e estenderem suas habilidades lingüísticas. Não haveria competição entre as gramáticas, porque o ensino, segundo Possenti (1996), estaria subordinado à aprendizagem.

Castilho (1998) sintetiza o estudo, a partir da *gramática internalizada*, na forma de um *vetor pedagógico* segundo o qual o trabalho com a língua baseado em rótulos de “certo” e “errado” seria substituído pelo desenvolvimento da reflexão e da descoberta pela observação da própria sala de aula, a qual funcionaria como espaço para coleta de dados e para o desenvolvimento de projetos em que a reflexão sobre a variação lingüística antecederia a classificação.

Apresentadas algumas das principais concepções de linguagem e de gramática, nossa reflexão agora consiste no que consideramos ponto comum nos autores citados, que defendem um ensino de gramática nos moldes preconizados por Castilho (1998). Percebemos que esses pesquisadores<sup>7</sup> que se mostram contrários ao *ensino prescritivo* não contestam a apropriação pelos alunos da chamada norma padrão da língua. Ao contrário: o problema está em como conduzir a aula de português a fim de que o aluno possa se expressar a partir dessa norma.

A aplicação da metodologia que parte da *gramática internalizada* para a *gramática normativa* seria numa estratégia de diminuição do choque entre a maneira de usar a língua que o aluno leva para a escola e aquela prestigiada socialmente e que ele deverá aprender.

Esse ponto de convergência nos chamou atenção para o que representa a proposta do aluno respeitar e valorizar a sua própria linguagem. A inquietação se justifica se considerarmos que aprender a norma padrão na escola requer um afastamento da variante estigmatizada. Além disso, valorizar a linguagem é mais que saber sobre a existência de muitos falares e identificar aquele privilegiado socialmente, é usar e atribuir valor positivo sua variante lingüística. Nesse sentido, até que ponto pode-se pensar efetivamente em valorização da própria linguagem?

---

<sup>7</sup> A proposta para desenvolver na aula de português, segundo (1) Possenti (1996, p. 90): “Eu sugeriria que se falasse normalmente em concordância, em verbo, em sujeito, em pronome, em plural etc., sem que a terminologia fosse cobrada, de forma que, eventualmente, ela passasse a ser dominada como decorrência de seu ativo, e não através de listas e definições”. Segundo (2) Travaglia (2001, p. 210): “[...] um campo interessante para estudos da gramática reflexiva em torno da semântica e pragmática dos recursos lingüísticos é o emprego dos tempos e modos verbais. As gramáticas e os livros de Estilística estão cheios de comentários e observações interessantes [...]”.

Não pretendemos com esse questionamento dizer que a norma oficial não deva ser estudada na escola, ao contrário, inclusive porque ela é parte constitutiva da língua, além disso, necessária para que o usuário possa entender e ser entendido em situações formais. Pretendemos sim registrar a dúvida sobre até que ponto colocar a aprendizagem da norma padrão como o *ponto de chegada* significa ter percorrido verdadeiramente caminhos que permitam a legitimidade de outros falares.

A maneira como muitos livros didáticos, presentes nas salas de aulas, elaboram caminhos para a apropriação da norma oficial é um ponto que precisa ser considerado. De um modo geral, eles tratam a variação linguística como assunto de um capítulo, que em poucas páginas sinaliza para existência de falares regionais e dialetos de idade. Esse capítulo, no entanto, perde-se na proposta de todo o livro: ensinar a norma exigida em situações legítimas.

Os livros didáticos<sup>8</sup>, ainda que denominados por seus autores como descritivos e reflexivos, chegam às escolas prontos e são adotados por instituições públicas e privadas, como um modelo adequado a todas as realidades, a partir de orientações de um programa nacional que precisa ser cumprido durante o ano letivo, pois será exigido em avaliações nacionais e como pré-requisito para ocupar determinadas posições no mercado de trabalho.

Assim, a perspectiva de trabalhar com variedades linguísticas a partir do livro didático: (1) para o grupo que faz uso frequente da norma padrão, perde-se diante de um conteúdo programático a ser cumprido até o fim do ano letivo; e (2) para o grupo que precisa conceber sua fala como válida e relevante e ainda aprender a usar a padrão, perde-se em meio às sanções de um *mercado linguístico* que dita o que deve ser aceito como legítimo e passível de lucro. Nas palavras de Bourdieu (1996a, p. 66),

O conhecimento e o reconhecimento práticos das leis imanentes de um mercado, e das sanções através das quais elas se manifestam, determinam as modificações estratégicas do discurso [...] [que] constituem sempre eufemismos ajustados pela preocupação de 'dizer bem' ou de 'falar direito', de produzir produtos ajustados às exigências de um mercado, *formações de*

---

<sup>8</sup> O livro adotado na escola Atenas faz parte do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNELEM) por atender à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais que busca trabalhar com a língua a partir do respeito e valorização das variações linguísticas. O conteúdo referente ao estudo da língua está organizado em três volumes cada qual destinado a uma série do ensino médio, mas apenas o volume 1 apresenta um capítulo para o estudo da variação linguística e apontamentos sobre o preconceito linguístico.

*compromisso* resultantes de uma transação entre o interesse expressivo (o que deve ser dito) e a *censura* inerente a relações particulares de produção lingüística [...].

Se a proposta da gramática descritiva é trabalhar a partir da observação e dos dados coletados em sala de aula e a fim de explicitar o mecanismo de funcionamento da língua, como se pode pensar em adotar livros prontos e aplicá-los a todas as realidades? Não seria esse um processo em que se mudam os nomes, mas não os propósitos, ou seja, não seria isso uma espécie de ressemantização do ensino prescritivo da gramática normativa?

Essas inquietações intencionam a construção de um caminho que permita investigar e encontrar uma possível resposta para a chamada dificuldade dos alunos produzirem textos em exames oficiais, como o Enem, que exigem tanto a norma culta quanto a reflexão e posicionamento<sup>9</sup> sobre problemas sociais.

Considerando que os textos produzidos indicam o tipo de enunciados a que os alunos tiveram acesso, não se pode pensar na redação do Enem como uma resposta mecânica, mas como uma atitude responsiva que permite identificar as práticas de leitura desse aluno.

Segundo Orlandi (2006), a partir das produções dos alunos, é possível verificar a história do leitor, que modelos ele foi absorvendo no contexto sócio-histórico em que está inserido. Ao limitar suas atividades de leitura de textos legítimos à sala de aula e mais precisamente à aula de língua portuguesa, o aluno externará uma forma de escrita diferente daqueles que fazem do ato de ler uma atividade constante. Ou seja, escrever um texto significa deixar marcas de identificação do mundo de origem do escrevente.

No que se refere à leitura dos alunos que fazem parte desta pesquisa, verificamos que a frequência e o tipo de textos que eles costumam ler estão limitados, em sua maioria, aos livros didáticos. Poucos mostraram uma relação estreita com os livros e com a escrita, a ponto de transformarem os textos lidos e ouvidos em outros gêneros discursivos, como transformar um romance em peça teatral ou ouvir uma notícia de jornal e reescrevê-la como texto de opinião. Outros poucos mencionaram um histórico familiar em que a leitura acontece com parentes

---

<sup>9</sup> Ao ENEM cabe verificar se o aluno é capaz de dominar a norma culta da Língua Portuguesa, compreender fenômenos naturais, enfrentar situações-problema, construir argumentações consistentes e elaborar propostas que atentem para as questões sociais (INEP, 2005).

próximos, como irmãos. Mas a grande maioria afirmou não ter disposição para ler e não dispor em casa de pessoas que se dedicam à leitura.

A relação com os livros estabelecida apenas por meio da escola, sinaliza para a aquisição de uma cultura legítima que não está vinculada às práticas da família, e ainda para um *capital cultural herdado* (BOURDIEU, 2007b), distante daquele que a escola busca preservar. Nesse sentido, adquirir um sistema de disposições, considerado suficiente para tornar a cultura legítima algo natural, torna-se uma tarefa árdua, pois em um trabalho que vai de encontro ao arbitrário que o aluno carrega e terá de negar, se quiser alcançar o chamado reconhecimento social:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. (BOURDIEU, 2007b, p. 41-2).

O confronto entre o que o estudante tem a oferecer e o que ele acredita ser um caminho para transformar o sonho de reconhecimento pode ser verificado nas dissertações de alunos da escola Atenas, que buscam a garantia de uma vaga no ensino superior. Vários textos reproduziram frases, que, segundo eles, “deixa a redação bonita” e houve ainda quem procurasse na memorização de manuais, que ensinam a fazer um bom texto, uma forma de camuflar a pouca familiaridade com o texto oficial.

A seguir, um recorte da redação de Lino (ANEXO C):

Em suma do que foi exposto **somos, levados a acreditar que o homem estar muito longe de solucionar** ou se vai solucionar um dos **graves problemas que aflige uma grande parcela da humanidade**, que são as dificuldades de viver com as diferenças de raça e cultura. É que apesar das diferenças porssamos viver em paz e tranquilidade para termos um **mundo melhor habitado pelas gerações vindouras**. (Trecho da redação de Lino - grifos nossos).

No trecho acima, que corresponde ao último parágrafo do texto de Lino, todas as partes em negrito fazem parte de uma dissertação apresentada em *Técnicas básicas de redação*<sup>10</sup>, um livro muito encontrado no universo de estudantes que estão prestes a fazer concursos como o vestibular. Esse livro, no entanto, não

---

<sup>10</sup> Trecho da redação apresentada pelo livro *Técnicas básicas de redação*: “Em virtude dos fatos mencionados, somos levados a acreditar que o homem está muito longe de solucionar os grandes problemas que afligem diretamente uma grande parcela da humanidade e indiretamente a qualquer pessoa consciente e solidária. É desejo de todos nós que algo seja feito no sentido de conter essas forças ameaçadoras, para podermos suportar as adversidades e construir um mundo que, por ser justo e pacífico, será mais facilmente habitado pelas gerações vindouras.” (GRANATIC, 2005, p. 79).

foi adotado na escola Atena, o que nos permite inferir que esse esquema faz parte das pesquisas de Lino, da sua dedicação no sentido de se apropriar de esquemas de produção de textos que não o desclassifiquem, mas, ao contrário, confirmam-lhe uma boa classificação.

A insegurança desse jovem, em relação ao que ele tem para escrever, está não apenas nas frases copiadas de um manual de alguém legitimado, mas também nos desvios à norma padrão escrita e na apresentação de uma ideia pronta e vaga sobre o que é considerado um “mundo melhor”. A dificuldade de Lino está no fato de que o sistema de disposições que ele carrega não vai ao encontro daquele que ele deve incorporar.

A concepção do que representa escrever “bem”, explorada no texto de Lino, não foi gerada espontaneamente, ao contrário, ela chama atenção para concepções de escrita a que ele e os demais alunos da escola Atenas tiveram acesso. Dessa forma, entendemos que se faz necessário verificar as abordagens referentes à análise da escrita e também da fala, a fim de compreendermos como a escrita ganhou posição de destaque e o que significa a eleição de uma forma de escrita como critério definidor de quem possui ou não o domínio da língua, em um país marcado por diversidades e desigualdades.

### **2.3 Fala e Escrita: delineando alguns pontos de vista**

Lembrou-se de seu Tomás da bolandeira. Dos homens do sertão o mais arrasado era seu Tomás da bolandeira. Por quê? Só se era porque lia demais. [...]

Certamente aquela sabedoria inspirava respeito. Quando seu Tomás da bolandeira passava, amarelo sisudo, corcunda, montado num cavalo cego, pé aqui, pé acolá, Fabiano e outros semelhantes descobriam-se. (RAMOS, 2004, p. 22).

Graciliano Ramos, em *Vidas Secas*, apresenta Fabiano e seu Tomás da bolandeira. Fabiano, um homem imerso em atos de comunicação oral, que não teve acesso à escrita e que, mesmo querendo falar a respeito das injustiças que sofria e de seus desejos, tinha dificuldade de arrumar o que carregava em seu interior e de elaborar uma argumentação. Seu Tomás da bolandeira, um homem que tinha as palavras grafadas como forma a mais de comunicação (RAMOS, 2004).

A possibilidade de retirar das letras e registrar em papéis muitos saberes dava a seu Tomás uma posição diferenciada em relação ao grupo, assim como uma forma de elaborar enunciados com marcas de uma argumentação como atividade complexa, que envolve o resgate de discursos adquiridos a partir do acesso à cultura letrada – uma lógica que compreende um armazenamento, análise dos saberes de forma diferente dos atos de comunicação que se fixam apenas na oralidade.

A aprendizagem e o uso da escrita permitem a seu Tomás examinar e construir o discurso de outra maneira, porque o uso da escrita extrapola o momento imediato e permite a análise do enunciado nas partes e no todo, em diferentes tempos e espaços. Segundo os estudos de Goody (1988), é a escrita que redefine a forma de elaborar o pensamento, assim como marca a diferença entre as sociedades.

Para Goody (1988), a compreensão sobre as mudanças nas formas de pensamento não podem centrar-se na relação dicotômica que classifica as sociedades como *selvagens* ou *domesticadas*, *primitivas* ou *avançadas*, *tradicionais* ou *modernas*. Ao contrário, para ele essa posição é ilusória, uma vez que não analisa adequadamente a complexidade existente nos modos de pensamento da sociedade, além de se mostrar impregnada de juízos de valor e de etnocentrismo.

De acordo com esse autor, as diferenças entre as sociedades precisam ser consideradas a partir das diferenças no sistema de comunicação, levando em conta a introdução da escrita.

Nesse sentido, Goody e Watt (2006) classificam as sociedades em *não-letradas* e *letradas* – a primeira sendo marcada por uma transmissão oral da herança cultural, enquanto a segunda é caracterizada pela relação com a escrita, principalmente a alfabética, que permite o armazenamento de informações, a exposição do discurso diante dos olhos e a possibilidade de uma maior crítica. Isso porque as informações ficam registradas no papel por um tempo indeterminado e dessa forma podem ser analisadas repetidamente, levando-se em conta as mudanças de pensamento que acontecem no tempo.

Para eles, o processo de crítica na comunicação oral não permite uma análise no sentido de detectar detalhes sobre as inconsistências e ambiguidades de uma argumentação, porque essa forma de comunicação carrega consigo a *imediatez* do contato, inibindo e dificultando, dessa forma, o processo de crítica.

De acordo com os estudos de Goody (1988), é a partir da escrita que se pode pensar no aparecimento da lógica e da álgebra simbólica e que se pode falar de um pensamento científico.

Com a finalidade de sustentar suas observações, o referido autor elabora seus argumentos com base em exemplos considerados representativos tanto das mudanças de transação econômica quanto dos modos de pensamento que a acompanhavam. Um desses exemplos é a lista, caracterizada como uma espécie de inventário de pessoas, objetos ou acontecimentos:

A lista baseia-se na descontinuidade, e não na continuidade; pressupõe uma certa localização física, podendo ser lida em diferentes direções: lateral e verticalmente, de cima para baixo ou da esquerda para a direita; e apresenta ainda um começo bem definido e um fim preciso [...]. (GOODY, 1988, p. 94).

Isso não significa que a escrita cria a lista, mas que a transforma, na medida em que registra e cria limites de começo, meio e fim, o que, na perspectiva de Goody (1988), não costuma acontecer quando a comunicação está centrada apenas na oralidade e sustentada na memória. É que esta não consegue acompanhar, no caso das genealogias, o acréscimo de profundidade das famílias causado por novos nascimentos. Com isso, a percepção do passado fica comprometida.

Outro aspecto afetado pela escrita, nas sociedades, diz respeito à emergência de novas profissões, bem como de formas de recrutamento dos profissionais e da natureza dos papéis burocráticos.

A entrevista ou a audiência, tanto nos serviços pessoais quanto em eventos oficiais em que as relações face-a-face significavam a confirmação e renovação dos laços de lealdade, são redimensionadas a partir da escrita, que sinaliza para uma espécie de despersonalização do recrutamento. Nesse sentido, os candidatos a determinado cargo terão suas habilidades avaliadas por meio de textos escritos.

As relações entre os governantes e a população se tornam menos pessoais e envolvem o cumprimento de regras fixadas por meio de um código escrito, organizado a partir da separação de obrigações profissionais e assuntos privados. Isso não significa que nas sociedades não letradas inexistia essa separação, mas que a escrita reforça e expande o processo de um sistema de governo mais despersonalizado.



A escrita, no entanto, não anula a importância da fala, nem se caracteriza como um ato mecânico, nem se restringe à fixação de discursos como prova documental. Compreende, isso sim, um processo que permite aos indivíduos o registro e a análise do que foi dito, não apenas no momento presente, mas também em diferentes e distantes tempos e espaços. A importância crucial da escrita, de acordo com Goody (1988), está nos usos feitos pelos indivíduos durante o processo de sua aquisição.

Ainda para esse autor, a perspectiva da linguística, que trata a fala e a escrita a partir de uma perspectiva dicotômica e que apresenta a segunda como uma reprodução da primeira, precisa ser repensada, pois o uso da escrita causa modificações de forma significativa à própria natureza da língua.

Nesse sentido, Goody (1988) levanta hipóteses sobre a interdependência entre a fala, a escrita e os processos cognitivos como triângulo linguístico voltado não apenas para o aspecto formal, mas também para a representação de forças vetoriais, em que a fala influencia a escrita e esta influencia aquela, da mesma forma que os processos cognitivos associados à fala.

Marcuschi (2001) explora a visão dicotômica de que trata Goody (1988) a partir do que ele chama de *concepção imanentista*, segundo a qual a fala e a escrita estão divididas em dois blocos e à escrita é conferido o *status* de superior. Nessa concepção, os usos da língua são desconsiderados e os fenômenos dialógicos são tratados a partir de uma perspectiva de língua como homogeneidade e como sistema em que a escrita será a referência e o modelo a ser seguido para o bom uso da língua.

Essa perspectiva *imanentista* tem como proposta para o estudo da língua no contexto escolar o chamado ensino da gramática prescritiva, que gira em torno da norma chamada padrão como a única referência para o ensino. Nela, a fala é tratada como uma forma não planejada, imprecisa e fragmentária da língua, enquanto a escrita é classificada pela precisão, planejamento e autonomia em relação ao contexto, como se a atividade de registro da palavra no papel fosse uma atividade mecânica e dissociada das experiências que o escrevente carrega.

O estudo da língua a partir da padronização não entende a aquisição da cultura letrada como processo que permite o redimensionamento das práticas de linguagem, mas como uma espécie de produto exato independente das relações que o indivíduo estabelece. Em meio a esse trabalho que homogeneiza as práticas de

linguagem, a partir de uma concepção de certo e errado, formal e popular, a escrita parece assumir posição de superioridade em relação à fala.

A perspectiva de que, a partir da aprendizagem e do uso da palavra grafada, haverá outra forma de pensamento assume a conotação de ensino e aprendizagem de um modelo de língua, de uma matriz cultural para justificar a ordem que deve nortear determinada sociedade. Essa proposta desconsidera o fato de que a escrita em si não desencadeia um processo de capacidades metalingüísticas complexas, mas sim o uso e a prática da escrita.

Nesse sentido, ser reconhecido como alguém que “sabe escrever” não se limita a registrar letras num papel, mas aprender um sistema de regras e normas que orientam as condutas e os pensamentos, que se mostram como próprios daqueles que possuem uma cultura letrada. Trata-se daquilo que Bourdieu (2007c) chama de *habitus*, ou seja,

[...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a regularização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados. (MICELI apud BOURDIEU, 2007c, p. XLI).

A apropriação do *habitus* não constitui uma atividade mecânica ou um projeto consciente. O sistema de disposições está ligado ao fluido, ao vago que permite a impressão de uma espontaneidade geradora das respostas, tais como saber se comportar de determinada maneira em certa circunstância ou ainda verificar que forma de usar a língua e de elaborar um pensamento não está de acordo com as normas legitimadas oficialmente.

O desacordo entre o *habitus* que o aluno carrega e aquele que a escola apresenta e deve ensinar como verdadeiro causa tensões relativas à aprendizagem de práticas de linguagem legítimas. Esse é o caso da escrita e da fala a partir da norma padrão da língua, principalmente se as experiências do aluno se distanciarem muito dos saberes que ele terá que aprender para elaborar pensamentos considerados válidos.

Se pela fala o indivíduo deixa marcas que permitem identificar os *habitus* não legitimados dos diferentes grupos sociais, a escrita precisa ser aprendida formalmente, reproduzindo os usos feitos por grupos que assumiram a posição de prestígio político e cultural, pois esses usos são tratados como condição para

alcançar socialmente lugares de destaque. Nesse sentido, o *habitus*, segundo Bourdieu (2004a, p. 130), “[...] torna-se eficiente, operante, quando encontra as condições de sua eficácia, isto é, condições idênticas ou análogas àquelas de que ele é produto”.

Se língua e sociedade mantêm uma relação indissociável e a realidade social não é homogênea, mas formada de uma diversidade de grupos, não se pode pensar que essas diferenças estejam dissociadas da língua em uso.

É essa relação marcada pela variação entre diferentes falares e a posição social e cultural dos falantes que será investigada pela Sociolinguística, a partir dos estudos de Labov (1983). Para ele, a língua é *heterogeneidade*, ou seja, sistema de regras variáveis aplicadas de acordo com fatores lingüísticos e extralingüísticos. Essa variação, no entanto, não pode ser tratada como um fenômeno marginal, mas como uma realidade inerente à língua.

Cada variação lingüística se apresenta segundo uma organização que não justifica, em termos lingüísticos, afirmar que há uma variação superior a outra. A classificação está intimamente ligada às relações de poder que imprimem a um falar o *status* de norma padrão, enquanto os demais falares se encaixam como não-padrão.

Os estudos de Labov (1983), centrados na sistematização da heterogeneidade lingüística da fala, têm sua continuidade em pesquisas como as desenvolvidas por Bortoni-Ricardo (2005). Essa autora, preocupada com o ensino da língua nas escolas, busca trabalhar com a relação entre fala e escrita, considerando esta segunda também como heterogênea, pois escrever envolve desde o uso de uma variação da língua até a escolha do gênero textual que melhor se adéque ao evento comunicativo.

Nos estudos sociolinguísticos de Bortoni-Ricardo (2004), a fala – que envolve fonemas articulados, ritmo, entonação e ainda recursos expressivos como o gesto – será analisada como manifestação da prática oral adquirida nas relações sociais e dialógicas. A escrita, produção textual-discursiva de constituição gráfica, não será tratada como superior à fala nem classificada como sua representação fiel, mas como prática de letramento que não se efetiva apenas na escola, mas também nas diversas situações de inserção na cultura escrita, como o contato com embalagens de produtos ou a escuta de histórias lidas pelos pais.

Nessa perspectiva, fala e escrita não se esgotam na emissão de sons ou no registro de letras, mas são tratadas como práticas sociais interativas de oralidade e letramento, as quais se efetivam por meio de realizações lingüísticas concretas, tanto formais quanto informais, que fazem parte da história do usuário da língua.

A oralidade se refere a eventos interativos fundados na realidade sonora de que o indivíduo participa. O letramento, por sua vez, define-se em eventos que envolvem desde a apropriação mínima da palavra – como é o caso do indivíduo que é analfabeto, mas sabe identificar o valor do dinheiro ou o ônibus que vai levá-lo a seu destino e por isso é considerado letrado – até os casos que envolvem uma apropriação profunda da escrita e fazem dela uma forma de comunicação voltada para a arte, como é o caso dos romancistas.

A dinamicidade que envolve as relações entre fala e escrita se funda num *continuum* de gêneros textuais e práticas sociais que não visa comparar produções orais ou escritas, mas analisar suas realizações. Assim, haverá gêneros, como a conversação espontânea, pertencentes ao domínio da fala; como também há outros, a exemplo de artigos acadêmicos, pertencentes à escrita; e ainda outros, como noticiários de TV, que envolvem simultaneamente os domínios da fala e da escrita. Isso corresponde a afirmar, nas palavras de Marcuschi (2001, p. 42), que

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças.

É a partir da concepção de *continuum* entre fala e escrita como interação social que Marcuschi (2001) descarta a possibilidade de uma transferência mecânica entre essas duas modalidades e desenvolve suas pesquisas com base na passagem da fala para a escrita como um processo que envolve operações complexas, visto que exige interferência no código e no sentido, deixando, assim, pistas de uma série de aspectos lingüísticos, textuais, discursivos e cognitivos que permeiam a relação oralidade / letramento.

Marcuschi (2001) frisa, ainda, que fala e escrita se apresentam marcadas por características como dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, dinamicidade e coerência. Logo, colocar uma dessas práticas de linguagem ou, como indica Bortoni-Ricardo (2005), uma variação lingüística como superior constitui uma forma de exclusão, pois silencia

muitas vozes, impedindo que a história seja escrita por muitos sujeitos, inclusive aqueles que passam pela escola.

A dúvida sobre por que a alfabetização e os muitos anos de escolarização não necessariamente permitem ao aluno se envolver em práticas escritas e ser aceito como portador de um dizer legítimo encontra na sociolinguística uma linha interpretativa. Como isso, permite estudar esse hiato e ainda questionar a preconceituosa e excludente concepção de que existe um *déficit cognitivo* nos alunos que impediria a apreensão de saberes necessários para a elaboração de um pensamento válido.

Para a sociolinguística, a variação da língua se encontra condicionada por fatores de ordem social que funcionam como marcas de identificação de um grupo muitas vezes duramente estigmatizado. Isso porque a nossa idéia de língua foi construída historicamente a partir de uma tradição escrita e dos usos feitos por grupos reduzidos que assumiram a posição de elite política e cultural.

Buscamos, neste capítulo, investigar a relação entre a fala e a escrita como fatos lingüísticos e práticas sociais, a fim de verificar o que significa o hiato entre o uso que o aluno faz da língua, como membro de um grupo social, e o que ele deve fazer, como alguém que está na escola. Diante disso, acreditamos que a Sociolinguística oferece instrumentos para analisar a escrita dos alunos. Nesse sentido, no capítulo a seguir, nos deteremos em explorar melhor a linguagem no contexto social, a concepção de língua e de *competência comunicativa* explorados pela Sociolinguística.

### 3 SOCIOLINGUÍSTICA: UMA PERSPECTIVA PARA ANÁLISE DA PERMEÁVEL FRONTEIRA ENTRE FALA E ESCRITA

#### 3.1 A Língua como Heterogeneidade Ordenada

A Sociolinguística nasce a partir da reflexão sobre a relação entre *língua* e *sociedade*. Sua proposta, no entanto, não vê o estudo da língua de modo autônomo e independente dos fatores sociais, mas como indissolivelmente relacionados.

Se considerarmos, então, que as sociedades são compostas por diversidade de grupos e de pessoas e que a língua é social, como acreditar num uso homogêneo da língua? É a partir de interrogações sobre a língua como um todo em si e independente da influência de fatores sociais, que Labov (1983) vai desenvolver os estudos da Sociolinguística.

Para Labov (1983), a ideia de Saussure de que todo *falante* tem consigo as normas de funcionamento da língua, mas as utiliza de maneira desorganizada e aleatória ao entrar em algum evento de comunicação, é uma concepção que precisa ser repensada e constitui-se num *paradoxo saussuriano* (MONTEIRO, 2000). Pois, se existe comunicação, é porque os usuários souberam o que selecionar para que houvesse entendimento, ou seja, há uma ordem na diversidade de falas utilizadas pelos grupos sociais.

Outro modelo de análise da língua que vai ser questionado por Labov (1983) é o *gerativismo* de Chomsky (1998), que também concebe a língua como homogênea e defende o conceito de *falante-ouvinte ideal*, imune à influência de fatores sociais.

A fim de verificar a relação entre *língua* e *sociedade* e entender esses desencontros entre uma visão homogênea de língua e a ocorrência de diversos *atos de fala* de pessoas de uma mesma *comunidade* – que mostram diferenças sem, contudo, impedir que a comunicação se estabeleça –, emerge a abordagem Sociolinguística de Labov (1983).

Essa nova proposta apresenta a língua como composta por variações potencialmente desencadeadoras de mudanças e defende que a língua influencia e

é influenciada pela sociedade da qual faz parte, logo seu funcionamento só pode ser entendido por meio do estudo dessa sociedade.

A partir de um modelo voltado para o estudo das variações, desenvolvido em pesquisas sobre o inglês falado – realizada na ilha de Martha's Vineyard, nos Estados Unidos –, e sobre a estratificação social do inglês na cidade de Nova York, Labov (1983) estabelece um modelo de descrição e interpretação da língua relacionado ao contexto social das comunidades pesquisadas.

É na empiria que Labov (1983) encontra elementos que mostram a circulação e a atuação da linguagem em diferentes contextos e verifica diferentes formas de passar uma mesma informação sem que seja alterado o valor de verdade do que foi dito. Observa também que essas formas, consideradas não-sistemáticas, seguem uma organização.

Em Martha's Vineyard<sup>11</sup>, uma ilha separada do país a que pertence por mais de três milhas de oceano, Labov (1983) identificou a existência de uma *variante conservadora* usada pelos habitantes da ilha e uma *variante inovadora*<sup>12</sup>, introduzida pelos veranistas, atuando na mesma comunidade.

A influência desses veranistas introduziu mudanças na pronúncia de determinadas palavras. Desse modo, os habitantes que tinham a pretensão de sair da ilha aderiram à pronúncia trazida do continente – *variante inovadora* –, ao passo que aqueles que queriam permanecer na ilha e preservar sua identidade, definindo sua posição como uma espécie de guardiões das tradições, não apenas preservavam como também intensificavam o uso da *variante conservadora*.

A partir dessas pesquisas, são estabelecidas as bases metodológicas de um estudo da língua preocupado em analisar e sistematizar as *variações da língua* apontadas pela empiria, o que significa dizer um modelo voltado para as diferentes formas de dizer a mesma coisa, numa dada situação, sem que seja alterado o caráter de verdade do que foi dito.

---

<sup>11</sup> Martha's Vineyard é uma ilha localizada no condado de Dukes, Massachusetts, Estados Unidos. A ilha está dividida informalmente em duas partes: ilha baixa, formada por três pequenas cidades que concentram quase três quartos da população estável; ilha alta, estritamente rural, com povoados, granjas, casas de veraneio e uma grande área desabitada, coberta de pinheiros.

<sup>12</sup> Labov (1983) encontrou duas maneiras de pronunciar a vogal núcleo dos ditongos /aw/, como nas palavras *out* e *house*, e /ay/, como em *white* e *right*. A variante local conservadora, considerada não-padrão estigmatizada, tinha a pronúncia da vogal núcleo. A variante inovadora aos falantes nativos da ilha, trazida pelos veranistas e considerada como de prestígio, assemelhava-se à pronúncia própria da norma padrão do inglês.

Analisar as variações linguísticas de determinada *comunidade de fala*<sup>13</sup> representa levar em conta: a origem das variações, a extensão e a propagação das trocas linguísticas, além da regularidade de tais trocas. Esse constitui o papel do modelo denominado *Sociolingüística Variacionista* ou *Teoria da Variação*, também conhecido como *Linguística Quantitativa*, por trabalhar com números e tratamentos estatísticos dos dados coletados sobre a variável linguística.

Essa variação, que Labov (1983) se propõe estudar, é percebida na fala dos indivíduos, a qual será vista não como individual e desordenada, mas como social e seguindo determinada organização. A fala, ou melhor, a língua falada, é tratada por Labov (1983) como o veículo linguístico de comunicação.

Ao ser usada em situações espontâneas e cotidianas – nas quais acontece a interação face a face com membros da família, amigos e tantos outros com quem nos relacionamos sem a preocupação de nos sentirmos monitorados ou censurados pelo olhar de um professor ou de qualquer outra pessoa ou situação que provoque intimidação – a *fala* recebe a denominação de *vernáculo*. Essa língua falada natural, que não é propriedade de um indivíduo sozinho, mas de um grupo, refere-se à enunciação<sup>14</sup>, em que não há a preocupação em como dizer.

Apreender e sistematizar variantes linguísticas usadas por uma mesma comunidade de fala, observando a regularidade do uso de determinado *vernáculo*, do mesmo modo que assumir o caráter não uniforme dos mecanismos de comunicação da língua e buscar entender essa organização dinâmica como uma espécie de engrenagem que favorece a diversidade manifesta na fala constitui o trabalho da sociolingüística. Isso corresponde a entender a língua como *heterogeneidade ordenada* (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006).

---

<sup>13</sup> Monteiro (2000, p. 40), em *Para compreender Labov*, destaca que, apesar de frequente, esse é um dos conceitos complexos de Labov (1983), dada a dificuldade em estabelecer os limites sociais e geográficos de uma comunidade, que não se aplica a um “[...] grupo de falantes que utilizam todos as mesmas formas e, sim, a um grupo que segue as mesmas normas relativas ao uso da língua”.

<sup>14</sup> *Enunciação* foi utilizada no sentido de Bakhtin (2006), ou seja, como uma resposta a alguma coisa.



### 3.2 A Desmistificação do Falar “Certo” ou “Errado”

Uma vez que não se restringe à análise das estruturas linguísticas, mas relaciona essa variação a fatores de ordem social, a Sociolinguística questiona a validade de critérios que classificam os falares como “certos” ou “errados” e produzem sentimento de inferioridade naqueles que se desviam de uma forma instituída como a única verdadeira.

Em virtude da estigmatização das variantes lingüísticas, o falante em situações comunicativas que não lhe são comuns faz um esforço consciente, para se corrigir e até negar os padrões lingüísticos do grupo a que pertence, a fim de ter sua fala aceita como válida. Isso porque, ao falar, o indivíduo não revela apenas a apropriação de uma *variação lingüística*, mas também a maneira como se apropriou da língua e os tipos de relações sociais estabelecidas durante seu *processo de socialização*.

Nesse sentido, Labov (1983) chama atenção para o julgamento feito sobre as crianças que chegam à escola e, mesmo tendo contato com a norma padrão da língua na sala de aula, mostram muitas lacunas em relação ao uso dessa variação. Explicações como: “as crianças são pobres, sem estímulos culturais, mal alimentadas, com dificuldade de concentração” ou “apresentam *défict cognitivo e privação verbal*” são apontadas como fatores responsáveis pela dita incapacidade de progressão dos alunos.

Labov (1983), no entanto, contesta essas deduções e as concebe como evidência do racismo contra as crianças pobres e negras. Posicionamento ratificado por Bourdieu (1983, p. 205) que considera todo racismo como sendo *racismo da inteligência*.

Este racismo é próprio de uma classe dominante cuja reprodução depende em parte da transmissão do capital cultural, capital herdado que tem como propriedade o fato de ser um capital incorporado, e, portanto, aparentemente natural, inato.

Esse racismo toma um maior destaque se considerarmos que as explicações contestadas não se referem apenas às crianças de uma escola ou de

um estado, mas a uma realidade que envolve países de todo o mundo<sup>15</sup>. Seria mesmo possível explicar pelo *déficit cognitivo* esse fenômeno coletivo? Segundo Labov (apud MONTEIRO, 2000, p. 144),

A falácia essencial da hipótese da privação verbal consiste em atribuir o fracasso escolar da criança a suas próprias deficiências. Afirma-se que tais deficiências são determinadas pelo ambiente familiar e que, por conseguinte, o fracasso deriva da falta de adaptação da criança à escola. Mas quando ele atinge proporções generalizantes, parece-nos que devemos verificar os obstáculos socioculturais que dificultam a aprendizagem e a incapacidade da escola para resolvê-los.

Pensar dessa forma, significa admitir que um dos obstáculos está na diferença entre a variação que a criança leva de casa para a escola e como a escola trata essa diferença. Essa forma de falar, levada pela criança, não foi adquirida de modo consciente ou natural (no sentido de característica genética), mas segundo um processo de significativa carga emotiva, uma vez que foi sendo aprendida pelo contato com pessoas próximas, com adultos cujos papéis e atitudes são não apenas julgados importantes, mas também assumidos como verdadeiros, logo modelos a serem seguidos.

Segundo Berger e Luckman (1976), nesse processo de identificação da criança com o mundo que a rodeia, a linguagem é bem mais que um meio de comunicação – é a forma de interiorizar uma interpretação da realidade e apropriar-se de determinados valores. A escola será o lugar, onde ela irá se deparar com um universo, em que não será mais a carga afetiva o responsável pela aquisição do que deve ser seguido, mas o uso de *técnicas pedagógicas específicas* que vão pôr à prova a validade do que foi interiorizado pelas relações familiares.

As maneiras de colocar à prova constitui o que Bourdieu (2007a) chama de processo de desculturação, de correção dos efeitos das aprendizagens impróprias. Esse processo pode ser menos ou mais traumático dependendo do que a criança aprendeu em casa.

Se considerarmos crianças que adquiriram *condutas regulares e duráveis* sobre como se portar, como se vestir, como falar de acordo com o que vai ser ensinado na escola, podemos pensar em uma conformidade capaz de aliviar o peso

---

<sup>15</sup> Segundo a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, de 1990 – década em que uma das pesquisas de Labov (1983) foi publicada –, mais de 960 milhões de adultos são *analfabetos funcionais* enquanto outros milhões de crianças terminam as primeiras séries do ensino sem dominar habilidades mínimas de leitura e escrita.

da prova, isto é, a criança vai apenas aperfeiçoar o que vivencia em seu grupo social.

Se considerarmos, entretanto, que as *condutas regulares e duráveis* dessas crianças são, em essência, produto da interiorização de um mundo social que vai de encontro ao institucionalizado pela escola como válido, a prova exigirá do aluno aquilo que ele não sabe e motivará explicações excludentes como a do *défict cognitivo* e da *privação verbal*, assim como as classificações de quem sabe ou não a língua, quem pode ou não dizer e ser reconhecido como autorizado.

Foi observando essas situações, que exigem de muitos alunos uma espécie de *metamorfose linguística* (MONTEIRO, 2000), ou seja, negação de sua linguagem e apropriação de outra a fim de ser aceito socialmente, que Labov (1983) chegou à conclusão de que o que causa o denominado *fracasso escolar* não são as diferenças linguísticas, mas o racismo, por parte dos professores, na forma de tratá-las.

Nesse sentido, o modelo sociolinguístico ajuda a entender o porquê de crianças provenientes de classes de baixa renda mostrarem resistência no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, que tem uma variedade como legítima e desconsidera a importância das demais.

As diferenças encontradas na sala de aula sinalizam a *região* de origem, o *gênero*, a *idade* e a *posição social do falante*, ou seja, *fatores extralinguísticos* que mudam e também promovem mudança. Um exemplo dessas trocas pode ser observado, segundo Weinreich, Labov, Herzog (2006), quando notamos crianças que aos poucos vão deixando a variação linguística aprendida com os pais, por considerá-la obsoleta, para utilizar a variação de pré-adolescentes com quem se identificam. Vê-se, então, que a interação entre os falantes em situações específicas mostra-se como elemento extremamente relevante na determinação das variantes linguísticas.

Esse processo tratado *contínuo e ordenado* por Weinreich, Labov, Herzog (2006) não implica uniformidade. A mudança é transmitida dentro de um grupo, como um todo, sujeito a *descontinuidades*. Nesse processo, a idéia de competência virá associada ao domínio do falante sobre a língua no que se refere ao controle no uso dessas estruturas heterogêneas.

Labov (1983) destaca que aprender a norma padrão, decifrar esse *código* próprio de uma parcela da população, considerada culta, por si só não promove

mudança social. Mas, quando ocorre ascensão referente à posição social do indivíduo, percebe-se uma mudança no comportamento lingüístico acontecendo com significativa rapidez.

O falante, ao tomar consciência social da mudança e do estabelecimento de um estereótipo social, nas palavras das sociolinguístas Paiva e Duarte (2006, p.145), “[...] pode atuar no sentido de acelerar ou de reter processos de mudança na língua da comunidade, na medida em que se identifica com eles ou os rejeita”.

Essa espécie de maleabilidade no uso da variação linguística, que funciona como indicador da mudança social, pode ajudar a entender o que representa a dificuldade de alunos no que se refere ao uso da língua padrão, bem como a insegurança em relação à *produção de textos* que exigem, além da norma, uma cultura legítima a fim de ser oficialmente aprovado como usuário competente da língua.

### **3.3 A Competência Comunicativa**

No sentido de reforçar o processo de desmistificação do falar “certo” ou “errado” e problematizar a idéia de que ser competente significa dominar as estruturas gramaticais de uma língua considerada homogênea, a sociolingüística apresenta, a partir dos trabalhos de Hymes (apud BORTONI-RICARDO, 2005), o conceito de *competência comunicativa*.

Hymes (apud BORTONI-RICARDO, 2005) questiona em Chomsky o conceito de *competência* como própria de um *falante-ouvinte ideal*, situado numa comunidade linguisticamente homogênea que, ao fazer uso efetivo da língua em situações concretas, não permite que elementos como limitações de memória e desvios de interesse e de atenção interfiram em seu desempenho. Para Hymes (apud BORTONI-RICARDO, 2005), esse conceito de competência lingüística de Chomsky mostra limites, uma vez que não se pode desconsiderar a relação intrínseca entre aspectos lingüísticos, culturais e contextuais nem as variações que compõem uma língua.

Se as situações de uso da língua são diferentes e exigem organizações textuais orais ou escritas diversas, não se pode pretender que os diferentes

contextos de interação se encaixem em um modelo de língua homogêneo, mas que, segundo Hymes (apud BORTONI-RICARDO, 2005), o usuário de uma língua heterogênea consiga entender as diferenças e posicionar-se em relação a elas segundo as exigências do contexto. Mais do que conhecimento das regras de formação das sentenças, esse movimento exige também adequação às normas sócio-culturais que definem a situação de comunicação.

A *adequação* associada à *viabilidade*, a qual se refere a fenômenos sensoriais e cognitivos (memória, audição, etc.), formam o que Hymes (apud BORTONI-RICARDO, 2005) chama de *competência comunicativa*, ou seja, o usuário saber o que dizer e como dizer com quaisquer interlocutores, sejam eles pessoas íntimas ou desconhecidas, e em quaisquer circunstâncias, descontraídas ou tensas.

A consciência da adequação faz com que o usuário, no momento da interação, revele o repertório de que dispõe para diversos eventos de comunicação, sejam eles mais ou menos formais, familiares ou estranhos aos falantes-escreventes.

E, assim como há situações em que não há pressão de tempo ou necessidade de um planejamento dos discursos, há também situações em que a pressão promove uma espécie de *estresse comunicativo*, que pode fazer com que o falante ou o escrevente não se pronuncie por não dispor ou não encontrar formas para dizer. Com base nos estudos de Givón, Bortoni-Ricardo (2005, p. 63) define o estresse comunicativo como um “[...] parâmetro para aferir a formalidade na fala.”

Ao apresentar o conceito de *competência comunicativa*, Bortoni-Ricardo (2005, p. 62) propõe que a *viabilidade* extrapole os limites da memória, recursos perceptuais, etc., e abarque o que ela chama de *recursos comunicativos* à disposição do usuário, os quais integram o capital simbólico e social de cada pessoa: “Se um falante não tiver acesso a recursos lingüísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, como, por exemplo, vocabulário ou padrões retóricos específicos, seu ato de fala se torna inviável”.

Essa viabilidade lingüística, que Bortoni-Ricardo (2005) propõe, mostra-se influenciada por três condições básicas, entrelaçadas e relacionadas ao estresse *comunicativo*: o apoio contextual; o grau de complexidade do tema abordado e a familiaridade com as rotinas comunicativas.

O *apoio contextual* mostra-se pela ação dinâmica dos interagentes, que podem demonstrar uma relação marcada por maior ou menor dependência em

relação ao contexto. No caso de pessoas que compartilham de muitas experiências em comum, a comunicação aparece marcada por muitas informações implícitas, o que representa uma grande solicitação do apoio contextual; se os falantes mostrarem antecedentes distintos, a interação será marcada por um maior número de informações explícitas e precisas, assim como menor dependência contextual.

A *complexidade do tema abordado* ou *complexidade cognitiva* refere-se ao repertório de conhecimentos lingüísticos acessíveis ao usuário. Bortoni-Ricardo (2004) ilustra essa condição a partir da experiência de contar histórias: se relatos pessoais são cognitivamente menos complexos, relatos de fatos históricos exigem um esforço bem maior.

A familiaridade com a rotina comunicativa envolve atividades que vão desde saudações até a elaboração de um relatório científico. A intimidade está relacionada ao uso e varia de acordo com a realidade em que o usuário está inserido. Se as rotinas referentes à fala apresentam-se diversificadas, esse número torna-se maior quando somarmos àquelas da escrita, uma vez que o usuário precisará mostrar familiaridade com uma organização discursiva que exige elementos formais próprios.

As condições acima apresentadas permitem enxergar a apropriação dos recursos comunicativos como um processo que vai se desenrolando à medida que as pessoas vão vivendo, envolvendo-se em diferentes situações de interação e assumindo diferentes papéis sociais.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) chama atenção para a função da escola no processo de aquisição desses recursos, considerando que, ao chegarem a essa instituição, por volta dos sete anos de idade, os alunos já carregam consigo uma competência de uso da língua que lhes permite produzir sentenças bem organizadas e comunicar-se em sua língua materna. Para essa pesquisadora, cabe à escola criar condições para que o aluno desenvolva sua *competência comunicativa* e se aproprie dos recursos comunicativos necessários para que possa desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.

Trabalhar nessa direção seria uma forma de pensar numa possível quebra do efeito de “naturalização” da reprodução social, que a escola sustenta e propaga, ao tratar as desigualdades sociais prévias como naturais e o destino social dos alunos, como vocação para determinadas atividades. Ao se posicionar no

sentido de enxergar que os ditos dons naturais – atribuídos a escritores e oradores – têm raízes sociais, é possível pensar em uma mudança.

O trecho a seguir foi extraído de uma redação de Clara (ANEXO C), uma aluna que participa, na escola Atenas, de um projeto sobre meio ambiente ligado à FAPEMA. Durante a entrevista, essa jovem disse que tem a leitura e a escrita como uma atividade freqüente:

Saber conviver com cada costume é o que nos cabe. Todavia, o que nos domina é a discriminação que nada mais é, do que a recusa do aceitar o outro simplesmente pelo que ele é. Religiosos afirmam que fomos criados à imagem e semelhança de Deus, sendo assim, somos iguais. E porque não encaramos tudo desse ponto? O não aceitar diferenças é uma das doenças mais graves, mais antigas, e é sem dúvida a que mais causa seqüelas. (Trecho da redação de Clara).

Clara, ao elaborar sua redação, deixou marcas de recursos comunicativos próprios de quem tem uma certa familiaridade com a tarefa comunicativa que lhe foi solicitada – no caso, a produção de uma dissertação. Durante a entrevista, ela disse gostar de ouvir noticiários e reescrever as matérias a partir de seu entendimento e posicionamento em relação ao que foi apresentado nos jornais.

Além disso, o contato com textos formais, nos encontros de estudo do projeto, e a apresentação de trabalhos, em diversos eventos de pesquisa, permitiram a Clara um treino, no que se refere à elaboração de textos expositivos e argumentativos orais e escritos. Com isso, ela pôde apropriar-se de recursos, para responder à pressão comunicativa de uma atividade que exige maior grau de esforço cognitivo, como são as redações produzidas em exames oficiais.

Assim como Clara, os demais alunos envolvidos em projetos de pesquisa<sup>16</sup> elaboraram textos dissertativos, que indicavam a relação mais estreita com práticas de leitura diferenciadas da maioria dos alunos. Ainda que houvesse desvios relativos à norma oficial, foi possível perceber um volume de recursos, que indicavam o desenvolvimento da competência comunicativa. Esses alunos possuem um repertório, que lhes permite o domínio de certos usos especializados da língua, como é o caso de um texto dissertativo-argumentativo escrito.

---

<sup>16</sup> Durante o tempo de observação direta na escola Atenas, presenciei dois eventos de divulgação dos projetos de pesquisa voltados para o meio ambiente, a variação lingüística e a leitura. Além disso, durante a oficina de produção de texto que ministrei, os alunos envolvidos no projeto de variação lingüística precisaram faltar um dia, pois estavam com uma apresentação, em evento científico, agendada.

Visto que a Sociolinguística procura tratar a fala e a escrita, a partir dos seus respectivos usos, e que não classifica a competência comunicativa como específica de quem domina as regras da gramática da norma padrão, mas de um usuário que demonstra domínio tanto do português vernacular quanto das regras interacionais das diversas situações de formalidade, caminharemos agora no sentido de apresentar a relação entre a sala de aula e o tratamento da fala e da escrita.

### 3.4 A Sociolinguística na Escola

A Sociolinguística sinaliza para um trabalho em sala de aula voltado às singularidades da fala no que se refere tanto às variações *diatópicas*, relativas às regiões geográficas, quanto às variações *diastráticas*, relacionadas ao grupo social, à idade e à escolaridade dos alunos. Isso representa dizer que, para a sociolinguística, os fatos da língua estão condicionados a fatores extralingüísticos em constante mudança.

Sistematizar e ensinar gramática, nessas condições, significa construir hipóteses que relacionem componentes de natureza social e funcional à estrutura da língua, o que corresponde a trabalhar com um *modelo descritivo-interpretativo* denominado *gramática funcional* (TRAVAGLIA, 2001).

Entender o estudo da língua, nessa perspectiva, representa deixar de lado *métodos analíticos* importados e desenvolver no Brasil o que Bortoni-Ricardo (2005, p. 21) chama de “[...] um estudo rigoroso da teoria sociolingüística, o que permitirá o surgimento de metodologias ajustadas ao objeto específico de estudo”.

Ou seja, de metodologias ajustadas a uma sociedade formada por pessoas de diferentes histórias, cujo *dizer* é marcado por fatores diversos. Ajustadas a uma sociedade composta por uma grande parcela de pessoas cujo repertório lingüístico é marcado por traços de quem não teve acesso – seja pelo analfabetismo, seja pela precária instrução escolar – à força padronizadora de uma língua escrita legítima, que determina os critérios do que deve ser corrigido e do que deve ser aceito.

Há de se considerar também que a presença de marcas identificadoras de um grupo – como as que se referem a um *falante* proveniente da zona urbana ou



rural, analfabeto ou com alto nível de instrução – não representa variações isoladas em compartimentos. Ao contrário, as paredes que as separam, apresentam-se permeáveis, seguindo o que a pesquisadora Bortoni-Ricardo (2005) chama de *continuum* horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas.

A partir dessa observação, a autora elabora um plano de trabalho de ensino da língua, baseado na *teoria* sociolinguística, considerando a existência de três *continua*: *continuum* rural-urbano; *continuum* de oralidade-letramento; e *continuum* de monitoração estilística. Essa proposta, segundo Bagno (2000), constitui um modelo para a análise do português do Brasil.

#### 3.4.1 O tratamento da fala

O primeiro *continuum* apresentado por Bortoni-Ricardo (2005) contempla desde *falares rurais isolados* geograficamente, com pouco acesso a elementos motivadores de mudança, como os meios de comunicação, até os *falares urbanos*, que ao longo da história assumiram posição de prestígio e definem o padrão tido como legítimo. No intervalo entre esses dois extremos, está a *zona rurbana*, formada por grupos de migrantes procedentes da *zona rural* que, mesmo diante das pressões da cidade, buscam preservar sua cultura, principalmente através do seu repertório lingüístico.

Bortoni-Ricardo (2005) verifica ainda que falares próprios da *zona rural* vão se tornando cada vez mais discretos à medida que vão se aproximando da *zona urbana*. A partir das práticas de linguagem desenvolvidas na cidade e do contato frequente e próximo com a variação utilizada nesse espaço, acontece o que a autora chama de descontinuidade no uso das variações regionais e socialmente isoladas. Esse processo é denominado *estratificação descontínua*.

Por outro lado, não se pode negar a existência de traços presentes na fala de todos os brasileiros e, portanto, que se distribuem gradualmente ao longo de todo o contínuo. Essas regularidades, nas marcas comuns, são chamadas de *traços graduais*.

No *continua* de urbanização, não acontecem fronteiras rígidas que separam os falares rurais, rurbanos ou urbanos. Essa espécie de fluidez permite a

sobreposição entre os tipos de falares, mas também mostra os *traços descontínuos* que costumam receber avaliação negativa nas comunidades urbanas.

Para exemplificar os traços graduais e descontínuos Bortoni-Ricardo (2004, p. 54-55) apresenta as palavras *limoero* e *artura*:

Limoero – o sufixo *-eiro* é pronunciado quase sempre “êro”. Os ditongos *ei* e *ai* seguidos dos fonemas /r/, /n/, /j/ e /x/ tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/ e /a/. Exemplos: cade(i)ra, ca(i)xa, be(i)jo, ribe(i)ra etc. Todos são traços graduais.

Artura – a troca do /l/ pós-vocálico por /r/, é fenômeno típico dos falares rurais avaliado muito negativamente nas cidades. É, portanto, um traço descontínuo.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) chama a atenção para a necessidade de analisar fatores como o local em que o falante aprendeu sua variação, a rede de relações em que está inserido e a mobilidade geográfica, ou seja, elementos que ajudem a elaborar uma análise funcional da variação presente nas salas de aula.

O segundo *continuum* busca identificar a situação ou evento de *letramento* e *oralidade*. Bortoni-Ricardo (2005), considerando uma linha imaginária do contínuo de urbanização, coloca, em uma ponta, os domínios onde predominam as culturas de letramento e na outra os domínios em que se destaca a cultura de oralidade. Aqui, a autora leva em conta que, mesmo vivendo numa sociedade marcada pela importância de uma educação institucionalizada e por uma cultura legítima transmitida pela escrita, há eventos em que a escrita não interfere diretamente.

Em contrapartida, por mais que se possa considerar a escola como local por excelência de atividades de letramento, as aulas costumam mostrar-se permeadas de eventos de oralidade. Foi o que constatou a pesquisa desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2005) em *escolas rurais* e *escolas urbanas* da periferia de Brasília. Outra constatação diz respeito à interrelação entre o *continuum* de letramento e a standardização da língua, visto que as atividades de oralidade eram conduzidas a partir de variedades informais, ao passo que as atividades de letramento giravam em torno da chamada norma culta da língua. Fato que, segundo a autora, demonstra a dificuldade dos professores em lidar com as variações que os alunos levam para a escola.

Considerando que os eventos de oralidade e letramento solicitam dos usuários da língua um cuidado, a partir da presença do interlocutor e da situação,

em que acontece a comunicação, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta o *continuum de monitoração estilística*, o qual está voltado para a dinâmica do processo de interação. Aqui é observado o fato de que as falas tornam-se espontâneas ou mais cuidadosas, dependendo do interlocutor, que irá exercer e determinar um grau de pressão comunicativa sobre o falante, ou seja, acontece o planejamento da fala a partir do cuidado para a posição de quem fala, com quem fala, onde fala, sobre qual assunto fala.

O uso dessa metodologia, segundo Bagno (2000), corresponde a trabalhar com coordenadas que permitem localizar e classificar determinada variação lingüística, levando em conta tanto os aspectos lingüísticos, quanto as diversidades de falantes e a dinâmica interacional de eventos da fala. Para ele, o modelo de Bortoni-Ricardo (2005) se constitui num estudo que rompe com esquemas classificatórios e preconceituosos, e propõe uma análise baseada em critérios racionais e rigorosos.

Bortoni-Ricardo (2005), ao elaborar um modelo contemplando três *continua*, partiu do pressuposto de que conhecer a *identidade sociolingüística* dos alunos é indispensável, na elaboração de procedimentos pedagógicos e de um material didático adequado, para o trabalho com o que é estigmatizado como erro, seja na modalidade oral, seja na escrita.

Segundo a pesquisadora, os erros cometidos são decorrentes de hipóteses, que precisam ser levadas em consideração e tornar-se objeto de discussão entre professor e aluno. Ao discutir os erros com o aluno, este vai dizer o caminho de seu raciocínio e indicar a escolha de uma forma ou de outra. Esse diálogo permitirá a elaboração de procedimentos pedagógicos e de material didático próprios para o desenvolvimento de uma *educação bidialetal*, que se opõe ao mito da “perfeita inteligibilidade” entre os usuários das *variedades lingüísticas*.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 73), “[...] não se pode ignorar que os falantes de variedades populares têm sérias dificuldades de compreender estilos formais da língua-padrão escrita e oral [...]”. Os alunos, que chegam à escola falando “*nós cheguemu*”, têm que ser respeitados e ver sua fala valorizada. No entanto, precisam aprender a norma padrão, o que constitui um direito que deve ser assegurado pela escola, uma vez que essa norma representa uma variação de prestígio e uma forma de enfrentar as desigualdades sociais.

Aprender a norma padrão, no entanto, não significa uma uniformização da língua. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), ainda que na escola exista uma eficiente *força padronizadora* da língua promovendo a assimilação da norma culta, ocorre também uma força que se opõe no sentido de manter a variante não-padrão, verificada em comunidades, nas quais os laços de solidariedade se mantêm sólidos na preservação de sua cultura, de sua variedade linguística.

Assim, a discussão sobre o erro será analisada com cuidado, uma vez que a Sociolinguística rejeita essa classificação, para repertório de um *falante* nativo de língua materna, e preocupa-se em analisar a variante empregada, buscando entender suas regras de funcionamento. Isso representa dizer que o erro é tratado como um fato social, ou seja, não decorre do sistema de transgressão de regras, mas da inadequação da fala à situação de comunicação, que envolve a posição do interlocutor e a expectativa em relação à determinada variação linguística.

#### 3.4.2 O tratamento da escrita

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), não se pode desconsiderar que, ao aprender a escrever, o aluno reflete sobre o que vai registrar, com base na suas práticas de oralidade, também não se pode esquecer que a ortografia é código convencionalizado e prescrito por um sistema de regras que não prevê variação. Nesse sentido, a autora propõe que seja feita uma distinção funcional entre os *erros*, que resultam da natureza arbitrária, relativos à convenção da escrita – como é o caso de escrever “estavão” no lugar de “estavam” – e os *erros* decorrentes do registro gráfico da pronúncia – que acontecem quando os alunos escrevem “uque”, “levalo”, “atenção”, “grasaza Deus”, “homi”, “mostranu”, “padrim”.

Analisar os erros nessa perspectiva seria uma proposta para se entender

Até que ponto o acesso que as crianças têm à língua-padrão em sala de aula está-lhes permitindo apropriarem-se dos recursos dessa variedade? Estão as crianças desenvolvendo efetivamente a sua competência comunicativa, assimilando estilos que são próprios dessa variedade? (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 126).

Na perspectiva de uma educação, que busca responder questões como a acima levantada, temos a pesquisa de Franchi (2002), desenvolvida com crianças

provenientes de grupos socialmente isolados, falantes de uma variedade não padrão. Além disso, mais da metade da sala era formada por alunos repetentes e classificados como difíceis.

O trabalho dessa professora-pesquisadora, com a produção de texto, foi desenvolvido a partir da variação que os alunos levaram para a sala de aula, e levou em consideração a reflexão e a tentativa de entender os alunos e as relações responsáveis pela linguagem que eles utilizavam, tanto na fala quanto na escrita.

Ao analisar as redações dos alunos, Franchi (2002) percebeu que, ainda que se mostrassem aparentemente fragmentadas, organizadas arbitrariamente em parágrafos, sem um esquema organizador, na verdade, elas mostravam um esquema de construção. Mesmo curtos, os textos apresentavam uma coesão interna, tinham ordem. As narrativas seguiam um esquema estereotipado, próprio de livros didáticos ou do comportamento linguístico de adultos, marcado por expressões como “era uma vez...”, “moral da história...”. A maioria dos problemas, segundo a autora, ficou no âmbito da variação linguística. Ou seja, centrou-se em num aspecto, que exige do professor sensibilidade para ultrapassar a barreira da correção ortográfica, pois o texto não é autônomo, mas integrado ao contexto de quem o elabora.

As observações, em relação às redações das crianças, parecem ir ao encontro do que acontece com os textos produzidos por jovens ao fim do ensino médio, em situações de vestibular. Segundo Val (2006), muitos candidatos buscam escrever de acordo com um esquema de texto dissertativo-argumentativo, que contempla: um parágrafo para introdução; dois para o desenvolvimento; e um para a conclusão. A conclusão costuma ser iniciada por conjunções como *sendo assim*, *enfim*, *portanto*, ou seja, *conectivos* que indicam uma idéia conclusiva, ainda que no texto as relações de sentido não progridam ou se apresentem de forma contraditória.

Tais ocorrências, no entanto, que representam a pouca assimilação das características do gênero dissertativo, também indicam a tentativa de acerto em relação à avaliação de um agente autorizado. Aqui, o que está em jogo não são as regras próprias da variedade linguística, usada nas relações de sociabilidade do aluno, mas as regras instituídas como legítimas. Nesse jogo, segundo Bagno (2000, p. 63), “[...] *variação* também tem *avaliação*”.

É preciso considerar que o domínio da escrita pressupõe estratégias relacionadas não apenas ao dizer, mas a *como dizer*. De acordo com Bourdieu

(1996a), isso corresponde a um esquema de *produção e circulação lingüística*, que leva em conta relações interdependentes formadas pela capacidade de selecionar discursos, em conformidade gramatical, adequados à situação, e pelo *mercado lingüístico* que dita as regras sobre o que deve ser censurado e o que é válido e passível de *lucros*.

Nesse mercado, o que circula não é a língua desprovida de relações sociais, mas discursos que apresentam marcas sobre quem diz e onde aprendeu a dizer. O produto lingüístico oferecido pelo locutor precisa ser decifrado pelo receptor, assumindo, desse modo, um *valor simbólico* que dá sentido ao discurso. Dominar as regras da escrita torna-se um elemento de *distinção* (BOURDIEU, 1996a).

Em tal perspectiva, a produção de um texto, que contemple o domínio da norma padrão e apresente uma argumentação considerada consistente, precisa ser uma espécie de *mimesis* do modelo considerado legítimo. O aluno sabe dessa exigência e procura segui-la.

Na redação<sup>17</sup> a seguir, pode-se observar que a aluna tem consciência de que escrever é mais que a memorização de um conjunto de regras gramaticais, de que é preciso acionar outros elementos para que o discurso seja bem avaliado no *mercado de trocas*.

A maioria dos estudantes de hoje, preferem falar a passar para o papel o que pensam.

Para escrever um texto, além de ter que levar em conta as normas gramaticais, temos que saber organizar as idéias, para que haja harmonia entre transmissor e receptor da mensagem.

A dificuldade maior, que nós estudantes encontramos, é a de fazer um texto coerente. Podemos até conhecer a gramática, mas na hora de escrever é que o bicho pega!

'Falar' e 'escrever' são palavras totalmente diferentes, o que não é novidade, porém alguns alunos ainda confundem: escrevem do mesmo modo que falam e isso acaba sendo alvo de muitos erros de interpretação de textos.

Os gestos e expressões são elementos fundamentais do falante para garantir uma melhor compreensão p/ o receptor. Enquanto quando escrevemos não basta apenas que passemos pra o papel palavras difíceis, não havendo entendimento no texto.

---

<sup>17</sup> Essa redação, coletada durante a pesquisa para meu *trabalho de conclusão de curso* – licenciatura em Letras – sobre as *marcas de oralidade em texto dissertativos*, foi produzida por uma aluna da escola pública do ensino médio durante uma aula sobre as diferenças entre a fala e a escrita. Na ocasião, houve uma conversa da professora com os alunos e a leitura de fragmentos de texto sobre o assunto. Os alunos falaram de suas dificuldades e, após a conversa, foi pedido à turma que escrevesse sobre as dificuldades no momento da *produção de texto*. Essa redação foi resgatada porque registra, com palavras escritas, o que eu ouvi de muitos alunos, tanto na coleta de dados para a monografia (2001) quanto agora na dissertação (2008). Além disso, a escola a que essa aluna pertencia, assim como a escola Atenas, é considerada uma das referências de ensino público e também faz seleção para a entrada dos alunos.

E como se não bastasse, os estudantes hoje em dia, não colocam a cabeça para pensar em coisas úteis e confundem as coisas abordando vários temas ao mesmo tempo, desaparecendo o tema central, portanto não garantem sucesso em textos escritos.

Enfim, falar é fácil, escrever é um pouquinho mais complicado. (Aluna do 2º ano do Ensino Médio – Escola Pública).

A aluna, na primeira frase, escreve em nome das dificuldades de uma coletividade e, em seguida, deixa claro que não basta decorar regras, é preciso saber usá-las, o que pressupõe intimidade e treino capaz de conferir ao aluno habilidade, para se adaptar ao que é exigido como requisito para ser reconhecido como portador de competência comunicativa.

O confronto entre a gramática da variação lingüística desses alunos e o que é exigido como legítimo sinaliza para o que a aluna chama de “o bicho pega” e “falar é fácil, escrever é um pouquinho mais complicado”. Ao fazer uso de sua variação na escrita, o aluno imprime ao texto marcas que indicam o desvio em relação a uma *cultura arbitrária legítima* (BOURDIEU, 1996a) que a escola tem o papel de ensinar e o aluno aprender.

Outro ponto, levantado pela aluna, diz respeito às condições de produção dos textos orais e escritos. Se a primeira, marcada pela pontuação, pela acentuação e por elementos formais próprios, é aprendida oficialmente na escola; a segunda, caracterizada por gestos e expressões corporais e faciais, independe do acesso à instituição de ensino, e está relacionada a um conjunto de disposições de comportamento, que vai marcar o mundo de origem do usuário da língua. Esse conjunto de disposições, chamado *hexis corporal*, também se constitui uma forma de avaliar aqueles que pretendem ocupar cargos legítimos.

O *hexis corporal* é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2007, p. 193).

Ou seja, a classificação dos alunos extrapola a palavra falada, porque as marcas de distinção entre os grupos sociais estão impressas nos corpos de seus membros. Ao produzir um texto, o aluno também deixa pistas de como foi feita a apropriação do *arbitrário cultural* (BOURDIEU, 2007b) legitimado pela escola, imprime marcas de quais relações sociais estabelece e da variação lingüística, inculcada por meio dessas relações. Ao apresentar e defender o modo como vê o

mundo, expõe-se a um julgamento na perspectiva de ser classificado e “merecedor” de um título que o autorize a assumir posições legítimas.

Nesse sentido, há de se perguntar como os alunos da escola pública, que se encontram prestes a concluir o ensino médio, compreendem a sua relação com a escrita, considerando que precisam não apenas *ter o que dizer*, mas também *saber dizer como vêem o mundo* a agentes autorizados a validar os discursos. É necessário também entender qual concepção de linguagem e de competência do exame oficial, que mede e classifica os alunos ao término do ensino médio.

Considerando que o Exame Nacional do Ensino Médio é o instrumento oficial para aferir o uso que os alunos fazem da língua, faremos, a seguir, um momento para discussão sobre os critérios utilizados para avaliar nacionalmente jovens de realidades distintas. Acreditamos que, nessa investigação, a Sociolinguística torna-se indispensável na análise das dissertações dos alunos, porque compreende o texto a partir de suas condições de produção, porque trata a língua como heterogeneidade e se organiza no sentido de entender como a discriminação passa pela variação linguística dos usuários da língua.



## 4 ENEM: MODELO PARA AVALIAR A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS?

### 4.1 Breves Considerações sobre o ENEM

Reuniões internacionais, como as que aconteceram a partir de 1990, a exemplo da *Conferência de Educação para Todos* (Jomtien, Tailândia, março de 1990), têm como referência basilar uma discussão sobre as chamadas necessidades básicas de crianças, jovens e adultos, sem, contudo, ao longo de todo o seu discurso, apontar verdadeiramente para a universalização da educação<sup>18</sup>. Trata-se de um discurso que evidencia a necessidade de reformulação da educação sem que esse processo esteja desatrelado da tônica central do Banco Mundial – eficiência econômica, liberdade de mercado.

Configura-se uma posição que, na análise de Torres (2001), traduz a sistemática adotada nas políticas educacionais pelos organismos internacionais de maior peso político e econômico – Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e, principalmente, o Banco Mundial – que se voltaram naquela década para a reestruturação do sistema educativo, visando atender a lógica neoliberal da sociedade capitalista.

Dentre as determinações das agências internacionais, estavam as de avaliar e planejar para alcançar uma série de metas, voltadas para a educação, e consideradas indispensáveis para suprir as demandas do século XXI, de uma sociedade imersa numa realidade que exige uma espécie de refinamento da mão-de-obra para trabalhar com os avanços tecnológicos. Nesse contexto, ler e escrever não são considerados atividades complementares, mas instrumentos indispensáveis na sociedade contemporânea:

---

<sup>18</sup> “[...] a educação básica refere-se à educação que objetiva satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução mínima primária ou fundamental, na qual a aprendizagem subsequente deve ser baseada; compreende a educação infantil e primária (ou elementar), bem como a alfabetização, a cultura geral e as habilidades essenciais na capacitação de jovens e adultos; em alguns lugares inclui também o ensino médio”. (AÇÃO EDUCATIVA, 1990).

Para alcançar o conjunto de suas metas, cada país será encorajado a elaborar ou atualizar planos de ação mais amplos e a longo prazo, aos níveis local e nacional, para a satisfação das necessidades de aprendizagem consideradas básicas. (AÇÃO EDUCATIVA, 1990, p. 12).

É a partir dessas determinações que são elaborados planos de reformulação curricular para a condução do ensino na sala de aula e que emerge, em 1998, a primeira edição de um modelo de avaliação da educação básica. Trata-se do Exame Nacional do Ensino Médio, uma prova que se diz capaz tanto de aferir o desempenho dos alunos como de fornecer uma referência pela qual o aluno se auto-avalia e sinta-se convencido para decidir se deve ou não continuar os estudos, se tem ou não um volume de capital cultural suficiente para buscar posições socialmente prestigiadas.

Esse dispositivo<sup>19</sup> se apresenta, de acordo com os seus planejadores, como contextualizado, interdisciplinar e oposto aos vestibulares tradicionais, os quais, segundo os documentos oficiais do Enem, centram-se na excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si e partem de um ensino descontextualizado, fragmentado (INEP, 2005).

A contextualização e interdisciplinaridade que o Enem afirma contemplar são apresentadas por meio de situações-problemas, ou seja, de questões que funcionam como simulações de realidades presentes na experiência de qualquer aluno e que por isso permitem aos alunos identificar-se com as situações apresentadas, bem como refletir sobre o problema e alcançar a resposta correta.

Essa homogeneização das realidades em torno da qual o Enem se organiza encontra sua sustentação num discurso de neutralidade, que se diz eficiente porque busca avaliar o que o aluno deve saber; que oferece as mesmas oportunidades a todos, porque se centra naquilo que a escola deve ensinar e o estudante aprender, e assim não privilegia um grupo em detrimento de outro.

Esse discurso supostamente democrático, que uniformiza pessoas de realidades diferentes e trata o processo de aprendizagem como um produto,

---

<sup>19</sup> Por *dispositivo*, Foucault (1996, p. 244, grifos nossos) entende “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o *dito* e o *não dito* são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”.

O Enem, como dispositivo na agenda pública, tem sua emergência no final da década de 1990, a partir da oficialização da questão denominada “necessidade de avaliar o ensino médio” proposto na Declaração Mundial de Educação para Todos.

materializa-se numa prova composta de duas partes: uma composta de sessenta e três questões de múltipla escolha e a outra corresponde a um comando para elaboração de uma redação.

A primeira parte se refere à apresentação de questões classificadas como objetivas, em que o aluno deverá ler o comando, refletir e escolher a opção que responda ao que lhe foi pedido<sup>20</sup>. Nessa fase, não cabe entender como o aluno chegou a determinada resposta, mas se ele incorporou uma linha de interpretação que lhe permita encontrar apenas uma resposta certa em meio às várias alternativas que lhe são apresentadas.

A segunda parte consta da apresentação de uma proposta de produção textual que também afirma girar em torno de uma situação que leve o aluno a refletir e a se posicionar, nesse caso, sobre um tema referente à realidade em que está inserido.

Nessa etapa, o aluno não deverá marcar a opção que julga verdadeira, mas escrever um *texto dissertativo*, argumentando sobre a leitura que faz da realidade a partir do uso exclusivo da norma lingüística dita padrão. Ou seja, a produção textual acaba por se constituir em registro linear de opções instituídas pelo arbitrário cultural legítimo, ou ainda, *do que deve e do que não deve ser dito*, por isso mesmo um *modo* de gerenciamento do volume de capital cultural dos alunos.

Assim, responder às situações-problema representa expor não apenas o que foi adquirido durante anos na escola, mas como foi realizada essa aquisição. Significa, segundo o Enem, mostrar se o aluno aprendeu as competências e habilidades eleitas como básicas ao fim da educação básica.

Explicitando os conceitos de competência e habilidades adotados pelos planejadores, temos:

**Competências** são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2008).

---

<sup>20</sup> "Uma situação-problema, em um contexto de avaliação, define-se por uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado." (INEP, 2005, p. 30).

A eleição<sup>21</sup> dessas competências e habilidades básicas se fundamenta numa rede de documentos oficiais como as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio<sup>22</sup>, as quais, ao descreverem como deve ser o novo ensino médio, afirmam também o que deve ser contemplado na formação escolar do aluno.

Nesse sentido, as respostas elaboradas pelos alunos à avaliação do Enem permitem, de acordo como os documentos oficiais, uma série de análises que vão desde a identificação, em caráter nacional, das “lacunas na aprendizagem” e das “potencialidades” que os alunos apresentam ao término do ensino médio, até a apresentação de um diagnóstico sobre o valor do repertório cultural de cada aluno.

É preciso, no entanto, que a nota funcione como uma verdade, que não seja apenas a voz de um instrumento de avaliação, mas que seja aceita e incorporada como uma imagem real e inquestionável de cada jovem, pois é essa aceitação que sustenta o caráter de verdade do Enem. É preciso que o aluno assuma a nota como uma espécie de certificado sobre sua posição e sobre os espaços que pode ocupar como alguém que faz parte de uma sociedade cujas práticas de linguagem legítimas giram em torno de saberes institucionalizados e reproduzidos pela escola.

No sentido de alcançar esse objetivo, o Enem se assume como portador de imparcialidade e isenção, apoiando esse discurso em três pressupostos: ser um exame voluntário; utilizar uma “gramática comum” a todos os participantes; e apresentar um número de questões objetivas – 63, em média – e uma redação que inviabilize a possibilidade de o aluno alcançar um conceito “bom” por meio de acertos aleatórios (INEP, 2006).

Esse tripé em que se sustenta o discurso do Enem parece bem mais uma espécie de cortina que procura ocultar a arbitrariedade dessa prova, ao tomar uma variação da língua, a “gramática comum” como uma espécie de ponto de interseção

---

<sup>21</sup> Fizemos questão de denominar *eleição* porque se trata ainda de um arbitrário cultural definido por porta-vozes autorizados a enunciar, anunciar e fazer conhecer e reconhecer como válidas as regras do jogo.

<sup>22</sup> Esses documentos se auto-apresentam com um duplo papel: “[...] difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.” (BRASIL, 2000, p. 4). Nesse sentido, estabelecem uma divisão dos conteúdos a serem estudados na educação básica em três áreas: a primeira, chamada *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*; a segunda, *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; e a terceira, *Ciências Humanas e sua Tecnologias*. Cada uma delas apresenta uma série de competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos.

lingüística e cultural entre os alunos, que pertencem a realidades distintas e até mesmo antagônicas ao que é considerado legítimo.

Nesse sentido, não se pode pensar na abrangência e confiabilidade com que o Enem se apresenta sem levantar alguns questionamentos: como um exame que se diz contextualizado pode ser aplicado em todo o país independentemente da realidade em que os alunos estão inseridos? Ou ainda: até que ponto uma única prova<sup>23</sup> é capaz de avaliar a aprendizagem de todos os alunos e ao mesmo tempo funcionar como uma referência individual de avaliação que dá ao aluno uma espécie de veredicto sobre continuar ou não os estudos?

Esses questionamentos parecem tomar maior consistência quando é verificado que todos os resultados divulgados sobre as notas registram o desempenho dos alunos das escolas privadas como superior aos da escola pública:

Ao analisar o desempenho do participante por tipo de escola, constata-se que o desempenho daqueles que estudaram *somente* em escola pública ou a *maior parte* em escola pública é, em todas as regiões, mais baixo do que o daqueles que estudaram *somente* em escola particular ou a *maior parte* em escola particular, tanto na parte objetiva da prova, como na redação. (BRASIL, 2008b, p. 110 grifos do autor).

Se considerarmos que é a partir desse resultado que o aluno deve tomar decisões sobre que caminho seguir, mais uma dúvida sobre o propósito desse exame se mostra, uma vez que, ao fornecer a referida imagem “realista”, o Enem classifica e hierarquiza os resultados a partir da oposição *escola pública* – onde estão as notas mais baixas – e *escola particular* – onde estão as notas mais altas. Assim, define que grupo é portador de um *arbitrário cultural e social legítimo* e quais diplomas apresentam melhor avaliação no mercado de trocas simbólicas.

Se os alunos da escola pública possuem um diploma pouco valorizado, a nota individual do Enem pode, também, funcionar como uma forma de selecionar aquele, que se dedicaram à apropriação dos saberes oficiais e por isso merecem uma recompensa. Conforme documentos do Enem, a nota pode tornar o sonho de entrar na faculdade numa possibilidade concreta.

---

<sup>23</sup> Vale destacar que nem todas as provas de concurso para avaliar o aluno no ensino médio acontecem em apenas uma etapa. Existem Programas de Avaliação Seriada (PAS), da Universidade de Brasília, que se constituem pela aplicação de uma prova ao fim de cada ano dos três que compõem o ensino médio. O resultado é obtido pela média entre as três etapas.

A recompensa pessoal pelo esforço consiste em ser beneficiado por ações, como o Programa Universidade Para Todos (ProUni)<sup>24</sup>, que oferece bolsas, em sistema parcial, ou integral em instituições privadas de ensino superior. Essa iniciativa corresponde à ideia de que pelo Enem é possível descobrir e valorizar os talentos individuais, assim como estimular esses jovens a transformar seu potencial em conquistas concretas, ainda que esses talentos se mostrem escassos<sup>25</sup> (BRASIL, 2008b).

Desse modo, o Enem faz cumprir a promessa feita nos documentos oficiais de “[...] carimbar o passaporte de ingresso no ensino superior [...]” (BRASIL, 2009b), ou seja, viabiliza o acesso a uma cultura legítima, para a qual o aluno da escola pública – tratado como alguém em país estrangeiro – precisa de uma autorização, fornecida oficialmente, para cruzar fronteiras e acessar os restritos espaços de prestígio, como as instituições de ensino superior. Esse passaporte pode ser entendido como o repertório de saberes institucionalizados de que o aluno dispõe.

Se considerarmos mais especificamente a avaliação feita sobre a produção de textos dos alunos, o “carimbo no passaporte” está condicionado ao volume e peso de um capital cultural que vá ao encontro de determinações oficiais que envolvem desde o uso da variação da língua até a elaboração de propostas de intervenção para problemas sociais consideradas coerentes. Ou seja, que vá ao encontro da concepção de *competência* e de *linguagem* que o Enem adota.

É a partir dessas duas concepções, que esse exame elabora seus critérios de correção e estabelece a nota que o aluno deve receber. Nesse sentido, desvelar o que o Enem entende por competência e a partir de quais elementos ele avalia as práticas escritas de linguagem dos alunos se torna determinante para compreender os resultados de um modelo de avaliação que afirma oferecer a

---

<sup>24</sup> “Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.” (BRASIL, 2009a).

<sup>25</sup> “O Exame serve, também, como um excelente instrumento para identificar talentos individuais, aqueles jovens que têm desempenho escolar acima do comum, o que possibilita monitorá-los e dar-lhes estímulo para que transformem seu potencial em conquistas concretas. Atualmente, eles ficam perdidos no meio das grandes estatísticas.” (BRASIL, 2008b, p. 5).

mesma oportunidade a todos, ainda que as notas dos estudantes das escolas públicas se mostrem aquém daqueles de instituições privadas.

## 4.2 Concepção de Competência e de Linguagem no Enem

O Enem é linguagem e código, um texto construído e construtor de significados. Para que se possa avaliar o desempenho dos alunos nas múltiplas linguagens e códigos, não basta pensar apenas em respostas específicas a determinados testes. (MURRIE, 2005, p. 59).

Os documentos que apresentam e fundamentam teórica e metodologicamente o Enem não tratam de sua atuação apenas como prova que segue determinações, mas também como um instrumento determinante de uma forma considerada nova de avaliação nacional e condução das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Em tal perspectiva, o referido exame se torna não apenas uma linguagem que deve circular nas salas de aula, mas também um código, um conjunto de regras que devem ser seguidas socialmente. Não se apropriar dessas regras significa não conseguir dialogar com o instrumento legitimado para estabelecer quem tem ou não competência para ler, interpretar e responder corretamente a um arbitrário cultural eleito como básico para quem pode ocupar posições de prestígio, como os bancos das universidades.

Nessa luta para ocupar tais espaços, o aluno deverá deixar marcas da incorporação de saberes legítimos, o que corresponde a ler, interpretar e escrever a partir das regras de um tipo de variação lingüística e de um pensamento que tem a escola como local de referência de aquisição. Em outras palavras, significa saber decifrar códigos, interagir e demonstrar competências consideradas avaliáveis. Estas, por sua vez, são verificadas a partir de um quadro de referência elaborado com base no que é considerado mínimo para receber o título de competente:

- I. Dominar a norma culta Portuguesa e fazer uso das linguagens: matemática, artística e científica;
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, dos processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

- IV. Relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de proposta de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (INEP, 2005, p. 59).

Essas competências avaliáveis foram construídas, segundo documentos oficiais<sup>26</sup>, a partir do que é exigido e trabalhado nas chamadas *escolas de excelência*<sup>27</sup>, que selecionam, orientam, ensinam e certificam domínios considerados de alto nível, tanto no plano da conduta e da convivência social quanto no plano intelectual, mas não são acessíveis a todos, visto que essas instituições exigem um comportamento e um conhecimento prévios compatíveis ao padrão de uma elite cultural.

Se a *escola de excelência*, porém, funciona como modelo e nem todas as crianças têm acesso a ela e o volume de capital cultural exigido, o quadro de referências das competências precisa ser adaptado considerando as “sortes” e “limitações” de quem frequenta a chamada *escola para todos*<sup>28</sup>. É com base nessa adaptação que são elaborados os chamados critérios básicos do processo de reformulação da educação de qualidade como direito de todos e dever do Estado.

Essas duas escolas não apresentam apenas nomes diferentes – num ato de *nominação*<sup>29</sup> que consagra uma diferença social preexistente –, mas metas diferentes no que se refere à aquisição de competências. Enquanto o quadro de competências na *escola de excelência* é uma forma de aperfeiçoar e valorizar o capital que os alunos carregam; na *escola para todos*, alcançar essas competências

---

<sup>26</sup> A fundamentação teórico-metodológica do Exame Nacional do Ensino Médio está organizada como um documento com quinze artigos, cada qual tratando de um ponto considerado fundamental. São dezoito autores, entre especialistas e doutores em psicologia, educação e áreas afins, que assinam os textos dessa publicação. Lino de Macedo é o que escreve a maior quantidade de artigos e é o responsável por três dos quatro textos que formam o eixo teórico que fundamenta o Enem. Macedo é professor livre-docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, professor titular de Psicologia do Desenvolvimento desse instituto e autor de vários livros que envolvem a pedagogia e a psicologia.

<sup>27</sup> “Essa escola de excelência, não sem razão, ainda pouco acessível à maioria de nós, tornou-se nossa referência principal, é o sonho ou a aspiração de pais e crianças. [...] Mas a realidade nos diz que na escola de excelência poucas crianças têm condições de entrar, menos ainda de permanecerem nela ou de serem bem-sucedidas nas muitas provas e desafios que terão que enfrentar.” (MACEDO, 2005, p. 14).

<sup>28</sup> “Na escola para todos, podem entrar crianças com toda a sorte de limitações ou dificuldades. Seus pais, sua condição de vida, podem ter todas as combinações ou formas de expressão, não importando se isso será favorável ou não ao trabalho escolar.” (MACEDO, 2005, p. 14).

<sup>29</sup> “A *nominação* oficial, isto é, o ato pelo qual se outorga a alguém um título, uma qualificação socialmente reconhecida, é uma das manifestações mais típicas do monopólio da violência simbólica legítima, monopólio que pertence ao Estado e a seus mandatários.” (BOURDIEU, 2004a, p. 154).



eleitas como básicas constitui o fim almejado, pois é por meio delas que os alunos serão avaliados<sup>30</sup>.

Nesse sentido, os documentos oficiais buscam não apenas apresentar as competências a serem adquiridas, mas também traçar a partir de qual referencial teórico elas devem ser analisadas. Assim, é apresentada uma reflexão sobre competência em três perspectivas interdependentes: como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida; como condição do objeto, independente de quem o utiliza; e como sendo relacional.

Como condição prévia do sujeito, a competência é apresentada como herdada ou adquirida e corresponde aos talentos com os quais a pessoa “nasce” ou “mostra disposição” para aprender. Nesse caso, a competência comunicativa é tratada como aptidão herdada para aprender a linguagem, e o uso da língua se mostra como um dom natural ou como uma inclinação para a qual nascemos. Isso não significa anular a aprendizagem que deve acontecer na escola, ao contrário, uma vez que adquirir a competência para ler e escrever constitui condição *sine qua non* para que alguém não seja socialmente excluído (INEP, 2005).

A defesa dessa concepção de competência como *ideologia do dom* (BOURDIEU, 1996b) postula que as desigualdades sociais são fruto da desigualdade de aptidões inatas. Logo, ocupar posições de prestígio – que implicam domínio da norma culta e uso das linguagens matemática, artística e científica – não pertence a todos, mas aos que mostram mérito, seja hereditário, seja adquirido por seus esforços. A esse mérito, Bourdieu (1996b) chamará competência.

Nesse sentido, a *ideologia do dom* relacionada à *ideologia do mérito* legitima as práticas de um grupo e transforma desigualdades sociais em desigualdades de “competência naturais”, e assim camufla os critérios do sucesso como sendo sociais e não escolares:

[...] a ‘ideologia do dom’, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar, à medida que o racionaliza) – à natureza individual e à sua falta de dons. (BOURDIEU, 2007d, p. 59).

---

<sup>30</sup> “Na escola de excelência, competências e habilidades [...] são meios para outros fins: a erudição, o aperfeiçoamento, o domínio das matérias ou disciplinas, a realização de metas ou trabalhos de ponta. Na escola para todos, competências e habilidades são o próprio fim e, nela, as matérias ou atividades escolares são os meios que possibilitam a sua realização.” (MACEDO, 2005, p. 14).

A segunda forma de ver a competência é como condição do objeto. Nesse caso, a escola se mostra competente, independentemente de quem a frequenta, e é ela que dá informações sobre seus alunos. Logo, ao falar o nome da instituição em que estuda, a criança é julgada como possuidora ou não de méritos. O nome da escola, então, adquire uma característica *substancialista* (BACHELARD, 1996), parecendo estar acima das relações de força presentes na sociabilidade.

Ao propor uma análise de competência nessa perspectiva, o Enem sinaliza não apenas para as desigualdades entre as instituições escolares, mas para a reprodução de um sistema de ensino que, mesmo se apresentando como novo, sustenta-se em antigas práticas de exclusão social. Ao nominar oficialmente as escolas como sendo *de excelência* ou *para todos*, o Estado estabelece fronteiras sociais e reforça a *violência simbólica*:

*Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 25, grifos dos autores).*

Entretanto, a ocorrência da competência do sujeito e do objeto de maneira isolada pode não representar a instauração eficiente de um *habitus* como conjunto de práticas regulares e reguladoras. A bifurcação pode ocasionar uma apreensão incompleta que põe em cheque a validade de uma dessas competências. É necessário, então, que ocorra o que os documentos oficiais chamam de interação entre a competência do sujeito e a do objeto a fim de alcançar um terceiro tipo de competência: a *relacional*. Essa é a chamada meta a ser alcançada pelos alunos a partir da reformulação da educação básica.

Se à escola cabe trabalhar para que o estudante alcance a competência relacional, ao ENEM cabe verificar se o aluno é competente a partir dessa meta. Logo, não é suficiente que o jovem saiba ler e escrever: é preciso que ele saiba responder considerando *com quem fala, o que deve dizer e como deve dizer* numa prova que se apresenta como legítima e portadora de uma validade inquestionável.

Mas, conforme o discurso oficial, a apropriação dessa competência relacional básica não garante a homogeneização de oportunidades sociais. É preciso, então, considerar a existência de uma espécie de seleção natural à maneira *darwinista*, pois não há lugar para todos que querem ocupar posições consideradas de prestígio. O que é posto oficialmente pode ser transcrito no seguinte trecho:

Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos. (BRASIL, 2000, p. 11).

Nesse contexto de luta por espaços de prestígio, a concepção de competência relacional se expande e significa munir-se de estratégias que atendam às solicitações necessárias para ocupar posições sociais que se apresentam em número escasso, em relação ao número de pessoas que querem ocupá-las. Assim, *competição* – como um fim buscado que exclui muitos – e *concorrência* – como uma espécie de repertório para assumir múltiplas tarefas – são apresentadas oficialmente não como sinônimos, mas como elementos interdependentes de uma equação que tem como resultado a competência num determinado contexto.

Considerando que, na *escola para todos*, os alunos apresentam poucos recursos disponíveis para atingir os níveis de excelência, é possível pensar na existência real de dificuldades para adquirir a competência relacional necessária para ser um escolhido. Entretanto, os documentos do ENEM destacam que a possibilidade de conquistar espaços legítimos se torna uma realidade a partir do esforço pessoal e da disciplina, ou seja, do denominado mérito próprio:

Algumas pessoas, nesse contexto de concorrência e competição, saem-se bem: administram a escassez de recursos e condições, 'dão uma força' para os pais e amigos, sustentam a casa, são boas mães ou pais, etc., isto é, são competentes. Outras pessoas não sobrevivem; muitas crianças não suportam a concorrência, nem a competição. (MACEDO, 2005, p. 21).

Esse discurso *meritocrático* carrega consigo não apenas uma maneira cruel de tratar as diferenças econômicas como também mostra *racismo da inteligência* tratado por Bourdieu (1983), ou seja, uma forma de eleger quem é ou não inteligente, bem como o nível da inteligência a partir do desempenho dos alunos em testes escolares e em exames nacionais que têm como critério de avaliação um arbitrário cultural próprio de quem já ocupa posições que denotam poder.

No sentido de ensinar como o aluno deve situar-se, enquanto jogador que precisa mostrar inteligência, os pressupostos teórico-metodológicos do Enem (INEP, 2005) usam a metáfora da escola como sendo uma espécie de tabuleiro do jogo. Assim, esse documento oficial chama atenção para a importância do saber se posicionar, considerando que nessa disputa o número de perdedores será maior que o de vencedores e que competir também representa aceitar que não adquiriu competência para ganhar, porque não aprendeu na escola o suficiente para fazer jogadas vitoriosas:

[...] um jogo sempre supõe um desejo, um querer, um vencer. Às vezes, ficamos do lado do perdedor, ou seja, do que é desagradável, perigoso e incompetente no jogo. O interessante, ao contrário, é perguntar-se como um jogador pode, também, ter experiências construtivas, ou seja, construir recursos que o fortaleçam para enfrentar o jogo, que lhe possibilitem a vitória, ou pelo menos, perceber que esteve perto dela, na medida em que demonstrou possuir muitos dos fatores que concorriam para o sucesso, mas não todos, ou não com a coordenação necessária para vencer o desafio (MACEDO, 2005, p. 21).

Essa concepção de ensino e de avaliação que os documentos oficiais insistem em apresentar como nova vai ao encontro do que Bourdieu (1998) chama de *ideologia neoliberal*, a qual se sustenta em classificações sociais que operam através de oposições dualistas, estigmatizando e promovendo uma espécie de *darwinismo social*<sup>31</sup> (KURZ, 1997). Essa seleção coloca de um lado os cidadãos considerados de primeira classe, “possuidores naturais de dons” que lhes permitem escolher seus empregos, e de outro lado uma massa formada por aqueles que não foram capazes de adquirir as competências básicas e por isso têm empregos precários ou sequer conseguem empregos.

Ainda segundo Bourdieu (1998), a necessidade de justificar essa distribuição de talentos para um grupo, como uma espécie de característica hereditária numa sociedade marcada por desigualdades sociais, encontra na *ideologia das competências*, propagada nos documentos oficiais, uma justificação teórica para o fato de haver grupos merecedores de “privilégios”.

Uma das formas de justificação está na elaboração de um currículo que se efetiva na escola a partir de uma base nacional comum<sup>32</sup> cujos conteúdos se encontram registrados formalmente nos livros didáticos<sup>33</sup> como os oferecidos por programas oficiais. Outra forma consiste na aplicação de um exame nacional para avaliar as competências a partir dessa unificação teórica. Nesse movimento de

---

<sup>31</sup> “O neoliberalismo, com sua pseudofísica ideológica das leis de mercado, soltou as peias de todos os demônios do barbarismo moderno e, assim, remontou a irracionalidade do ‘cientificismo social’ do século XIX. A naturalização da economia, porém, acarreta como consequência lógica a bestialização das relações sociais.” (KURZ, 1997, p. 197). Fizemos essa ressalva para sublinhar o caráter básico da distinção social entre os competidores numa determinada situação.

<sup>32</sup> O art. 26 da LDB afirma que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BRASIL, 1996 p. 8). Segundo este documento, a base comum possibilita o domínio de conhecimentos, habilidades e competências básicas, facilitando a mobilidade nacional dos cidadãos, a parte diversificada garante a permanência das referências culturais locais.

<sup>33</sup> É importante destacar que as editoras costumam organizar os conteúdos do ensino médio de duas formas: em três volumes distintos, cada um destinado a uma série, e em volume único, com informações resumidas. É essa segunda forma a comumente adotada nas *escolas para todos*.

padronização dos saberes, está a eleição dos conteúdos a serem estudados na disciplina língua portuguesa.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais, a linguagem deve ser tratada considerando que todos os textos são produzidos em situação de interação e que a língua apresenta variações de usos. Ainda com base nesse documento, a fala e a escrita devem ser tratadas não a partir de uma perspectiva dicotômica, que elege a escrita como superior à fala, mas como modalidades complementares e interativas da língua em uso.

O que representa dizer que as atividades que envolvem a oralidade deverão fazer parte do currículo, no sentido de verificar quais saberes o aluno carrega e quais ele deve aprender para desempenhar práticas de linguagem oficiais que lhes permitam ocupar espaços profissionalmente consagrados.

Nesse processo, as orientações curriculares oficiais apontam os exercícios de escuta como fundamentais, pois, a partir da leitura em voz alta, o professor ouve não o texto em si, mas uma série de elementos que vão da pronúncia à postura, e assim revelam o que Bourdieu (1996a) chama de *habitus lingüístico*, ou seja, a definição social, o modo de falar, os gestos, as ações comunicativas inculcadas pelas práticas cotidianas do aluno. Cabe à escola, entretanto, não apenas ouvir, mas ensinar como deve ser a fala e a postura ditas legítimas e apresentá-las como maneiras “corretas” de comunicação, de comportamento.

No que se refere ao trabalho com a escrita, há uma suposta unanimidade nos textos oficiais de reformulação da educação básica, quanto ao compromisso geral da escola: ensinar os alunos a escrever, não apenas no sentido de transcrever informações, mas de se apropriarem de saberes transmitidos nas salas de aulas e utilizá-los na elaboração de textos que deverão contemplar critérios legítimos.

Trabalhar com a língua a partir da fala e da escrita como complementares corresponde a entender que o aluno não será avaliado apenas pelo que escreve, mas também pelo que fala e como se expressa. Afinal, as situações de formalidade não se limitam a provas nacionais em que os interlocutores estão ausentes fisicamente: elas também envolvem o contato direto, o diálogo entre o avaliador e aquele que pretende ocupar espaços de prestígio social.

À escola, então, cabe trabalhar o aluno como um todo, aperfeiçoando a fala, a leitura e a escrita dos que freqüentam a *escola de excelência* e ensinando

essas práticas de linguagem *na escola para todos*. A aquisição dessas práticas deverá permitir ao aluno assumir uma postura reflexiva, explicitada nas orientações curriculares oficiais como sinônimo de tomada de consciência sobre sua posição e a posição de sua comunidade em relação ao que é avaliado como práticas de linguagem legítimas, numa sociedade que faz da escrita a forma oficial de reconhecimento de um arbitrário cultural.

Tomar essa consciência implica não apenas saber *como* e *porque* determinados usos da língua são historicamente legitimados como também poder transitar em meio a esses usos. A escola, portanto, deve ensinar ao aluno a variação padrão e dessa forma possibilitar a ele dialogar em todos os espaços e se inserir nas regras do jogo social.

Porém, se o acesso à língua padrão, por meio da escola, vem com a promessa de acesso a lugares de poder, ele também permite uma espécie de antecipação de futuro de acordo com experiências presentes do aluno, uma vez que o domínio dessa língua legitimada não envolve apenas a sintaxe e o léxico, mas também uma forma de pensar e argumentar própria de grupos que assumem posição de prestígio.

Considerando que os alunos são crianças e jovens que têm na família o referencial de aquisição de saberes, o choque entre o que o aluno da *escola para todos* possui e o que ele tem que aprender evidencia que a aquisição de uma outra língua e outra forma de ver o mundo implica, muitas vezes, a negação dos saberes de seu grupo ou a crença de que “não sabe português”, “que o português é difícil” ou, como disse um dos alunos da escola Atenas: “Estudar as regras da gramática não é um problema. O problema está comigo, que não sei como usar as regras”.

Tais expressões, segundo Bourdieu e Saint-Martin (2007), emergem de uma necessidade interiorizada – no caso em questão, aprender as regras de uma gramática normativa –, uma vez que é a partir dessa referência que o aluno será julgado como usuário competente com o direito de dizer. De acordo com Bourdieu e Saint-Martin (2007), essas frases, repetidas com frequência por jovens como algo certo e inquestionável, tanto no que se refere ao que eles sabem quanto ao que eles precisam saber, têm um valor duplo: de uma *impossibilidade* e de uma *interdição*.

Nesse jogo de apropriação e uso de regras, em que a cultura escolar se mostra tão próxima de uma cultura dominante, as crianças que fazem parte de

grupos distantes do que é chamado culto aprendem impositivamente e apenas na escola, o que é avaliado como competência.

Ao professor é atribuído o papel de ensinar na *escola para todos* o que crianças da *escola de excelência* aprendem com a família. Para desempenhar esse papel, o professor precisa eleger estratégias<sup>34</sup> para trabalhar com a linguagem e apresentar como “natural” o uso da norma padrão. Precisa igualmente mostrar uma postura que agregue tanto o domínio sobre o que precisa ser transmitido quanto a capacidade de envolver os alunos e, segundo os documentos oficiais, transformar crianças e jovens em colaboradores (INEP, 2005).

Nesse contexto, as lacunas em relação ao que é oferecido ao professor e o que ele precisa fazer para tornar esse aluno um colaborador competente precisam ser tratadas, de acordo com Macedo (2005), como desafios a serem superados, pois é por meio desse *trabalho pedagógico* (BOURDIEU; PASSERON, 2008) que o professor será reconhecido como portador de uma competência relacional.

Como uma das estratégias a serem utilizadas em sala de aula, as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) apresentam o trabalho com textos em diferentes práticas de linguagem, não no sentido de que ele se aproprie das diferentes variações lingüísticas que circulam socialmente nem para que ele veja nos textos as palavras em uso, mas como essas palavras marcam posições sociais.

Ainda de acordo com as orientações nacionais, o texto precisa ser tratado a partir de duas perspectivas: i) como *sentido já dado*, considerando os recursos lingüísticos pelos quais é construído; e ii) como sentido *indeterminado*, considerando o contexto de interação em que os sujeitos o elaboram. Assim, ao construir um texto, o aluno deverá levar em consideração a variedade lingüística do grupo *do qual ele fala* e também entender que há diferenças na abordagem dos conteúdos temáticos que circulam nos diferentes grupos.

A fim de exemplificar as duas referidas perspectivas de tratamento do texto, as orientações curriculares apresentam um diálogo preconceituoso entre avô e neto. Essa conversa, em forma de piada, coloca como personagens: um neto possivelmente jovem, assim caracterizado pelo uso de gírias; e um avô morador da

---

<sup>34</sup> Para Bourdieu (2004a, p. 81), a estratégia é “[...] produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]”.

zona rural e usuário de uma variante lingüística considerada não padrão, comumente associada àqueles que não tiveram acesso à cultura escolar:

Chegando à fazenda dos avós, para visitá-los, o neto se dirige ao avô, que está na sala:

– Firme, vô?

– Não, fio, Sirvo Santos. (BRASIL, 2006, p. 26).

Ao analisar tal diálogo, as Orientações Curriculares Nacionais – que declaram defender um trabalho com a língua em que não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao usuário e a fatores de ordem sócio-histórica – apontam para fala do avô como organizada em *duplo erro*: o primeiro, relacionado à pronúncia de palavras como “fio” e “Sirvo”, e o segundo, situado no plano interacional. Pela análise oficial, o avô não foi capaz de dar a resposta “correta” porque não conseguiu entender a intenção do neto.

O neto, entretanto, mesmo fazendo uso da palavra “firme” como gíria, com a intenção de cumprimentar o avô, não tem sua competência questionada. A falta de conhecimento legítimo é atribuída àquele classificado pelas orientações curriculares como “caipira e idoso” (BRASIL, 2006), o qual, mesmo tendo acesso a meios de comunicação que transmitem os conteúdos em destaque na sociedade, não consegue interagir de forma competente.

Ou seja, a posição dita *sociointeracionista*, que trata da circulação de diferentes gêneros e de respeito às variações lingüísticas nas salas de aula, é a mesma que trata a fala e o conhecimento de muitos moradores da zona rural como errada, como piada. A sala de aula, então, torna-se o espaço em que a norma culta é tratada não apenas como a fala certa, mas como a que possibilita o diálogo sem mal-entendidos; como a língua oficial a partir da qual todos os *falares* são avaliados.

A partir dessa posição, o Estado mostra como promover a padronização de uma variação lingüística e legitima a ideologia das competências, que, segundo Chauí (2006), institui a divisão social entre os que sabem – competentes – e os que não sabem e por isso precisam obedecer – os incompetentes. Trata-se de um processo que a autora sintetiza da seguinte maneira: “[...] *não é qualquer um que pode em qualquer lugar e em qualquer ocasião dizer qualquer coisa a qualquer outro.*” (CHAUÍ, 2006, p. 77, grifos da autora).



No âmbito do referido processo, a nota recebida pelos alunos, bem como as respostas dadas ao longo questionário <sup>35</sup> sobre as suas condições socioeconômicas, tornam-se não apenas dados estatísticos, mas também uma forma de justificar a classificação escolar e dissimular a classificação social.

Para Bourdieu (2007a), é preciso considerar que, nessas relações estatísticas – que envolvem tanto o capital escolar e o mundo de origem quanto a definição de saberes e a forma de implementá-los –, acontece uma dissimulação referente à lógica entre os grupos, se forem levadas em conta as condições de aquisição do capital cultural desses grupos. No caso do Enem, os dados estatísticos funcionam como a confirmação de um resultado previsto pelos avaliadores, que se propõem a fornecer uma imagem de cada estudante, mas não esperam que os alunos da *escola para todos* possuam as competências consideradas básicas:

[...] não é nenhuma surpresa verificar a enorme distância que ainda separa o desempenho dos alunos oriundos de escolas públicas do desempenho dos seus pares das escolas privadas de elite ou o diferencial existente entre as médias alcançadas pelos participantes do Enem das Regiões Norte e Nordeste em relação aos resultados obtidos pelos seus pares do Sul e Sudeste. (INEP, 2006, p. 18).

Essa taxionomia escolar, baseada em parâmetros de uma *escola de excelência*, que defende uma concepção de competência e linguagem pautada no “certo” e no “errado” a partir de um padrão, funciona com base numa lógica de *denegação* (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2007), segundo a qual a instituição faz o que faz (classifica e desclassifica) sob estratégias e critérios que camuflam sua ação e tendem a mostrar que ela não faz.

Nessa perspectiva, ao corrigir e atribuir um conceito “muito bom” ou “insuficiente”, o Enem lança sobre os alunos um veredicto oficial que costuma ser aceito não apenas por estes, mas também pelas suas famílias e seus professores, como referência sobre o que se pode esperar do futuro de cada jovem que se submete a essa prova. E, considerando que o número de candidatos que se

---

<sup>35</sup> Os candidatos precisam responder a um questionário socioeconômico com mais de duzentas questões, definido como “[...] um instrumento que visa saber o que se passa na cabeça de quem faz o ENEM” e que afirma ter como objetivo: “Conhecer os dados socioeconômicos e profissionais seus e de sua família, conhecer a sua avaliação sobre os seus estudos no Ensino Médio e conhecer algumas de suas opiniões sobre assuntos gerais, seus interesses e planos para o futuro.” (BRASIL, 2008c, p. 1).

submetem a esse exame aumenta a cada ano<sup>36</sup>, é possível pensar numa aceitação ampla, uma espécie de denegação coletiva que mascara a classificação social, por meio de critérios escolares.

Nesse processo de classificação, os textos produzidos pelos alunos para esse exame precisam mostrar a “voz crítica” de um jovem, sem, no entanto, registrar expressões consideradas próximas da fala, pois a formalidade dessa redação, que exige a chamada norma padrão, não permite a interferência da oralidade. Aqui, no entanto, parece haver um paradoxo, uma vez que as orientações curriculares apresentam fala e escrita como atividades complementares.

Ora, a escrita não é uma atividade isolada, mas baseada nas experiências que o aluno carrega e que são construídas pelo contato com os diversos textos orais, escritos, além dos que contemplam a linguagem não verbal. Considerando-se isso, há de se questionar qual é a linha divisória entre o que pode ser considerado “errado” como expressão que marca a voz crítica de um jovem.

É preciso considerar que os critérios do Enem foram elaborados com base numa *escola de excelência*, cujos alunos têm contato com a norma padrão tanto em suas relações familiares quanto na escola. Além disso, esses estudantes são apresentados aos livros em eventos de letramento que acontecem em casa, por meio de atividades de escuta das obras literárias lidas pelos pais, ou seja, o livro didático não se configura na fonte primeira e principal do contato com as normas oficiais da escrita.

Se levarmos em conta que o mesmo processo de inculcação não costuma acontecer com os alunos da *escola para todos* e que o contato efetivo com o livro dá-se apenas nas salas de aula, levantamos elementos que nos permitem verificar como a elaboração de critérios escolares mascaram as classificações sociais.

Ainda no sentido de desvelar como acontece o processo de julgamento feito pelo Enem e a aceitação da nota pelos alunos, buscaremos identificar os critérios formais que avaliam as competências e funcionam como marca de um veredicto oficial sobre o destino de jovens que se submetem a esse exame em

---

<sup>36</sup> Na sua 1ª edição, em 1998, o Enem teve 157,2 mil inscritos e 115,6 mil participantes. Em 2001, chegou a 1,6 milhão de inscritos e de 1,2 milhão de participantes. Em 2006, registrou 3,7 milhões de inscritos e 2,8 milhões de participantes. Em 2007, recebeu 3.584.569 inscrições e teve a presença de 2.738.610 alunos e egressos do ensino médio. (BRASIL, 2009b).

busca da aprovação para continuar os estudos ou inserir-se no mercado de trabalho, segundo o valor atribuído para sua competência.

### **4.3 Os Critérios Formais do ENEM: Marca do Verdicto Oficial**

A nota recebida pelo candidato no Enem é composta por duas partes: uma relativa às questões objetivas e outra à redação. Cada uma dessas partes vale de 0 a 100 e corresponde a 50% da nota geral recebida pelo candidato. A redação, no entanto, ainda que definida pela mesma matriz de competências das questões de múltipla escolha, apresenta algumas especificidades.

Segundo o Enem, a produção textual corresponde à parte subjetiva do exame, na e pela qual o jovem tem a oportunidade de mostrar com quais textos interage na escola e nas demais relações sociais que estabelece. A redação permite ainda verificar como o aluno se posiciona diante de situações que exigem capacidade de argumentação e defesa de um ponto de vista. Para o Enem, tais habilidades, se adquiridas pelo estudante correspondem literalmente a “[...] instrumentos adultos, fundamentais ao seu sonho de ser um cidadão, aos seus estudos universitários e à sua inserção no mundo do trabalho, quem sabe, mais crítico, participativo e propositivo.” (BRASIL, 2003, p. 77).

Para cumprir sua tarefa de avaliar de forma oposta aos vestibulares tradicionais, que privilegiam o conteúdo em si, o Enem organiza e apresenta a proposta de redação a partir de que entende como temas atuais e voltados para questões de ordem política, social, cultural ou científica e que, por isso, são acessíveis aos concludentes da educação básica. Esse tema não vem isolado, mas acompanhado por uma coletânea de textos verbais e imagéticos, que devem ser lidos e interpretados, uma vez que compõem a situação-problema da redação e são indispensáveis para que o aluno consiga não só compreender, mas também responder “corretamente” ao que lhe foi solicitado<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> De acordo com as orientações do Enem, “Deixar de ler ou mesmo ler de forma errada ou desatenta os textos pode levar o participante a desenvolver um tema diferente do que foi proposto, o que implicará a desconsideração de seu texto.” (CARVALHO, 2005, p. 15).

Além do tema e da coletânea, vem um comando determinando que a redação deverá ser organizada segundo um projeto adequado ao gênero dissertativo-argumentativo em prosa – visto que a organização em verso prejudicaria a objetividade da correção a que o Enem se propõe – num número mínimo de sete linhas.

A partir do texto dissertativo, o Enem acredita poder interpretar e aferir a competência dos alunos, bem como cumprir e reforçar as indicações curriculares do ensino médio, as quais sinalizam para um trabalho em sala de aula voltado para a abordagem de textos verbais e não verbais que circulam socialmente. O gênero escolhido por esse exame, supostamente, vai ao encontro das orientações curriculares, pois tanto agrega a atualidade quanto permite que o aluno se posicione em relação a problemas sociais com os quais tem contato, seja como espectador, seja como participante direto.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, todo o ensino da língua deve centrar-se no estudo dos gêneros textuais (BRASIL, 2006). Estudar a leitura e a escrita nessa perspectiva envolve uma abordagem não apenas de organização textual, mas também de um conteúdo temático e de uma seleção de palavras de acordo com a situação comunicativa e com os interlocutores.

Trabalhar com os gêneros é entender que a língua não é homogênea nem usada de forma linear, mas heterogênea e dinâmica em suas funções. Logo, não se pode pensar num número limitado de textos, mas, segundo Bakhtin (2003), numa diversidade e riqueza de gêneros discursivos que envolvem desde diálogos cotidianos – formados em condições de comunicação discursiva imediata e chamados *gêneros primários* –, até pesquisas científicas, que requerem um convívio cultural mais complexo, por ser predominantemente escrito – classificados como *gêneros secundários*.

Essa espécie de macrodivisão dos gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (2003), não representa uma fronteira intransponível – ao contrário, há uma interação entre eles. Assim, no processo de formação dos *gêneros secundários*, acontecem a incorporação e a reelaboração de diversos *gêneros primários*, os quais, ao serem incorporados, perdem o vínculo com a realidade imediata e concreta, transformando-se e adquirindo um caráter distinto.

Essa transformação pode ser percebida, por exemplo, quando pensamos na presença de um diálogo cotidiano ou de uma carta pessoal dentro de um romance, os quais, ao manterem sua forma e sentido no plano romanesco, apresentam-se como conteúdo artístico-literário, e não como acontecimento da vida cotidiana.

Ainda segundo Bakhtin (2003), essa diversidade e riqueza de gêneros que circulam, se cruzam e se transformam não constitui um modo desordenado de uso da língua, mas o resultado de um processo que acontece porque os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, ou seja, estão ligados à vontade discursiva do falante. Este, por sua vez, faz suas escolhas com base na especificidade de cada ato de comunicação, considerando elementos como a situação concreta discursiva, a temática a ser desenvolvida e com quem fala.

Tal escolha, que depende do repertório de que o usuário dispõe, não é sinônima de uma apropriação teórica sobre como cada gênero está organizado, mas se refere à habilidade do falante de usá-los em termos práticos:

[...] gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – na sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Se a diversidade de gêneros primários não é aprendida por meio de dicionários e livros como as gramáticas, mas a partir da interação contínua e constante com diferentes enunciados, o mesmo não se pode dizer a respeito da aprendizagem de gêneros. Estes exigem rigor, formalidade, a ponto de reduzir a entonação expressiva do falante – bem marcada em gêneros cotidianos, como as conversas familiares – a discretas pistas de sua subjetividade.

Dentre os gêneros que se caracterizam pelo rigor – segundo Bakhtin (2003), marcados pela coação e por uma estabilidade em alto grau –, estão os *gêneros oficiais*, tais como as redações produzidas pelos alunos quando se submetem ao Enem. Escrever nesse contexto significa não apenas demonstrar a apropriação de um saber institucionalizado, mas também entender que esse gênero oficial coloca obstáculos à presença de gêneros secundários, uma vez que estes últimos marcam a individualidade de um usuário numa situação que exige uma espécie de padronização da visão de mundo desses alunos.

A marca da individualidade precisará seguir padrões para ser considerada como um recurso expressivo que classifica o aluno como autor do texto. No entanto, esses recursos não podem extrapolar os limites estabelecidos pelo saber institucionalizado, sob pena de que a autoria se transforme em desvios de uma norma, em expressões da oralidade avaliadas negativamente em situações oficiais.

Posicionar-se entre os limites exigidos no gênero dissertativo, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), corresponde a seguir uma estrutura discursiva na qual ocorra uma discussão a respeito de questões sociais controversas, bem como o posicionamento do escrevente, que deve defender sua proposta por meio de argumentos e marcadores discursivos indicadores de refutação, concessão, oposição.

Na tentativa de adequar o repertório que o aluno carrega e que nem sempre se mostra suficiente para demonstrar a incorporação de um arbitrário cultural legítimo, os livros didáticos – principalmente do ensino médio – costumam trazer esquemas sobre como elaborar uma boa redação. Ciente dessa busca, o Enem reforça a idéia das receitas para um bom texto, ao apresentar modelos de redação que tiraram a nota máxima e ao listar, em dez itens, as pistas para alcançar uma redação nota 10 a partir de 10 dicas (CARVALHO, 2005).

Os esquemas e as dicas, que tantos alunos procuram e aos quais se agarram, na ânsia de se sentirem seguros, carregam, de um lado, o apagamento da subjetividade; de outro, as evidências sobre a relação entre as práticas de linguagem desse aluno e a cultura legítima. E um dos efeitos dessas oposições está na elaboração de textos em que os estudantes expõem o que acreditam ser agradável aos olhos de quem os avalia.

Diante de tantos gêneros textuais que circulam na escola, eleger o dissertativo-argumentativo como oficial – sobretudo num exame que afirma buscar avaliar o que os alunos aprenderam na escola – não parece uma atitude contrária aos vestibulares tradicionais que o Enem critica. Em vez disso, apresenta-se como uma maneira de dar continuidade a um modelo de avaliação de texto que continua a abafar a voz de muitos alunos que não conseguem desconsiderar a sua individualidade e as relações sociais que estabelecem, numa prova que pretende medir o que o aluno sabe.

Isso constitui nada mais que o *efeito universal* (BOURDIEU, 1996a), justificando a pretensa democracia de oportunidades, visto que não será verificado

apenas se o aluno consegue redigir, mas também que tipo de leitura e de interpretação ele é capaz de registrar num texto que exige a exposição e a defesa de um ponto de vista considerado coerente a quem está concluindo o ensino médio.

Essa coerência solicitada pelo Enem não se resume à forma ou ao conteúdo do texto, mas se estabelece a partir da junção desses dois elementos. A coerência em relação à forma consiste em estruturar o texto através de parágrafos coesos e organizados para a exposição de argumentos, considerando o uso da variação padrão e uma formalidade que não permite a presença do que o Enem chama de expressão muito próxima da modalidade oral (INEP, 2006).

Em relação ao conteúdo, o aluno deverá mostrar que é capaz de destacar as ideias principais apresentadas na coletânea<sup>38</sup> que compõe o comando da redação, associá-las ao tema e ainda relacionar o que considera importante, tomando como base suas experiências tanto da formação escolar quanto das relações que extrapolam os muros da escola. Esse processo é considerado pelo Enem como responsável pelo sentido dos textos e pela impressão de *marcas de autoria*:

[...] atribuir uma significação implica, igualmente, destacar, nos diferentes textos associados ao tema, aquilo que o jovem considera relevante, aquilo que o toca, que lhe desperta ou instiga motivos de consideração. Não basta apenas destacar fragmentos significativos: é necessário, como passo seguinte, mobilizar informações, sentimentos, reivindicações, experiências de vida, frustrações, expectativas, projeções ou antecipações em favor de algo melhor, menos injusto. (BRASIL, 2003, p. 77).

É preciso considerar que, perpassando esses critérios de avaliação, encontra-se o destinatário oculto – mas real –, o agente autorizado<sup>39</sup> a ler e atribuir à redação uma nota, um conceito entre *insuficiente*, *regular*, *bom* e *excelente*, bem como a desconsiderar o texto produzido por fugir ao solicitado. Ao escrever um texto, o aluno busca responder ao que lhe foi proposto a partir da imagem de um destinatário como agente legitimado a aprovar ou não o que esse jovem conseguiu dizer.

---

<sup>38</sup> A proposta de produção textual no Exame Nacional do Ensino Médio é normalmente composta por uma coletânea de textos verbais (em verso e prosa) e de textos imagéticos, os quais, segundo os avaliadores, precisam ser lidos e utilizados na formulação dos argumentos referentes ao tema em questão, como sinalizamos anteriormente.

<sup>39</sup> Cada redação é avaliada por dois corretores, recrutados entre profissionais da área de Letras (Língua Portuguesa) cadastrados pelo INEP. Havendo discrepâncias entre as notas atribuídas pelos dois corretores – sem que um saiba a nota atribuída pelo outro –, a redação em questão passa pelo crivo de um terceiro corretor, sendo soberano o conceito atribuído nesta última etapa de correção (INEP, 2006, p. 47, nota de rodapé).

Escrever sobre si mesmo e sobre a sua interpretação da realidade para alguém portador de autoridade capaz de aprovar ou desconsiderar poderia ser considerado um obstáculo para o desempenho dos alunos. Para o Enem, no entanto, essa situação não só iguala os alunos como também permite um melhor processo de seleção, controlado e administrado pela precisão técnico-metodológica dos avaliadores. Esses agentes autorizados, ao corrigirem todas as provas pelos mesmos critérios, dizem evitar discriminações e oferecer igualdade de oportunidades a todos (INEP, 2006).

O texto produzido pelos alunos será avaliado a partir de critérios como: i) uso de uma variação linguística e de um gênero textual específicos, ii) seleção e exposição de informações para defesa de um ponto de vista e iii) uma proposta de intervenção para o problema abordado. Mas se considerarmos que tais elementos são adquiridos e desenvolvidos a partir das relações sociais que o aluno estabelece na escola e nos grupos de que faz parte, como é possível pensar em critérios de neutralidade para avaliar a leitura e a escrita desses estudantes?

Se levarmos em conta, ainda, que as notas consideradas mais altas são atribuídas aos alunos de escolas particulares<sup>40</sup>, enquanto as mais baixas ficam com aqueles que recebem até um salário mínimo<sup>41</sup>, e que esse fenômeno se repete desde a primeira edição do Enem, até que ponto se pode pensar em critérios imparciais?

No sentido de responder a essas interrogações, os relatórios sobre o resultado do Enem afirmam literalmente: “[...] não é nenhuma surpresa verificar a enorme distância que separa o desempenho dos alunos oriundos de escolas públicas do desempenho dos seus pares na escola privada [...]” (INEP, 2006, p. 17). Esse posicionamento confirma o *racismo da inteligência* e desvia-se das interrogações sobre o que esse exame traz oculto, ou seja, sobre a imposição de definições legítimas e modelos institucionalizados de comunicação capazes de demarcar e reforçar fronteiras sociais.

---

<sup>40</sup> “[...] constata-se uma média mais baixa no grupo dos que estudaram somente em escola pública (49,20 na parte objetiva e 55,26 na redação) do que no grupo dos que estudaram somente em escola particular (68,04 na parte objetiva e 62,26 na redação).” (BRASIL, 2008b, p. 199).

<sup>41</sup> Apenas 6,7% dos participantes com renda familiar de até 1 salário mínimo (SM) e 9,7% dos participantes com renda entre 1 a 2 SM lograram obter conceito bom a excelente na redação. Entre os participantes acima de 10 SM, esse índice foi superior a 30%, chegando a 36,6%. (INEP, 2006, p. 50).



Ao se inscrever no ENEM, o aluno quer saber quanto vale o seu conhecimento. Na busca por legitimação, ele aceita a nota que lhe é atribuída e se identifica com ela como algo natural. Para que esse processo se efetive, é preciso que haja uma *crença* no esforço pessoal e no *dom* como transformador da realidade, é preciso que os laços entre a cultura escolar e a estrutura das relações de classe sejam dissimulados e, assim, os critérios sejam aceitos como neutros e legítimos:

O poder das palavras não reside nas próprias palavras, mas nas condições que dão poder às palavras criando a *crença*, ou seja, o *desconhecimento coletivo do arbitrário* da criação de valor que se consuma através de determinado uso das palavras. (BOURDIEU, 2004b, p. 161-162, grifos do autor).

Nesse sentido, a associação entre a nota recebida e uma vaga em instituições de ensino superior por meio de programas como o ProUni mostra-se uma estratégia eficiente de recompensa pelo esforço pessoal<sup>42</sup> e sinaliza para o trabalho de dissimulação das relações de força, do arbitrário cultural inculcado pela escola como “natural”.

Todo esse processo de dominação simbólica, presente no que há de implícito em exames como o Enem, pode ser compreendido se recorrermos ao princípio da produção das diferenças escolares e sociais mais duráveis, ou seja, ao *habitus*, definido nas palavras de Bourdieu e Passeron (2008, p. 199) como:

[...] *habitus* – esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é o produto.

Essa reprodução promovida pelo *habitus*, no entanto, não caminha no sentido determinista nem surge naturalmente, mas emerge da e na interação entre os indivíduos e nas posições sociais que ocupam.

No que se refere à produção de textos, não se pode também pensar em uma atividade mecânica ou como um *dom*, mas como um processo que se efetiva a partir da mobilização do repertório que o aluno carrega. É preciso considerar que a escritura de texto é pensada a partir de uma intenção que envolve quem vai ler e em que espaço será lido. Logo, não se pode pensar em neutralidade de julgamentos.

---

<sup>42</sup> “Quando indagados sobre o motivo de fazer o ENEM, mais de 70% dos participantes responderam: ‘para entrar na faculdade / conseguir pontos para o vestibular.’” (BRASIL, 2008b, p. 199).

No sentido de aprofundar essa discussão, buscaremos explorar a delimitação feita sobre os quesitos necessários para que um jovem seja considerado competente como produtor de textos escritos.

#### 4.3.1 As marcas de oralidade

Ao apresentar os critérios de correção dos textos produzidos pelos alunos, o Enem define algumas especificidades para a atribuição de notas: cada um dos cinco eixos de competências<sup>43</sup> se desdobra em quatro níveis. Dessa forma, a avaliação do aluno não ficará restrita aos conceitos de aprovado ou reprovado, competente ou não, mas a uma escala de classificação organizada em quatro níveis: nível 1 – nota 2,5; nível 2 – nota 5; nível 3 – nota 7,5; nível 4 – nota 10,00 (INEP, 2005).

A primeira competência corresponde a demonstrar o domínio da norma culta da língua escrita. Para alcançar a nota máxima nesse critério, o aluno precisará mostrar que aprendeu as convenções da escrita formal referentes à sintaxe, pontuação, concordância, regência e ortografia.

Segundo esse critério, o fato de o aluno cometer “alguns deslizes”<sup>44</sup> – não especificados nos documentos – não constitui um problema que leve o texto a ser classificado no nível 4. No entanto, se a redação estiver elaborada a partir do emprego de expressões consideradas muito próximas da modalidade oral ou se ela se desviar do registro formal, o aluno terá sua nota no nível 1.

Se considerarmos, no entanto, que as Orientações Curriculares Nacionais defendem uma concepção de linguagem segundo a qual fala e escrita são modalidades complementares e interativas, há de se questionar o que significam

---

<sup>43</sup> Os cinco eixos centrais de competência do Enem correspondem a: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentações; elaborar propostas (BRASIL, 2008b).

<sup>44</sup> Os documentos oficiais não explicitaram a definição de “alguns deslizes”, mas, a partir de uma conversa informal com uma professora-avaliadora das redações do Enem, pude perceber que esses deslizes se referem à ortografia, conjugação de verbos, palavras consideradas mal empregadas. Não há uma planilha discriminando esses desvios da convenção escrita, cabendo ao professor, a partir de sua experiência, avaliar e estabelecer o veredicto.

essas *expressões de oralidade* que se mostram como “negativas” na avaliação dos textos.

Esse questionamento toma maior consistência, se for levado em conta que a escrita não é a transcrição da fala e que essas duas atividades não são iguais. Também não se pode pensar nessas duas modalidades da língua supondo a fala como informal e desorganizada, enquanto a escrita como exemplo de formalidade e organização precisa. Tampouco se deve considerar que a aquisição do texto oral e a do texto escrito acontecem da mesma forma.

No início do processo de aquisição da escrita, os conflitos entre o grafado e o falado são consistentes, principalmente se considerarmos que uma letra pode representar vários fonemas e que várias palavras e frases que a criança aprendeu e usa em suas relações familiares são pronunciadas de outra forma na escola. É o disciplinamento pela repetição dos exercícios de leitura e escrita, e pelas sanções exercidas por meio de exames, que permite a apropriação da escrita.

É necessário considerar que, ao registrar as palavras, os alunos não aprendem só outra maneira de se comunicar, mas também uma forma prestigiada socialmente, que carrega consigo saberes e normas oficiais. Nesse processo de inculcação, os alunos são treinados<sup>45</sup> para reproduzir uma variação como referência de língua e para aceitar os saberes transmitidos pela escola como indispensáveis para ocupar posições de prestígio.

Apesar das particularidades, pode-se dizer que fala e escrita não apresentam uma barreira impermeável entre si. O que as caracteriza, o que as diferencia, ocorre dentro de um *continuum* tipológico de práticas sociais de produção de textos (MARCUSCHI, 2001). Logo, a escrita carrega consigo elementos que indicam a presença da oralidade.

Enxergar esse fenômeno como interferência negativa da fala na escrita corresponde a conceber o texto como um produto puro. E o texto não emerge no momento imediato de sua produção, mas é construído socialmente e está profunda e intimamente relacionado às diferentes práticas de leitura em que o aluno se insere.

Ao produzir um texto em situações formais, principalmente aquelas que envolvem uma classificação, como acontece como o Enem, o aluno não se

---

<sup>45</sup> Esse termo foi utilizado propositalmente para marcar o *trabalho pedagógico* (BOURDIEU; PASSERON, 2008) de formação de um *habitus* no aluno.

preocupa apenas em escrever, mas em utilizar todo o repertório que ele possui e que considera de maior valor para o julgamento a que ele se submete. Nessa intenção de se ajustar à lógica da banca, o escrevente assume a sua escrita como código institucionalizado e elabora um texto a partir de sua imagem sobre a escrita culta formal.

Essa imagem, no entanto, segundo os relatórios do Enem, parece bem distante do que os avaliadores consideram domínio da norma padrão da língua, visto que “[...] 1,66% dos participantes receberam grau máximo, com excelente domínio da norma culta da língua portuguesa escrita na situação de produção de texto.” (BRASIL, 2008b, p. 103).

No sentido de delimitar o significado de *domínio*, os documentos oficiais buscam inicialmente nos dicionários – que atribuem a *dominar* as acepções de “ter poder em algum lugar ou sobre algo ou alguém”, “exercer ascendência”, “prevalecer totalmente” – sua fundamentação, para em seguida destacar que dominar a norma gramatical culta não se refere a um único sentido, mas que possui vários significados diferentes no Enem (BRASIL, 2008b).

Num primeiro sentido, o Enem identifica que “[...] o domínio da norma culta pode ser inferido, por exemplo, pela correção da escrita, coerência e consistência textual, manejo dos argumentos em favor das idéias que o aluno quer defender ou criticar.” (BRASIL, 2008b, p. 44). Em outro momento, dominar a norma classificada como padrão de escrita vai significar saber controlar o uso das linguagens de várias áreas de conhecimento.

Percebe-se, nessa explicação, que o conceito de domínio de uma variedade linguística escrita extrapola o aspecto formal da língua referente a pontuação, concordância, ortografia e sintaxe, para penetrar no plano do conteúdo, das leituras feitas pelos alunos, sinalizando para que possamos inferir que não existe apenas uma norma oficial, mas uma argumentação, um conjunto de ideias que exercem superioridade em relação a outras.

Se considerarmos a concepção do Enem de que a norma padrão contempla forma e conteúdo, não podemos pensar em marcas da modalidade oral como referentes apenas à grafia de alguns termos, mas à própria seleção das palavras que expressam uma ideia e marcam a posição social do usuário, uma vez que a *palavra* (BAKHTIN, 2006) está sempre carregada de um conteúdo ideológico.

A seguir, apresentamos o primeiro parágrafo de uma redação apresentada nos relatórios pedagógicos do Enem como sendo um exemplo de “dissertação modelo”, pois agrega todas as características para a atribuição de nota máxima em todas as competências. A proposta de produção textual – que apresenta como tema *o desafio de conviver com a diferença* – é a mesma que estamos utilizando na presente pesquisa:

As pessoas vivem em meio a valores, regras e convenções que determinam seu modo de pensar, agir e se comportar socialmente. Cada cultura cria seu próprio referencial de atitudes e comportamentos. Todos reconhecem essas diferenças e isso não constitui problema, desde que não tenham de conviver frente a frente com elas, principalmente quando está em jogo a disputa por espaços de poder, ou seja, as pessoas se toleram ou se respeitam desde que o outro não invada o seu espaço ou o ameace de alguma forma, devendo permanecer no seu ‘devido lugar’. (BRASIL, 2008b, p. 99).

O produtor do texto acima demonstra ter incorporado a norma padrão, em relação à forma e ao conteúdo. A seleção e organização das palavras mostram não apenas alguém que sabe utilizar escrita para se comunicar em situações de *estresse comunicativo*<sup>46</sup> e de competição por uma classificação – como é o caso da prova do ENEM. Mas também, por outro lado, expressam um conteúdo, um eco sobre as leituras que compõem o repertório do escrevente e lhe permitem falar de “espaços de poder” como obstáculo para conviver com as diferenças.

Na última linha do trecho citado, o produtor usa uma expressão entre aspas – “devido lugar” – própria da variante não padrão, que poderia ser considerada como inadequada e rotulada como *marca de oralidade*. No entanto, a estratégia de uso das aspas parece tanto proteger o escrevente do rótulo negativo quanto aprisionar uma expressão própria de situações informais e de uso de variantes não-padrão.

As aspas funcionam como uma marca de reprodução literal da fala de outros, e não do próprio escrevente. A expressão “devido lugar” acaba assumindo a conotação de recurso criativo, até porque o tema a ser abordado dá margem a que o produtor do texto ilustre sua dissertação com palavras que mostrem a dificuldade de conviver com a diferença.

---

<sup>46</sup> Segundo Bortoni-Ricardo (2005), *estresse comunicativo* se refere a um agregado de condições que favorecem ou dificultam o uso da língua, tais como o apoio contextual, a complexidade do tema, a familiaridade com as rotinas comunicativas, conforme apresentado no item 3.

Neste caso, a proposta de julgar expressões da modalidade oral no nível mais baixo de avaliação é redimensionada e se torna uma espécie de expressão da criatividade de alguém que pode jogar com o que, à primeira vista, não parece permitido. Esse lance só foi possível porque o escrevente assimilou as regras e é capaz de, como jogador competente, utilizá-las a seu favor (INEP, 2005).

A estratégia usada nessa redação, classificada pelo Enem como modelo de competência máxima, levanta hipóteses sobre os tipos de leitura a que o produtor desse texto teve acesso. Permite ainda que se questione o que seria marcas de oralidade no texto de um aluno que tem em casa contato com a norma padrão e vê a leitura como também uma atividade de deleite junto à família. Ou se, neste caso, essas marcas não são identificadas porque há uma aproximação entre as práticas de linguagem que esse aluno desenvolve em seu mundo de origem e aquelas que a escola avalia positivamente.

Se compararmos esse escrevente a um aluno que vê o livro como sinônimo de material didático e que tem o acesso à norma padrão limitado ao espaço escolar, é possível inferir que, nesse caso, a seleção de palavras do texto será uma forma de denúncia sobre a pouca intimidade com a cultura legítima. As chamadas marcas de oralidade não podem ser aceitas porque contestam o padrão a ser seguido, logo validá-las seria contrapor-se à *ideologia do gosto natural*. Nas palavras de Bourdieu (2007a, p. 66):

[...] a ideologia do gosto natural extrai suas aparências e sua eficácia ao naturalizar as diferenças reais, convertendo diferenças nos modos de aquisição da cultura em diferenças da natureza e reconhecendo como única legítima a relação com a cultura (ou com a linguagem) que apresentar o menor número de vestígios possível de sua gênese [...].

Percebe-se, então, que a elaboração de critérios de correção linguística sobre o valor e a delimitação do que deve ser avaliado negativamente como expressão muito próxima da modalidade oral cede lugar ao que Bakhtin (2006) chama de critério *puramente ideológico*, pois o uso de uma palavra carrega tanto uma imagem refletida quanto refratada de quem a usa. E essa refração, segundo o autor, é determinada pelo confronto de interesses sociais, ou seja, pela luta de classes.

A “nota baixa” para o que é considerado marca de oralidade não se refere ao texto em si, mas a quem escreve. Está relacionada ao que o aluno reflete e refrata, ou seja, às condições de apropriação das regras sobre o que representa

uma escrita culta e a maneira como o aluno transita entre meios diferentes, entre variações lingüísticas não padrão e aquela apresentada como própria de pessoas cultas.

#### 4.3.2 Autoria

Assim como as marcas de oralidade, a *autoria* é apresentada como elemento definidor da nota que o aluno deverá receber no Enem. Mas, se as expressões próximas da fala constituem uma característica negativa, não se pode dizer o mesmo da autoria, que é apresentada como necessária para que o aluno consiga obter uma nota máxima.

Segundo o Enem, ser autor significa mostrar o domínio no desenvolvimento do tema solicitado e na organização de um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, dominar os pontos considerados fundamentais para a avaliação da leitura e da escrita dos alunos.

E, considerando que os avaliadores recebem as redações, sem a assinatura do seu produtor e sem a identificação da escola ou da cidade a que ele pertence, os indícios de autoria estarão relacionados às estratégias que o escrevente utilizará para responder à situação-problema apresentada.

Nesse sentido, não basta ao aluno responder corretamente ao que foi solicitado, não basta jogar certo; é preciso mostrar o melhor argumento, a melhor jogada, para conseguir ganhar o jogo e ser considerado *autor*, ou seja, utilizar um repertório cultural considerado produtor e distante do senso comum na defesa de um ponto de vista, assim como organizar o projeto de texto com base em diferentes perspectivas. Seguir essas determinações significa, para o Enem, imprimir “[...] marcas pessoais manifestas no desenvolvimento temático e na organização textual.” (BRASIL, 2008b, p. 87).

Numa situação que envolve formalidade e competição oficial, porém, como deixar no texto marcas pessoais e a partir delas receber a certificação de uma competência de *autor* e não apenas de um “eu” que, por se colocar no texto, não é considerado?

Orlandi (2006), ao tratar da produção de textos, destaca que os alunos, como sujeitos, estão sempre inscritos nos textos produzidos e marcam sua presença a partir das posições que assumem e do repertório que utilizam. A classificação de *autor* não está ligada à liberdade que o sujeito tem de se expressar, mas a uma responsabilidade com um modo padronizado e institucionalizado de dizer, pois do *autor* se exige uma expressão coerente com o que é oficial, além de respeito aos padrões estabelecidos.

Ainda segundo Orlandi (2006, p. 79), “Essas exigências têm uma direção: procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa). Um sujeito visível e calculável, controlável, em uma palavra, identificável”.

Logo, produzir um texto expressando um ponto de vista pessoal é deixar marcas de um sujeito. Mas o mesmo não se pode dizer sobre a presença da *autoria*, que se constituirá a partir da elaboração de um texto cujas marcas pessoais apareçam como identificadas com o arbitrário cultural oficial apresentado pela escola. Esse processo configura-se no que Orlandi (2006) chama de *modos de apagamento do sujeito*, que não implicam necessariamente anulação, mas um disciplinamento, de modo que o sujeito possa cumprir suas tarefas, assumir a linguagem institucionalizada como sua.

Nesse sentido, a ausência da assinatura do escrevente ou de seu local de origem não é vista como problema. A identificação da *autoria* mostra-se diluída em indícios que, a exemplo da redação apresentada como modelo pelo Enem, marcam a interiorização de uma exterioridade legítima, ou seja, a incorporação e reprodução de um capital escolar como sendo próprio, como sendo identidade e identificação do aluno.

Ao construir seu texto, o aluno precisa mostrar que passou por uma espécie de “domesticação” de seu papel como sujeito que se dispersa em meio à vontade de dizer. A *autoria* requer uma relação institucional com a linguagem, o que significa dizer: domínio do processo discursivo, no qual o sujeito se constitui *autor*, e domínio de processos textuais, nos quais o aluno marca sua prática como *autor* (ORLANDI, 2006).

Esse domínio discursivo não se caracteriza como um ato mecânico e natural, mas como algo alcançado por meio de um disciplinamento, de uma



regularidade de práticas que possam possibilitar ao aluno a elaboração de textos entre os limites impostos nas situações comunicativas.

No caso do Enem, a maneira de cobrar e verificar as fontes de apropriação desse saber institucionalizado está na chamada *argumentação consistente*, que, segundo os documentos oficiais, consiste em mobilizar informações e experiências pessoais as quais permitam a defesa de uma ideia que convença o próprio aluno seu interlocutor sobre sua veracidade.

A estratégia de convencimento precisa estar organizada com base no que os avaliadores consideram *melhor argumento*, ou seja, abordar diferentes pontos de vista e fazer o seu se sobressair, uma vez que é capaz de construir um texto em que assume o saber oficial como sendo sua marca pessoal:

[...] convencer significa vencer junto, ou seja, implica aceitar que o melhor argumento pode vir de muitas fontes e que as idéias de partida podem ser confirmadas ou reformuladas total ou parcialmente no jogo das argumentações. Assim, saber argumentar é convencer o outro ou a si mesmo sobre uma determinada idéia. (BRASIL, 2008b, p. 47).

Na busca de serem vistos como portadores de uma argumentação, muitos alunos procuram em manuais de redação uma espécie de receita para convencer, para não ser vencido e desclassificado pelas marcas de um sujeito que não recebeu a disciplina necessária para elaborar a defesa de seu ponto de vista com base numa cultura legítima.

Na pesquisa em questão, foi possível verificar pelas entrevistas realizadas com os alunos, que a procura por essas “receitas” é de fato incorporada como esquema usual de pensamento, ou seja, um *habitus*. No diálogo abaixo transcrito em que fazemos o papel de inquiridor (INQ), um dos alunos que denominamos Tom fala sobre a sua preocupação em encontrar um modelo de escrita com o qual possa identificar-se:

INQ. É? E tu costumava ler bastante?

TOM: Eu costumo ler.

INQ.: Na tua casa todo mundo lê?

TOM: Não... Essa minha vontade de ler não é tanto por influência porque eu gosto mesmo.

INQ.: Pois é! E essa leitura te ajuda?

TOM: Acho que ela me ajuda, mas na informação, eu acho que eu ainda não estou lendo pra mim entender como que é o escritor... lá no caso, as técnicas dele...

INQ.: Sei...

TOM: Eu estou captando mais a informação.

INQ.: E porque que tu achas que acontece de tu saíres escrevendo assim... Dessa forma aqui toda organizada?

TOM: Eu leio muito sobre a redação.

INQ.: Você lê muito sobre redação?

TOM: É... sobre como escrever, porque eu me sentia, eu me sinto com dificuldade de fazer redação, por isso que eu estudo muito, aí talvez...

A fala de Tom mostra a busca da linguagem institucionalizada e como o aluno entende a necessidade de apropriação dessa argumentação consistente. A leitura de textos que informam e de livros que ensinam a escrever constitui a maneira de esse sujeito tentar tornar sua uma marca pessoal que parece não fazer parte das práticas sociais desenvolvidas em seu mundo de origem.

A relação dicotomizada entre conteúdo e forma de um texto, entre o que o aluno carrega de suas relações mais familiares e o que ele precisa aprender e mostrar, sinaliza para uma inquietação que encontra nos livros didáticos, sobretudo de redação, o ponto de apoio para a aquisição de uma competência que se aproxime das características de um autor.

Além da fala, a escrita<sup>47</sup> de Tom deixa pistas sobre uma vontade de acertar, de seguir um padrão que agregue forma e conteúdo legítimos:

Ao longo da história a sociedade passou por diversos conflitos, cujo uma das causas principais era a dificuldade de conviver com a diferença. Um exemplo disso, foi a perseguição dos neonazistas aos povos judeus, considerados pelos alemães descendentes de uma raça inferior. (Trecho da redação de Tom).

É possível perceber nesse parágrafo, assim como em toda a redação, a necessidade de legitimação. As informações utilizadas são próprias de quem estuda a história oficial e por isso pode usá-la como ilustração para o tema apresentado. Os fatos históricos funcionam como uma espécie de argumento de verdade inquestionável num texto organizado em quatro partes, semelhante aos esquemas apresentados em manuais que sugerem um parágrafo para a introdução, dois para o desenvolvimento e um para a conclusão.

A preocupação de Tom em mostrar que se dedicou e que conhece elementos textuais marcadores de uma linguagem formal pode ser notada no uso de pronomes, como é o caso de *cujo*. Mas não basta citar termos considerados cultos para ser classificado como *autor*, é preciso saber aplicá-los, pois eles, assim como a ortografia, denunciam até que ponto houve a incorporação do saber oficial como marca pessoal.

---

<sup>47</sup> Todas as redações presentes neste trabalho estão digitadas da exata maneira como foram escritas pelos alunos da escola Atenas (ANEXO C).

Segundo os documentos oficiais, para marcar a sua autoria, o aluno precisa usar suas experiências não apenas para expor fatos ou apoiar-se em saberes tradicionais, mas também para elaborar novas propostas. É a partir da elaboração do “novo” que o aluno será considerado alguém que não se contenta com o papel passivo, que se arrisca. Correr risco, nessa proposta, não significa meramente querer dizer, mas saber e ter o que dizer a partir de uma ordem.

No entanto, querer arriscar-se sem a apropriação suficiente dessa ordem pode ter como efeito a denúncia, de forma mais efetiva, daquilo que o Enem considera “fase embrionária” da forma e do conteúdo de um discurso institucionalizado. Saber criticar a realidade, nas redações do Enem, é uma tarefa que solicita o uso da norma padrão, de uma argumentação coerente e consistente, de elementos de ligação entre frases e parágrafos de um texto dissertativo. Este, como todos os gêneros oficiais, possui *alto nível de estabilidade e coação* (BAKHTIN, 2003), que limita a entonação expressiva e assim permite apenas discretas marcas da individualidade de quem fala.

Entretanto, cumprir as solicitações consideradas básicas para que o aluno seja classificado como *autor*, para que seja avaliado como alguém capaz de elaborar uma proposta de intervenção sobre a realidade é algo distante de grande parte dos alunos que se submetem ao Enem.

Isso se mostra ainda mais patente se considerarmos os dados dos relatórios oficiais: 1,66% receberam a nota máxima referente ao uso da norma padrão; 0,71% mostraram domínio dos elementos responsáveis pela coesão do texto; 0,52% conseguiram elaborar uma “proposta explícita de intervenção solidária”; 1,5% dos alunos obtiveram um “excelente desenvolvimento do tema” e domínio do texto dissertativo (BRASIL, 2008b, p. 104-106).

Levando em conta ainda que mais de 80% dos alunos que se submetem ao Enem são provenientes da escola pública<sup>48</sup>, podemos pensar no Enem como um instrumento que não apenas reforça a proposta dos vestibulares, mas que também expande os limites da exclusão. Isso se mostra tanto mais verdadeiro se atentarmos para o fato de que esses resultados deverão ser tratados pelos alunos como meio

---

<sup>48</sup> Segundo o Relatório Pedagógico do (BRASIL, 2008b), 84% dos participantes cursaram todo ensino médio em escola pública.

de auto-avaliação sobre a possibilidade de continuar os estudos e sobre que posição ocupar no mercado de trabalho.

Ao quantificar e rotular o que o aluno deveria saber, o Enem promove o silenciamento de vozes daqueles que correram o risco de fazer a prova, em busca de uma legitimação, mas não foram capazes de convencer a banca, de vencer junto ao saber institucionalizado. Não conseguiram mostrar mérito nem dom natural no uso do *habitus escolar*.

O Enem, com o objetivo de classificar a inteligência dos alunos a partir de um conjunto de critérios que desconsideram as diferenças, produz a hierarquização de quem conseguiu incorporar as regras do jogo. Ao mesmo tempo, reproduz, sob critérios de classificação escolar, a distinção social. Ou seja, confirma-se enquanto discurso *meritocrático* que promove o *racismo da inteligência*.

## 5 A FALA E A ESCRITA DOS ALUNOS DA ESCOLA ATENAS

### 5.1 O Mundo Social do Aluno por meio da Fala e da Escrita

Outra coisa que gostaria de abordar nesta redação “ricos e pobres”, os ricos – comem, bebem, andam, escrevem, etc, Pobres – dançam, comem, bebem, andam, etc, há diferenças entre Pobre e rico? logicamente que não somos iguais essas pessoas que se acham inferiores aos outros não adianta o sangue é vermelho e não tem nada haver uma coisa com a outra, isso é um absurdo, não devemos julgar ninguém sem concretas provas até por que isso é injusto, agora imagine uma pessoa julgar um pobre que não tem nem como se defender, até por que ele não tem aquele dinheiro todo que o rico tem isso todo mundo sabe que é verdade. (Trecho da redação de Nina).

O trecho acima, pertencente à redação de Nina, remete-nos a algumas reflexões referentes à fala, à escrita e a um dos fundamentos geradores de respostas elaboradas na interrelação entre o agente e o mundo social, chamado *habitus* (BOURDIEU, 2007e).

Sublinhamos que o tema motivador da redação acima se refere ao *desafio de se conviver com a diferença* e que a proposta para produção textual veio composta de textos que deveriam ser lidos, compreendidos e explorados pelos escreventes em suas produções. Nina, no entanto, disse durante a entrevista que leu os textos, mas não entendeu muito bem e por isso resolveu colocar o que ela achava, o que ela pensava.

Essa resposta, presente não só na redação, mas também na entrevista de Nina, nos faz questionar sobre o tipo, a frequência, o lugar da leitura na sua vida. Ao dizer que leu, mas não entendeu e por isso resolveu escrever de forma espontânea uma redação, a escrevente, por meio de uma espontaneidade que lhe parece um “dado natural”, deixa pistas não apenas sobre a forma como a leitura dos textos escritos e orais foi sendo incorporada, mas também sobre capital cultural atrelado ao capital social.

Nesse sentido, consideraremos a fala e a escrita de Nina não como uma resposta mecânica aos comandos, mas como uma atitude responsiva a partir de sua posição nas relações sociais, de suas condições concretas de existência e das possibilidades de autonomia ou de dependência daí decorrentes.

Buscaremos olhar a fala e a escrita como um jogo<sup>49</sup> cujas regras foram incorporadas de maneira que o jogador – a partir de sua posição – toma decisões, prevê a próxima jogada como algo natural e, assim, desconsidera o fato de que cada agente é um ator socialmente construído por orientações e práticas relativamente estáveis. Por meio dessas práticas, o social se imprime no individual, tanto nos usos mentais quanto nos corporais (*hexis*), ou seja, o agente mostra a incorporação do que Bourdieu chama de *habitus*, isto é,

[...] as estruturas mentais através das quais eles [os agentes] apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social. Como as disposições perceptivas tendem a ajustar-se à posição, os agentes, mesmo os mais desprivilegiados, tendem a perceber o mundo como evidente e aceitá-lo de modo muito mais amplo do que se poderia imaginar [...]. (BOURDIEU, 2004a, p. 158).

O *habitus*, segundo Bourdieu (2007e), não se inscreve na consciência ou nas coisas, mas na relação entre a *história objetivada nas coisas*, que se mostra sob a forma de instituições, e a *história inscrita nos corpos*, que se desvela sob a forma de disposições<sup>50</sup>. Ele está ligado à reprodução, na medida em que explica as regularidades, nas condutas, pelas práticas que as pessoas de um grupo desenvolvem. Tal processo não acontece de maneira consciente – ao contrário, a eficácia da instauração de um sistema de condutas depende de que os agentes o percebam como consequência natural.

Na redação de Nina, é possível verificar como o *habitus* organiza seu funcionamento em relação às condições objetivas nas quais as condutas dos agentes são avaliadas. Em seu texto, a aluna apresenta a ideia de que somos todos iguais. Entretanto, se não há distinção entre os indivíduos, o mesmo não se pode dizer entre os grupos sociais e os recursos materiais e simbólicos de que eles dispõem. Ou seja, a proposta de igualdade se volta para o aspecto de que todos somos humanos, mas existem diferenças entre pobres e ricos, marcadas pelas práticas desenvolvidas nesses grupos.

[...] não devemos julgar ninguém sem provas concretas até porque isso é injusto, agora imagine uma pessoa julgar um pobre que não tem nem como

---

<sup>49</sup> Em Bourdieu (2007b), jogo refere-se a todo tipo de relação social entre os agentes, sejam eles grupos ou estruturas sociais. O jogo, então, permite esclarecer a luta relacional entre as posições dos agentes nos espaços sociais.

<sup>50</sup> As *disposições* estão referidas, por assim dizer, aos movimentos dos agentes, conforme sua posição no espaço social. As disposições conferem aos agentes a dinamicidade das relações entre eles no referido espaço social, garantindo que o *habitus* não seja uma simples incorporação mecânica (BOURDIEU, 1996b).

se defender, até porque ele não tem aquele dinheiro todo que o rico tem isso todo mundo sabe que é verdade. (Trecho da redação de Nina).

Ao escrever o trecho acima, Nina destaca a diferença que envolve tanto o aspecto financeiro entre os grupos quanto a associação de pobres com impossibilidade de defesa. O dinheiro, nesse caso, não representa apenas um recurso, mas também um marcador de posições privilegiadas, uma prova concreta a favor da defesa do que é considerado legítimo e precisa ser preservado.

Essa opinião, que Nina disse ser o que ela tinha na cabeça, não ficou registrada apenas no texto escrito, mas também na entrevista, e sinaliza para as relações sociais que ela estabelece, a que grupo de agentes – dotados de práticas comuns – Nina se encontra vinculada, ou seja, que *capital social* (BOURDIEU, 2007b) ela carrega.

As práticas comuns, entre os agentes de um grupo, permitem a ligação entre seus membros, pois elas se fundam em trocas que são, ao mesmo tempo, materiais e simbólicas e podem ser notadas pelo observador e pelos próprios agentes do grupo. Considerando que Nina está inserida numa rede de relações sociais, não se pode pensar numa opinião dada, mas sim num processo de interiorização de um sistema de práticas regulares, que é histórico e não natural. Esse processo não é imediato, ele envolve tempo e trabalho. Assim, o *habitus* se instaura e permite que as opiniões sejam tratadas como “evidentes”.

Se a instauração de um *habitus* exige trabalho e tempo, podemos entender a escola como um espaço próprio para desenvolvimento de um conjunto de disposições. As atividades pedagógicas visam ensinar o aluno a ler, a escrever, a partir de um conjunto de saberes considerados oficialmente necessários. Assim sendo a escola se configura num local de treino para a reprodução de um arbitrário cultural.

No processo de apropriação de saberes classificados como legítimos, a língua se mostra como um bem simbólico, num universo social em que as relações se organizam por meio de trocas de bens. Usar a língua é expor um produto que será apreciado e receberá um valor com base na natureza das relações sociais existentes entre os participantes de um mercado de trocas, considerando não o conteúdo ou a importância que o falante atribui à mensagem, mas a posição do usuário na organização social. Ao eleger uma forma de usar a língua como padrão, o *mercado de trocas lingüísticas* (BOURDIEU, 1996a) estabelece os preços e assim

permite que se oficialize e se legitime não uma variedade da língua em si, mas seus usuários.

A redação de Nina, marcada por várias lacunas em relação ao uso da norma padrão escrita, traz várias questões relevantes no que se refere às pessoas detentoras de condições sociais e econômicas distintas e que, por isso, são classificadas como pobres ou ricas. Tais lacunas, que envolvem pontuação, acentuação gráfica e ortografia, pelos critérios do Enem, classificam Nina como uma aluna que comete “[...] desvios gramaticais e transgressões ‘inaceitáveis’ das convenções da escrita” (INEP, 2005, p. 114) – logo, como portadora de precário conhecimento sobre a norma culta.

Nesse sentido, é possível afirmar que os anos que Nina passou na escola foram insuficientes para ela aprender a escrever e, com isso, ser reconhecida como alguém que pode e tem algo a dizer. A nota atribuída a sua redação seria insuficiente para que ela pudesse ocupar os bancos de instituições de ensino superior, mas funcionaria de maneira eficiente no processo de *autoconstrangimento* (ELIAS, 1993), de demarcação dos espaços em que Nina não terá a sua voz reconhecida.

É preciso considerar, no entanto, que o silenciamento não é resultado apenas da nota obtida, mas de um processo relativo às condições sociais de apropriação da fala e da escrita. O *autoconstrangimento* acontece quando o aluno tenta fazer uso de saberes legítimos, mas não consegue mostrar intimidade com esse conhecimento e, ainda assim, aceita a norma padrão como sinônima de língua nacional e vê os exames como necessários para classificar as pessoas, as realidades.

O trecho a seguir, referente à conversa que tivemos com Nina, sinaliza para um entendimento sobre provas – a exemplo do Enem e dos vestibulares – como uma prática legítima e necessária, visto que se configura numa espécie de continuidade do trabalho desempenhado pela escola. Os testes feitos em sala de aula são treinos para os concursos a que os alunos precisam se submeter, se quiserem ocupar os espaços de prestígio social.

INQ: O quê que tu achas dessas provas?

NINA: Eu não acho nem tão difícil nem tão fácil, apenas normal, né, pra gente que estuda, faz uma prova dessa, né, eu acho normal.

INQ: Mas tu achas certo o nível de prova, esse tipo de prova?

NINA: Eu acho, porque é o potencial da pessoa, né? Essas provas que não são nada fácil mesmo não. Tanto faz... de, de concurso também tá no



mesmo nível da gente. Assim, prova de terceiro ano, primeiro, segundo, terceiro, eu acho a mesma coisa, eu acho que não tem diferença não, são todas difíceis.

Essa forma de *cumplicidade*<sup>51</sup> com o que está posto como natural, como normal também pode ser encontrada ao longo de toda a redação dessa aluna. No trecho “[...] ricos – comem, bebem, andam, escrevem, etc., Pobres – dançam, comem, bebem, andam, etc., [...]”, seguido da conclusão segundo a qual entre pobres e ricos não há diferenças, Nina deixa pistas de um conflito entre o que é comum aos seres humanos e o que os diferencia. O aspecto comum se refere ao fato de que todas as pessoas apresentam as mesmas necessidades fisiológicas (comer, beber), independentemente das condições socioeconômicas. Em contraposição, estão as práticas desenvolvidas por pobres (dançar) e por ricos (escrever), as quais distinguem os portadores de um capital reconhecido como legítimo.

Quando perguntei o porquê de o verbo *escrever* não estar na sequência de ações desempenhadas pelos pobres, ela me respondeu: “Mas aí ele é analfabeto... eu tinha botado *et cetera*”. Entretanto, se o uso do termo *et cetera* justifica linguisticamente a supressão, ele também marca uma tentativa de igualar as diferenças, reforçada pela concepção de analfabetismo como sinônimo de pobreza. As diferenças ganham contornos mais definidos se levantarmos algumas concepções sociais da escrita e da dança.

Escrever é uma atividade que vem associada à idéia de escolarização, de apropriação de saberes a partir de um processo de leitura, de domínio de um sistema de normas a que nem todos têm acesso, de um pensamento refinado, mais elaborado e próprio de pessoas que tiveram acesso a um capital cultural legítimo.

Dançar, por sua vez, é uma atividade que vem ligada ao movimento do corpo, sem necessidade de usar palavras para se comunicar. Ao se deixar levar pelo ritmo da música, o indivíduo comunica sensualidade, alegria, desapego à realidade e experimenta uma espécie de catarse.

---

<sup>51</sup> Para ratificar a noção de *cumplicidade*, cumpre-nos citar Pereira (1999, p. 55): “[...] se um agente está preso aos jogos de determinado campo, ou seja, se está imbuído da ilusão necessária para participar e fazer o campo funcionar, é razoável supor que ele não apostaria em um ganho cuja consequência prática fosse a destruição do próprio jogo ou a sua exclusão (é o que Bourdieu chama de ‘cumplicidade objetiva’)”.

Nesse sentido, a relação segundo a qual aos ricos cabe *escrever* enquanto aos pobres *dançar* desvela um processo de incorporação de práticas que se mostram como naturais à aluna; indica a lógica da prática, caracterizada por Bourdieu (2004b, p.98) como “[...] espontaneidade geradora que se firma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas [...]”.

Nina se reporta a pobres e ricos, ainda numa relação paradoxal, porque os aproxima – como se houvesse uma democracia em que diferenças são expurgadas –, ao mesmo tempo em que os afasta pela incorporação no *modus vivendi* dos grupos dominantes, que têm maiores chances de se alfabetizarem e, por isso, escrevem, ao passo que os pobres, não. A estes são restritas as práticas de linguagem legítimas.

Ao escrever a redação, Nina busca também conciliar dois aspectos que não costumam se mostrar em harmonia: o uso da norma culta e argumentos, próprios de quem incorporou um capital cultural, não considerado legítimo. A aluna registra a sua opinião a partir de frases que indicam argumentos fragmentados, uso de termos que oscilam a idéia geral e específica, como é o caso de “[...] outra coisa que eu queria dizer [...]”.

Registra, ainda, um ritmo marcado pela ausência de pontuação e pela escolha de palavras, que indicam a insegurança e, ao mesmo tempo, a indignação sobre a posição dos pobres: “[...] essas pessoas que se acham inferiores aos outros não adianta o sangue é vermelho e não tem nada haver uma coisa com a outra, isso é um absurdo”.

Esse processo não implica que a fala interfere na escrita e causa inadequação, mas que a fala presente na escrita constitui com as palavras grafadas um tipo de interação cujo processo se refere à conjunção do falado com o escrito, como aponta Corrêa (2004).

A redação de Nina, como ela mesma afirmou, expressa sua opinião. Os argumentos foram elaborados com base no que a aluna ouve, vê, sente e lê nos jornais – únicos textos que Nina disse gostar de ler – e na sala de aula, com base na incorporação de um *habitus* que envolve duas práticas sociais – fala e escrita –, não numa perspectiva de bifurcação, mas de continuidade de uma na outra.

Se considerarmos, no entanto, que o *habitus linguístico* está ligado a uma formação social que inclui a disposição para determinados tipos de usos linguísticos envolvendo modos rotineiros de falar, gestualidade, ações comunicativas

corporificadas, poderemos verificar que o chamado uso competente da língua não se refere à possibilidade de estabelecer ou não a comunicação, mas às relações de poder entre os agentes que a usam.

INQ: Em relação a esse primeiro parágrafo, você diz o seguinte: “As pessoas vivem hoje a mesma mentira do amanhã”. Você está fazendo uma espécie de previsão, concorda?

BRUNO: É.

INQ.: O que te leva a fazer essa previsão?

BRUNO: Eu acho porque eu vejo por aí, pessoas discriminando principalmente meu sonho, uns sendo preconceituoso com outro, já vi de negros, de branco. Assim não o motivo porque eles faço isso, botei isso na minha redação porque eu vejo muito isso no dia-dia isso.

Esse trecho da entrevista de Bruno parece sinalizar para a forma como essas relações de poder se estabelecem e o constrangimento que provocam. Nuno aponta não apenas as sanções sociais que ele sofre por sonhar com o que não lhe é permitido, mas também a exclusão de grupos considerados diferentes, como é o caso de negros.

A fala do aluno, que não entende por que acontece a discriminação, é marcada por uma concordância e pela pronúncia de palavras própria de grupos que não conseguiram apreender satisfatoriamente as regras de uma gramática legitimada e, por isso, recebem avaliação negativa. Estigmas que o próprio aluno destaca em sua redação: “[...] Julgando-nos irracionais, pessoas que não tem o direito de ter vida melhor, com boa educação, uma boa herda<sup>52</sup> [sic] e um trabalho”. Esse trecho desvela a visão de um aluno que, fazendo parte de um mercado de trocas, tem um produto de baixo valor a oferecer, não apenas ele, mas também as pessoas de sua rede de relações mais duráveis.

A fala e a escrita de Bruno deixam marcas da não aceitação passiva do julgamento e da penalidade imputada. Ele não entende o estigma que lhe foi atribuído como verdadeiro, porque entende que o julgamento é feito por pessoas exteriores a seu grupo social, por pessoas que desconsideram seu capital cultural e por isso não lhe permitem o acesso a espaços e bens de alto valor como boa educação, boa renda, trabalho, ou seja, o direito a uma vida melhor.

Tanto na entrevista quanto na redação, Bruno deixa marcas de que dizer não significa ser ouvido ou lido, ainda que, como usuário da língua, saiba articular palavras tanto orais quanto escritas e passar sua mensagem. É preciso que ele

---

<sup>52</sup> Durante a entrevista, solicitamos que Bruno dissesse o porquê do uso do termo “herda”. A explicação foi a de que ao escrever *herda*, pensou na palavra *renda*.

incorpore o como dizer, a fim de fazer parecer que as normas padronizadas se apresentam como naturais, como uma *herança social*.

Esse processo de censura e de *autoconstrangimento* tem como resultado produtos heterogêneos, que vão da inculcação do *habitus* escolar à incorporação caricatural dos saberes legítimos. Nesse sentido, muitos agentes sociais não conseguem se fazer ouvir, porque têm sua voz marcada por lacunas que indicam as maneiras como a cultura e a norma oficial da língua foram adquiridas.

Falar e escrever estão imbricados, sem necessariamente se tornarem práticas idênticas. As características que as diferenciam não representam barreiras impermeáveis, se levarmos em conta que, pelo contato com os usuários da língua, o observador infere sobre os textos orais e escritos a que seu interlocutor tem acesso e, assim, elabora uma imagem das práticas e do grupo social daquele que se *ex(põe)* ao falar ou escrever.

É pelo sistema de ensino que são legitimados os saberes, dentre os quais aqueles referentes à língua. Estudar a língua portuguesa é estudar as normas de uma gramática que segue um padrão linguístico considerado legítimo, por ser portador do capital cultural e social das chamadas posições de prestígio social. Nesse processo, não é negada a existência de outros falares, de outros saberes, mas esses saberes e falares são tratados como uma língua errada, como conhecimentos sem reconhecimento, que não podem ser validados porque identificam e distinguem marcas de um mundo social contrário à padronização de um sistema de disposições, ou seja, de um *habitus escolar* que indica quem deve ou não ser ouvido, quem pode ou não ocupar posições legitimadas socialmente.

## **5.2 A Redação no Enem: um enunciado preenhe de respostas**

O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 128).

Para Bakhtin (2006), a elaboração do discurso consiste num processo dialógico entre as palavras alheias e aquelas que o indivíduo utilizou ao elaborar seu enunciado a partir de uma intenção discursiva. Logo, não se pode pensar em

encontrar, nas produções textuais dos alunos, experiências distintas daquelas que eles desenvolveram em interação constante com muitos outros enunciados. Cada enunciado chega com uma carga valorativa, que o aluno assimila e reelabora de acordo com a situação.

No caso dos textos elaborados por alunos que concluem o ensino médio, a redação deverá responder a um enunciado que tanto visa receber uma resposta do aluno quanto também atribuir a essa atitude responsiva um valor real e simbólico à leitura, interpretação e uso que o estudante faz da língua pela escrita.

Ao elaborar seu texto argumentativo, o aluno deverá seguir critérios que vão do número mínimo de linhas à elaboração de uma proposta de intervenção na realidade, considerando o conteúdo dos textos verbais e visuais que compõem o enunciado da prova. Produzir a dissertação sem utilizar as informações da coletânea pode ocasionar a abordagem de um ponto de vista diferente do solicitado e, conseqüentemente, a desclassificação do texto.

Durante a oficina de redação elaborada para coleta de dados desta pesquisa, conversamos com os alunos a respeito dos critérios de correção das redações de vestibulares e sobre o que significa o conjunto de textos que vem junto com o tema. Lemos e discutimos com as turmas duas propostas de *dissertação* de universidades públicas e também algumas redações de alunos que atingiram a nota máxima em seus textos.

Após a leitura de cada uma das redações, os alunos se posicionavam e emitiam sua avaliação sobre os textos lidos. Comentários como “Eu não gostei, porque tem muitas palavras complicadas que não dá pra entender direito” ou “Eu acho que essa redação não ficou boa” foram redimensionados depois que explicamos que aqueles textos estavam entre as melhores redações avaliadas pela FUVEST<sup>53</sup>.

A preocupação em entender o porquê de aquelas dissertações terem sido bem avaliadas ficou marcada tanto nas conversas em sala de aula como nos pontos destacados pelos alunos em seus textos. Vários dos estudantes da escola Atenas

---

<sup>53</sup> A Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) é uma instituição autônoma responsável pela realização dos exames vestibulares de escolas de nível superior do estado de São Paulo. A FUVEST seleciona alunos para a USP (Universidade de São Paulo), a APMBB (Academia de Polícia Militar do Barro Branco) e a FCMSC-SP (Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo). Realizado em duas fases, é o maior vestibular do Brasil, com quase 140.000 candidatos. (FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR, 2009).

reproduziram trechos e ideias das dissertações que inicialmente avaliaram como complicadas. Nos trechos a seguir – o primeiro escrito pelo candidato da FUVEST e o segundo elaborado por Max, aluno que participou desta pesquisa –, é possível verificar diferentes usos de saberes legítimos. Esses recortes correspondem aos últimos parágrafos das respectivas dissertações:

Logo, vê-se que tão cedo a humanidade não se desvencilhará dessas ‘catracas invisíveis’ que construiu para si durante séculos. Por um bom tempo será necessário conviver com elas até que deixem de ter o status que têm hoje – e isso só será conquistado por meio de uma educação de qualidade e universal, que não é simples ‘adestramento profissional’, mas alia ao necessário conteúdo a imprescindível formação dos valores: forjando cidadãos solidários e ecumênicos, capazes de substituir as grades ‘catracalizantes’ por regras estabelecidas democraticamente, ditadas pelo bom senso. (FUVEST, 2005, grifos nossos).

[...] Há tantas formas de vermos a diferença, há quem vê como favorável e há quem vê como algo ruim.

A convivência com o diferente só será possível quando houver uma educação de qualidade, tanto didática, doméstica, social, religiosa e ideológica quando essas duas são o principal motivo de mortes e atrocidades. A diferença deve ser vista como atrativo onde podemos aprender, cidadania e cultura. (Trecho da redação de Max).

Max foi um dos alunos que disse não ter gostado da redação da FUVEST. No entanto, pode-se perceber em seu texto como a avaliação inicialmente negativa foi ressignificada. Ao afirmar que a educação é a saída para o convívio com a diferença, Max não limita essa saída ao que é aprendido na escola, chamada por ele de didática, mas a estende à família, à religião e à ideologia, ou seja, elementos destacados pela redação da FUVEST.

Em sua argumentação, Max aponta para a falta de educação ideológica e religiosa como motivo de mortes, ou seja, ao mesmo tempo em que resgata a ideia do ecumenismo e da formação de valores destacados na redação da FUVEST, ele deixa marcas sobre a utilização de outros enunciados legítimos ensinados na escola e divulgados pelos meios de comunicação.

Quando pedimos que esse aluno falasse um pouco a respeito dos parágrafos em questão, mais precisamente do trecho “[...] quando essas duas são o principal motivo de mortes e atrocidades”, Max me disse que não via qualquer desvio em relação à organização e que seu problema era a ortografia. E seguiu explicando sobre a sua compreensão do tema, considerando a sua história social.

Max se identifica como descendente de negros e sobrinho de integrantes do movimento negro –, portanto como alguém que gosta de ler sobre as diversas formas de discriminação e intolerância. Nesse sentido, tratar a dificuldade de

conviver com a diferença não constitui, na perspectiva desse aluno, um entrave para o desenvolvimento de seu texto. No entanto, a desenvoltura com que ele se manifestou em nossas conversas, sua forma mais solta de exemplificar conflitos e se posicionar sobre a necessidade de superar as diferenças entre as pessoas assumiu um tom de cautela na redação, sinalizando para o levantamento de hipóteses sobre os usos que Max faz da escrita:

INQ.: E tu escreves?

MAX: Assim, de escrever, escrever, escrever... eu não sou muito de escrever, não. Porque, assim, eu gosto de escrever muito, assim, pensamento. Quando eu tô angustiado, eu vô lá, vô escrevendo um monte de coisa.

Nesse trecho de nossa conversa, ele esclarece sua relação com a escrita e com os tipos de gêneros com os quais tem maior proximidade. A despreocupação com a formalidade, a *catarse* dos sentimentos mais reservados do locutor que escreve um diário se distanciam da escritura de um gênero formal, em que o escrevente precisa atender a exigências de um enunciado caracterizado pela coação.

Além disso, o registro de sentimentos pessoais e de inquietações tem o *endereçamento* voltado para a imagem de um interlocutor cúmplice, que muitas vezes não se materializa é um texto que não será submetido a julgamentos ou à intervenção direta do outro. A dissertação, por sua vez, como gênero oficial, requer um interlocutor distante, mas real; que vai ler e julgar não o desabafo de um jovem, mas a racionalidade presente na argumentação .

O *veredicto oficial* será favorável ao aluno se houver no texto elementos que representem a lógica de um pensamento próprio de uma cultura letrada. Ou seja, a avaliação positiva requer enunciados que contenham uma seleção de palavras cuja carga ideológica vá ao encontro do que é considerado um repertório cultural legítimo.

No caso da redação de Max, pode-se afirmar que ele elaborou uma resposta possível ao que lhe foi solicitado, mas sua atitude responsiva tem um baixo valor no mercado de trocas linguísticas. Isso porque as palavras utilizadas e a forma como foram organizadas demonstram lacunas na intimidade com o uso da escrita padronizada, que envolve, inclusive, uma proposta de intervenção na realidade.

Ao organizar seu texto, esse jovem buscou apoiar-se em enunciados que receberam um veredicto oficial favorável. Com essa estratégia de imitação, Max

deixaria marcas incontestáveis de um saber formal e reconhecido. Diferente da atitude responsiva desse aluno foi o texto elaborado por Isabela, caracterizado por deixar a subjetividade bem marcada, num gênero textual cujo enunciador só pode se mostrar em discretas entonações expressivas.

Isabela, diante da coletânea que direciona os aspectos a serem abordados na dissertação, prende-se, como ela mesma disse em nossa conversa, à observação das imagens de crianças e à leitura dos títulos dos textos apresentados. A seguir, as imagens e os títulos da proposta do Enem 2007:



Figura 1 – Proposta de redação do ENEM 2007  
Fonte: Brasil (2008b).

A atenção ao que parecia evidente e compreensível para Isabela fez com que ela desconsiderasse o tema, ainda que esse elemento estivesse em destaque, tanto pelo tamanho da fonte utilizada quanto pela posição ocupada na folha da proposta. A redação dessa aluna é elaborada a partir das fotos de crianças e da relação de dualidade que os títulos (*Ninguém = ninguém* e *Uns iguais aos outros*) exploram.

Apesar de Isabela ter dito que não explorou os textos da coletânea porque teve dificuldade de entendê-los, sua redação mostra a defesa de um ponto de vista sobre as diferenças presentes na sociedade. No parágrafo inicial de seu texto, ela se posiciona, contesta e faz de seu texto um diálogo entre partes do enunciado da prova e a realidade social a que ela tem acesso:

Temos Hoje em dia um povo chamado crianças que vivem em situações de real abandono e diferença que clamam por uma real atenção, pois vivem em situação de completo Abandono. Vivendo nas ruas, nas drogas etc. Que igualdade pode se encontrar em uma criança com um estilo de vida diferente dessa Falada a pouco, nenhuma, pois uma tem casa, a outra não, uma tem Educação a outra não, que nação é essa que prega tanta igualdade e não se vê. (Trecho da redação de Isabela – grifos nossos).



Nas passagens sublinhadas, ainda que sem fazer uso da pontuação adequada, a aluna questiona a validade do título *Uns iguais aos outros* a partir da sua visão sobre o universo social de muitas crianças. Essa visão se mostra em oposição às imagens que apresentam menores sorrindo e aparentando ser bem cuidados. Ou seja, as figuras das crianças, que há pouco falavam para Isabela sobre igualdade de direitos, encontram-se em desacordo com a realidade de abandono e envolvimento com drogas que a aluna denuncia ao longo de todo o texto.

A dissertação de Isabela, em sua totalidade, encontra-se marcada tanto por exemplos de violência e descaso social quanto por um clamor por mudança. A aluna se insere em primeira pessoa na dissertação, mas não se coloca como alguém que demonstra uma relação institucional com a linguagem, que entra no jogo de apagamento de sua subjetividade. Ao contrário, Isabela se apresenta como representante de uma juventude que vive na periferia:

O índice de criminalidade a cada ano bate recordes, se você tem uma mentalidade morre mais jovens do que idosos, pois os nossos jovens estão cada vez mais envolvido na criminalidade e entram muito cedo nela. Mais e aí o que podemos fazer para mudar essa diferença de jovens entrando cedo, tudo. Começando pela sociedade, oi tudo bem eu estou aqui, não sou melhor nem pior do que você, só quero uma coisa não me menospreze pois sou uma jovem de apenas 17 anos que preciso que me trate com igualdade mesmo eu tendo 17 anos e morando na periferia. Depois os governantes criar projetos para valorizar de verdade os seus jovens que precisam apenas de uma oportunidade. (Trecho da redação de Isabela – grifos nossos).

Como representante, essa jovem chama atenção para a criminalidade, que dizima jovens da periferia, e destaca a necessidade de que haja uma tomada de consciência (que ela designa como mentalidade) sobre o fato de que o número de menores mortos é superior ao de idosos. Enxergar a realidade dessa tomada de consciência seria uma forma de combater o envolvimento da juventude com o mundo do crime. Mas, para Isabela, a responsabilidade pela mudança não é individual nem uma tarefa que aconteça de forma isolada, e sim uma atitude que precisa de força coletiva. Para essa aluna, que se insere em nome de um grupo social e de uma juventude, é preciso que a sociedade inicie a mudança.

A concepção de sociedade parece estar ligada não a uma realidade heterogênea em que a comunidade de Isabela está inserida, mas formada por um grupo que possui traços distintivos, que se destaca por ser composto por pessoas que ditam e iniciam as mudanças, as quais têm maior legitimidade quando encontram apoio e continuidade em ações governamentais.

A criação de projetos que valorizem os jovens e lhes oportunizem condições sociais distintas daquelas em que estão inseridos, aparece como uma forma de quebrar a reprodução de uma realidade social. A crença no poder do Estado, paradoxalmente, funciona como uma maneira de quebrar o *efeito de destino* (BOURDIEU, 1996b), produzido pelo próprio discurso oficial, que instaura e inculca as condições de classificação social e indica as posições na divisão do trabalho de dominação.

O discurso de Isabela deixa marcas de como o Estado é capaz de produzir um mundo social ordenado sem a necessidade de exercer coerção física, porque age a partir de estruturas cognitivas incorporadas, porque reproduz os *habitus de classe*, ou seja, o modo de viver e de ser dos indivíduos pertencentes a determinado grupo social.

A ausência de pontuação, bem como a construção de frases que se desviam da gramática normativa, não impediu que essa jovem deixasse explícita sua busca por igualdade, ainda que se sentisse diferente. Entretanto, o enunciado de Isabela, como aluna que estava terminando o ensino médio, marca a posição de alguém que não conseguiu inculcar o *habitus escolar* e por isso tem acesso limitado a oportunidades que permitam ocupar posições legítimas.

A subversão, no que se refere à forma e ao conteúdo do gênero argumentativo, continua nos outros parágrafos. A aluna faz uso de um tom apelativo e dramático, que se distancia de como devem ser as reivindicações e propostas de intervenção de quem aprendeu a usar a linguagem com etiqueta:

Fome, Fome, o povo clama, clama por que não tem oportunidade de empregos, para poder sustentar a família, por favor governantes tem misericórdia de nós nordestinos que vivemos em uma seca braba e que não temos nada para dá a nossa família. (Trecho da redação de Isabela).

Mais uma vez, Isabela responde à proposta de redação como porta-voz de grupos pouco prestigiados: desempregados e nordestinos, pessoas que vivem num espaço árido, não apenas pela falta de água, mas, sobretudo, pela ausência de oportunidades, pela precariedade de recursos para manutenção da vida humana. A ênfase na repetição de um substantivo carregado de sentidos – como a palavra “fome” – é um recurso usado para chamar atenção, é a maneira de Isabela lutar pelo direito daqueles que têm suas vozes abafadas e que precisam muitas vezes subverter a ordem para serem ouvidos.

Quando perguntamos a essa aluna sobre a maneira pouco formal como ela se manifestou num texto oficial, como é o caso da *dissertação*, ela me respondeu que o apelo é a forma de protestar, de se fazer ouvir, já que a fome é um problema sério:

INQ: Você não acha que, '*por favor, governantes tem misericórdia de nós*', um pouco apelativo?

ISABELA: Assim, é apelativo, mas no que se retrata de fome. Talvez é preciso isso, entendeu? Porque, por exemplo, se você for dar pum governante, ele for ler isso daí, ele vai talvez, mesmo que ele não faça, mas ele vai tipo, sacar, entendeu? E vê a necessidade das pessoas, o quanto as pessoas tão sofrendo pela seca, pela fome, talvez seja muito apelativo, mas na situação que hoje vive o nosso país, é preciso apelar, é preciso a gente falar por favor, porque as pessoas estão morrendo de fome, estão passando por tanta situação difícil, aí se a pessoa escrever talvez de forma não apelativa, se torna difícil numa situação dessa. (Trecho da entrevista de Isabela).

Pela fala de Isabela, podemos perceber que a imagem do interlocutor não se faz ausente no momento da escritura de seu texto. O uso do tom apelativo acontece pela possibilidade de que sua redação não se restrinja a um avaliador, mas que chegue às mãos daqueles que ela acredita serem capazes de romper com tais condições objetivas de desigualdade social.

Para essa aluna, escrever um gênero oficial não assume a configuração de seguir uma disciplina, um modelo que mostre a incorporação de um *habitus linguístico* legítimo, mas uma forma de poder dizer, fazer-se ouvir porque vive a realidade da exclusão social. No entanto, ser porta-voz legítimo exige características além de registrar palavras escritas e de ser membro de um grupo à margem do processo de classificação social. Exige uma relação com a leitura e a escrita como práticas sociais oficialmente válidas, uma vez que as palavras significam pelas pessoas que as usam e pela posição que estas ocupam.

Quando perguntamos sobre a relação dessa jovem e de sua família com a escrita, mais especificamente sobre o que costumavam ler e escrever, a resposta foi de que o gosto pela leitura e o ato de ler não estão presentes em sua família. Essa ruptura entre o que é valorizado na escola e o que é privilegiado na família constitui uma lacuna para a apropriação da escrita, uma vez que, na perspectiva de Chartier (2001), ler não apenas é uma atividade abstrata de inteligência: é uma prática cultural.

No caso de Isabela, seu texto sinaliza para as discontinuidades, não apenas em relação ao que ela deveria ler, mas também para o modo como ela lê.

Essas maneiras de aquisição, segundo Chartier (1997), não podem ser ignoradas, considerando-se que um texto adquire diferentes significados entre aqueles que o lêem. Um dos efeitos dessas descontinuidades está na forma como Isabela trata a leitura e a escrita, ou seja, como se fossem atividades independentes, pois, apesar de ler pouco, ela disse que escrever é uma atividade constante em sua vida:

ISABELA: Escrevo bastante.

INQ: É? Mas tu escreves o quê? Diário? Poesia?

ISABELA: Não. Eu gosto de escrever texto. Só que eu tenho um certo problema com a ortografia.

O sentido de texto para essa aluna, que elabora uma dissertação entrecortada por marcas de gêneros mais cotidianos como o diário, não aparece de forma clara nem para quem a ouve, nem para ela mesma. Mas, durante nossa conversa, ela mostrou preocupação em dizer que sentia dificuldades com a ortografia. Essa fala sinaliza para uma concepção de texto que se limita ao aspecto formal de uma norma institucionalizada, como se escrever fosse uma atividade homogênea cujo resultado seria uma unidade linguística concreta, independente do contexto.

Porém, se Isabela não entendeu as regras do jogo e escreve textos que não demonstram a competência comunicativa para uma boa avaliação em exames oficiais, houve alunos que mostraram saber jogar com os usos legítimos da escrita. Esse é o caso de Karina, que desenvolveu uma redação segundo o que é considerado oficialmente domínio da norma padrão quanto à forma e ao conteúdo:

A sociedade brasileira é composta por misturas de características, ninguém é igual. Por qualquer lugar que passamos, vemos umas pessoas que nos lembram isso.

Saber conviver com as diferenças, seja ela qual for, é na verdade uma tentativa de se mostrar igual, não na cor, nacionalidade, deficiência, entre outras diferenças, mas na forma de tentar convencer a si mesmo que a diferença não significa doença. (Trecho da redação de Karina).

Os parágrafos iniciais da *dissertação* de Karina já sinalizam para um diálogo com a coletânea. A aluna explora as ideias apresentadas nos textos da proposta com o cuidado de quem aprendeu a ler entendendo o que está exposto e o que lhe foi solicitado. Em nossa conversa, perguntei o que ela havia achado da proposta de redação:

INQ: O que você achou da proposta da redação?

KARINA: Eu achei que os textos confundem os alunos. O primeiro fala que todos são diferentes e o segundo que todo mundo é igual. Se a pessoa não tiver atenção, ela se confunde.

INQ: Você teve dificuldades para entender?

KARINA: Não, mas muitos me disseram que tiveram.

Enquanto os alunos entrevistados delegaram a si próprios a culpa pela dificuldade em ler e entender os textos e por isso se desviaram do tema pedido, Karina foi a única aluna que quebrou essa corrente e atribuiu à banca a responsabilidade pela seleção de uma coletânea com textos de conteúdo contraditório, que exigem do aluno uma leitura muito atenta, num momento tenso como o da avaliação.

A denúncia não impediu, porém, que a aluna elaborasse sua dissertação de modo coerente, utilizando as inúmeras diferenças que a coletânea cita e se posicionando com a competência comunicativa de quem pode falar das diferenças. Isso consiste, como ela mesma escreveu, em “tentar se convencer de que diferença não é doença”. Essa aluna demonstra fazer uso de práticas de linguagem que se igualam ou estão muito próximas daquelas avaliadas pela banca.

Karina explora os diversos tipos de discriminação e denuncia o sofrimento de quem é vítima de um tratamento preconceituoso, sem, contudo, deixar as marcas de alguém que pessoalmente sofre com a discriminação e faz do texto oficial um desabafo, na tentativa de ser ouvido. O leitor percebe uma seleção de palavras que indicam a ponderação na denúncia:

Nas novelas brasileiras, por exemplo, o que mais se vê é uma divisão de classes e raças. Em quantas novelas se vê um negro sendo dono de terras? Quando um deficiente físico foi ator principal? Mas a esses são dados papéis como escravo, mendigos ou muitos outros desse gênero. Isso também é uma forma de discriminação.

A sociedade brasileira precisa aceitar que ser diferente é ser normal. Quando paramos de tentar evitar que nossas crianças fale com um mendigo só pelo fato de ele estar sujo, ou paramos de pensar que aquela pessoa pode ser assaltante só porque manca uma perna e/ou é negra, então veremos que as pessoas são sim diferentes mas não devem ser julgadas de maneira inadequada, devem receber respeito, pois apesar de tudo isso citado elas podem ser mais do que alguém que é julgado 'perfeito'.  
(Trecho da redação de Karina).

Os exemplos explorados por Karina tratam tanto do preconceito que salta aos olhos quanto mostram a discriminação acontecendo de forma velada, como a ausência dos “diferentes” ocupando papéis de destaque em novelas veiculadas por meios de comunicação de grande abrangência e, portanto, formadores de opinião. Tais exemplos são complementados com o que ela apresenta no parágrafo seguinte, quando aborda a exclusão sofrida por moradores de rua, negros, deficientes físicos.

Mas, se as palavras da aluna registram a necessidade de respeito às diferenças, elas também confirmam a reprodução de um *habitus* legítimo. Quando escreve: “[...] pois apesar de tudo isso citado elas podem ser mais do que alguém que é julgado ‘perfeito’”, Karina não restringe a relação entre perfeição e imperfeição à deficiência física, mas a extrapola para uma espécie de deficiência social e étnica.

O julgamento, que permitirá aos “diferentes” ocuparem posições daqueles considerados “perfeitos,” mostra-se como uma exceção, uma possibilidade, ainda que real. Ou seja, essa jovem tem seu enunciado marcado pelo discurso do mérito próprio, defendido pelos grupos dominantes, que prometem democratizar oportunidades a todos que se dedicarem e se mantiverem dispostos a inculcar as práticas sociais daqueles que ocupam posições de prestígio social.

As marcas, no entanto, não constituem uma intenção consciente, até porque ela escreve sobre a necessidade do respeito às diferenças como forma de superar a exclusão provocada pelo preconceito. Mas, a incorporação de uma verdade oficial funciona como princípio gerador das respostas dadas para e na realidade social. A redação, por assim dizer, constitui um produto do processo, do *habitus* incorporado coletivamente.

No caso de Karina, essa resposta não consciente, que confirma o discurso oficial, tem como um de seus fundamentos as práticas sociais que ela estabelece com a palavra escrita. Essa aluna, durante a entrevista, disse que a leitura de livros diversos, principalmente de romances, faz parte de suas atividades de lazer. Além de ler, Karina também costuma transformar os romances em textos teatrais. As peças, organizadas em vários cadernos, funcionam como uma forma de deleite para essa jovem, que encontra em casa apoio e incentivo.

A aluna estuda numa escola pública e mora num bairro periférico na saída do município de São Luís. Ainda assim, enxerga a leitura e a escrita a partir de usos legítimos, ligados, inclusive, à arte. Esse fato pode ser entendido a partir do *discurso meritocrático* do Enem, segundo o qual Karina é um talento perdido em meio a grandes estatísticas que apontam um déficit entre o que os alunos deveriam saber quando terminam o ensino médio e o que eles conseguiram mostrar que aprenderam. No entanto, acreditar nesse discurso constitui uma forma de reproduzir e continuar a história de exclusão que coloca sobre cada indivíduo a responsabilidade de seu destino, além de aceitar como verdadeira a *linguagem de*

*neutralidade e a ideologia do dom* defendidas nos discursos oficiais legitimadores dos lugares de poder.

Se Karina possui o que o Enem chama de instrumentos para a competição, para enfrentar as desigualdades sociais e buscar ocupar posições prestigiadas socialmente, é porque a sua história de vida é formada também por agentes portadores de práticas legítimas. Esses agentes conseguiram sensivelmente apresentar a essa jovem a palavra escrita como meio de apropriação de saberes oficiais, mas também como atividade de prazer, ou seja, agentes que reinventam a máxima de “querer é poder”, porque entenderam o querer de quem está no poder.

Karina entendeu que, para falar e ser ouvida, escrever e ser lida, é preciso saber falar a língua de quem dita as normas, por isso sua redação funciona como uma reivindicação válida. Ao contrário do enunciado produzido por Isabela, que se desvia do uso de uma linguagem refinada, e daquele elaborado por Max, que, na tentativa de dizer, acaba se desviando da sintaxe e da ortografia oficial, Karina faz um discurso ponderado, que lhe abre a possibilidade de atravessar as fronteiras que permitem o acesso às instituições de ensino superior.

Se considerarmos que cada enunciado é um elo na *cadeia discursiva*, não podemos dizer que redações como as de Isabela e de Max – que transgridem a ordem exigida – são estéreis de significado, mas textos que carregam a realidade concreta e que foram elaborados como respostas ao enunciado oficial. Porém, ao objetivarem suas experiências pela escrita, esses alunos produzem uma prova material que lhes imputa um veredicto negativo, sem direito à apelação.

### **5.3 Do querer dizer ao não saber como e o que dizer: o encontro de *habitus discordantes***

A verdade de um tal sistema deve ser, então, encontrada nas suas exigências implícitas e no caráter implícito de suas exigências. Assim, tomando-se o exemplo do exame, percebe-se evidentemente que, quanto mais provas escritas propostas se aproximam de um exercício retórico mais tradicional, mais favorável à exibição de qualidades imponderáveis, tanto no estilo quanto na sintaxe do pensamento ou nos conhecimentos mobilizados a ‘*dissertatio de omni re scibili*’ que domina os grandes concursos literários (e que ainda desempenha um papel importante nos concursos científicos),

mais elas marcam as diferenças existentes entre os candidatos de diferentes origens sociais. (BOURDIEU, 2007b, p. 57).

O texto dissertativo-argumentativo, como gênero textual que busca expor e argumentar a respeito de problemas sociais a partir do uso de uma variação padrão da língua, carrega consigo uma dualidade, uma vez que discute os conflitos sociais, ao mesmo tempo em que permite que diferentes esquemas de pensamento fiquem marcados. No entanto, as marcas, num discurso oficial, só serão bem avaliadas se estiverem em concordância com as regras ensinadas ao longo de mais de uma década na instituição escolar.

Ao Enem cabe sintetizar todas essas regras em critérios formais organizados em chamadas competências básicas e estabelecer uma nota para cada aluno. Nesse processo de aferição do valor do capital cultural dos alunos, a redação funciona como prova material sobre a maneira como cada aluno faz o uso social da escrita e até que ponto essa prática permitiu a incorporação de verdades legitimadas.

É preciso considerar, no entanto, que escrever não é transpor a fala para o papel, mas uma forma de usar a língua que redimensiona a lógica do pensamento, porque permite pensar nas palavras da maneira como foram ditas. É possível consultá-las em diferentes espaços e intervalos de tempo e verificar desde a ortografia até o significado que elas expressam no texto em sua totalidade.

Diante da durabilidade da escrita, aceitar como válido o uso de uma variante não padrão em documentos oficiais é fornecer provas documentais que poderão circular por vários espaços e tempos como uma verdade autorizada. É pôr em dúvida a autoridade plena da variação linguística, o *capital cultural* de um grupo dominante. Nesse sentido, é preciso que os alunos entendam a vontade de dizer como indissociável da maneira de dizer, a partir de um conteúdo fundamentado no saber escolar e em experiências pessoais próximas desses saberes.

Se considerarmos a proposta de redação do Enem, podemos perceber a cumplicidade entre os saberes de determinado grupo e aqueles valorizados pelos testes oficiais, em trechos como: “Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação” (BRASIL, 2008b). Ou seja, a proposta solicita do aluno o uso de conteúdos referentes ao seu mundo de origem. No entanto, só avalia bem aquele que mostrar o domínio de um conjunto de saberes oficiais.



Ciente de que precisa demonstrar esses saberes, o aluno lança mão de táticas que acredita serem capazes de agradar o interlocutor, dentre elas a cópia de trechos da coletânea, apresentados como referência de quem sabe e pode dizer. A redação de Carmen, aluna da escola Atenas, sinaliza para a necessidade de seguir o comando a fim de alcançar espaços de prestígio, como os bancos das universidades. No entanto, a forma que ela utilizou para seguir a proposta indica o desencontro entre o querer e o não saber como dizer:

Omar e um exemplo de que não existe deferencia, para ele samos iguais, não existe recepção de pessoas, aceita nós do jeito que samos não importa se você é Ricos, pobre, preto, branco, féi, bonito, corajoso e medroso. Só que temos culturas diferente mas que vivemos na mesma diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessário como a diversidade biológica para a natureza. Não importa a sociedade que você conviver, mas quem você é, so que nem todos conseguem conviver com as diferença individuais. nesse sentido, ser deferente já não parece tão encantador. Porque reconhecemos a riqueza da diversidade.  
[...]  
Para que tenhamos um bom sucesso devemos reconhecer e consolidada em benefício das gerações presente e futuros. (Trechos da redação de Carmen – grifos nossos).

O uso, que essa aluna faz da variante dita padrão, mostra não apenas desvios de ortografia e concordância que não seriam perdoados num exame, mas também a busca dessa jovem pelo acerto. Ela inicia sua argumentação defendendo o *mar* como espaço democrático de acolhimento das diferenças. Mas, logo em seguida, tenta fazer uso de um termo que não parece comum em suas práticas de linguagem. O resultado do uso de “recepção” no lugar de “acepção” é a incoerência.

Além do mais, se todos tomam banho nas mesmas águas como iguais, a enumeração elaborada por Carmen sobre as pessoas a quem o mar metaforicamente acolhe, coloca os “Ricos” como primeira palavra da sequência, assim como grafada com inicial maiúscula, ou seja, sai da lista de substantivos comuns e assume a condição de nome próprio.

A distinção se estende para os ideais de beleza, pois, se não há problemas relativos à ortografia no uso da palavra “bonito”, o mesmo não se pode dizer de seu par oposto, escrito como “féi” e que, assim como o uso de “samos”, “aceita nós” permite ao leitor levantar hipóteses inclusive para a forma como Carmen se expressa oralmente.

No parágrafo seguinte, por meio de palavras utilizadas na coletânea, a aluna continua a linha de defesa sobre unidade de uma diversidade cultural. No entanto, a forma como articula essas palavras não convence o avaliador sobre a

validade do pensamento – ao contrário, indica o que o Enem (INEP, 2005) chama de lacunas na aprendizagem, as quais não permitem ao aluno responder de forma competente às situações-problema da prova.

Ainda nesse parágrafo, Carmem usa recursos como a colagem de trechos da coletânea que indicam sua insegurança e colocam seu texto na classificação de “precário”, tanto em relação à abordagem do tema quanto em relação à articulação entre as partes do texto (INEP, 2005). Comparando os textos da proposta de redação com a dissertação dessa aluna, é possível ver como ela vai buscando, pelas vozes de outros, uma forma de quebrar o seu silêncio. A atitude de Carmem se torna uma espécie de blefe, ocasionado por não ter o que dizer em situações de alto *estresse comunicativo*:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (Texto da coletânea – grifos nossos).

Todos reconhecem a riqueza da diversidade no planeta. Mil aromas, cores, sabores, texturas, sons encantam as pessoas no mundo todo; nem todas, entretanto, conseguem conviver com as diferenças individuais e culturais. Nesse sentido, ser diferente já não parece tão encantador. (Texto da coletânea – grifos nossos).

Todos esses trechos grafados foram usados pela aluna ao longo de sua redação. As informações, da forma como estão postas, entram em choque e registram uma sequência de incoerências que pode ser sintetizada nos períodos: “[...] não importa a sociedade que você conviver mas quem você é, só que nem todos conseguem conviver com as diferença individuais. Nesse sentido, ser diferente já não parece tão encantador”.

Para Carmem, existe uma separação, um conflito entre o comportamento exigido pela sociedade e a formação dos *ethos* (BOURDIEU, 2007d) individuais, mas esse embate não pode apagar as subjetividades, não impede que cada um se assuma como único. Paradoxalmente, logo em seguida, faz uma ressalva sobre o que representa a subversão da ordem: significa a não aceitação e a desclassificação desse *ethos* ou, conforme os apontamentos do discurso oficial, que ela transcreve como “um comportamento nada encantador”, pois não beneficia a consolidação de gerações presentes, no futuro.

A redação da aluna evidencia aquilo que Barthes (2000) designa como as lembranças carregadas pela escrita. As palavras levam consigo uma memória que dura, mesmo na presença de novas significações. A escrita, então, torna-se um ato de solidariedade histórica, tanto porque permite a reflexão quanto ao compartilhamento de saberes que circulam socialmente e que marcam as diferenças entre os grupos sociais. Nas palavras de Barthes (2007, p. 14), “[...] a língua como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”.

O texto de Carmem, ao se fundamentar na transcrição da coletânea, mostra a história de uma jovem que tem pouca intimidade com a produção de textos oficiais e com a leitura. A conversa com essa estudante confirmou o hiato entre o uso da variação linguística adotada na escola e aquela praticada em sua casa, assim como para as práticas de leitura de sua família:

INQ: Se tu olhares a coletânea tu vais encontrar esses trechos aqui, em tua redação, não é?

CARMEM: Realmente eu tirei muncado de coisa da coletânea.

INQ: Por que tu tiraste da coletânea?

CARMEM: Porque eu tava sem ideia.

[...]

INQ: Me diga uma coisa, você costuma ler?

CARMEM: Às vezes.

INQ: E escrever?

CARMEM: Aí não, leio mais do que escrevo.

INQ: E na tua casa as pessoas lêem, escrevem?

CARMEM: Não.

INQ: Não tem ninguém pra ler teus textos?

CARMEM: Não. Ninguém.

Ao longo da entrevista, Carmem mostrou um uso, por assim dizer, tímido das palavras, a pronúncia em oposição ao que se considera culto, a expressão corporal de quem não quer se expor diante de uma estranha com um gravador ligado e questionando sobre sua relação e de sua família com a escrita e a leitura. As atitudes sinalizavam para o comportamento de alguém que não se sente à vontade para falar porque, possivelmente, estava estabelecendo um diálogo a partir de um conteúdo capaz de pôr à mostra o sistema de disposições que Carmem carrega, ou seja, um *habitus* considerado de baixo valor cultural.

O trabalho desempenhado pela escola, ao longo de toda a educação básica, não foi suficiente para inculcar um *habitus* legítimo como sistema de disposições dominantes nas práticas sociais da aluna. No entanto, não se pode negar que ela teve contato com a escola. A fala e a escrita de Carmen mostraram a

incorporação de um arbitrário cultural semelhante ao de grupos que se desviam do *ethos* oficial, indicando, dessa forma, seu mundo de origem. Ou seja, essa jovem se encontra numa zona fronteiriça, prestes a concluir o ensino médio e receber um diploma.

Entretanto, o documento expedido pela escola não será suficiente para que a jovem alcance certos espaços. Considerando a fala e a escrita de Carmem, o título recebido terá baixo valor no mercado de trocas e não garantirá o que o Enem chama de “carimbo no passaporte” para o acesso à universidade, nem retornos materiais e simbólicos aspirados por quem vê a escola como saída para melhores condições de vida.

No entanto, o entendimento sobre o baixo valor do diploma de quem frequenta a escola pública – assunto muito destacado pelos alunos quando, em 2001, pesquisamos sobre a produção de textos no ensino médio – não foi citado por nenhum dos alunos com quem conversei. Talvez pelo fato de estarem numa instituição considerada referência de ensino, cujo acesso acontece por meio de uma seleção estadual, os alunos se sintam seguros sobre a validade de seu diploma.

Nas redações, apesar de os alunos terem discorrido sobre educação, as ideias giram mais em torno da necessidade de acesso a escolas para todos. Os exemplos mais frequentes sobre a dificuldade de conviver com a diferença, nas redações e nas conversas que tive com os alunos, colocaram o preconceito racial como grande delimitador de fronteiras de exclusão social. Os relatos sobre a discriminação sofrida por amigos e pessoas da família para conseguir empregos vinham dissociados do *capital cultural* e *escolar* que possuíam. O motivo para não conseguir trabalho, principalmente aquele considerado bom, deve-se à cor da pele, como apontou Tereza, em nossa conversa:

INQ.: Você fala de preconceito na sua redação. Você olha esse preconceito em relação ao negro ou apenas ouve histórias, lê sobre isso?

TEREZA: Não, eu olho por onde ando. O meu pai é negro, pra ele arrumar um bom emprego demorou tempo, porque ele é negro. Hoje em dia, graças a Deus, ele tá no emprego dele, mas ele demorou muito [...].

INQ.: E qual é a instrução dele? Fez universidade, terminou o ensino médio?

TEREZA: Não, meu pai, ele só fez até, acho que, a oitava série, se eu não me engano [...].

INQ.: Você acha que a maior dificuldade de arrumar emprego foi porque ele é negro?

TEREZA: Com certeza. Minhas irmãs ainda tão novinha, mas pra elas estudar assim em colégio foi bem difícil. Ficavam criticando, excluíam elas de... de grupo, mas agora o colégio que elas tão não, é diferente, são tratadas como todo mundo.

INQ.: É mesmo?

TEREZA: Mas as outras pessoas, os outros parentes que eu tenho também já terminaram sim [...] são formados, mas também têm dificuldade pra arrumar emprego... é bem difícil.

O fato de o pai de Tereza ter apenas o ensino fundamental não representa, para ela, o principal fator de dificuldade para conseguir um trabalho, uma vez que em sua família há pessoas que, mesmo formadas, portadoras de diploma de curso superior, estão sem emprego. O entrave está na cor da pele e independe da idade ou do espaço, pois até mesmo na escola – apresentada oficialmente como direito de todos –, o preconceito racial está presente.

Essa jovem e sua família, ao mesmo tempo em que parecem entender a escola como instituição necessária, indispensável para se inserir socialmente em espaços legítimos, também parecem avaliar o título escolar como um papel que neutraliza as maneiras de apropriação do capital escolar, que elimina os *habitus de classe* como se todos fossem possuidores de uma moeda de mesmo valor.

A análise dessa jovem das dificuldades encontradas por sua família centra-se naquilo que pode ser visto imediatamente: a cor da pele. Assim, ela parece desconsiderar que o peso do diploma é relativo e não constitui uma prova em si da aplicação eficiente do *habitus* legítimo. Suas observações não levam em conta que somente pelo uso alguém pode revelar a incorporação do sistema de disposições oficiais, instaurado pela solicitação constante de novas habilidades não contempladas num só diploma.

Essas exigências, seguidas do intervalo de tempo entre o recebimento do certificado e a busca pela colocação no mercado de trabalho, podem tornar o título obsoleto e assim se apresentar como um investimento sem o retorno esperado, seja pela demora em conseguir um emprego considerado “bom”, seja porque não permitem o acesso aos cargos pretendidos.

Tereza não consegue perceber que o valor do diploma está intimamente relacionado a um modelo de comportamento, uma postura, um sistema de disposições que leva tempo para ser incorporado e depende intimamente da rede de relações sociais estabelecidas pelo portador do diploma. Em sua dissertação, ela também levanta um ponto muito explorado pelos alunos: a diferença entre ricos e pobres, baseada unicamente no patrimônio material, como se junto a um grupo social não houvesse um arbitrário cultural que o dinheiro em si não carrega nem imprime a seus donos. A seguir, um trecho da redação da aluna:

Hoje no mundo em que vivemos a diferença de raças e classes é um dos problemas que muitas pessoas vem sofrendo, principalmente quando se trata de mercado de trabalho.

Em alguns aspectos o desafio de se conviver com a diferença é bem difícil, principalmente quando se trata da raça negra. A raça negra é a que mais sofre com essa diferença que parece não ter fim. Outro caso bem interessante é a diferença entre pobres e ricos. Os ricos acham” (entre “ pois não são todos) que só porque tem dinheiro pode pisotear um pobre de classe muito baixa. (Trecho da redação de Tereza)

Ao concentrar a posição e a dominação dos ricos a partir da riqueza material e associar a violência praticada pelos dominantes apenas como agressões verbais e físicas, Tereza deixa de lado a violência simbólica que esse mesmo grupo impõe de forma dissimulada, a partir de um padrão de comportamento, de um arbitrário cultural universalizado e reproduzido como verdade inquestionável.

O preconceito em relação à etnia e ao grupo social, que a aluna chamou de mais baixo, talvez se mostre acintoso, porque revela de imediato uma espécie de enfrentamento em relação aos padrões historicamente construídos sobre a imagem de quem deve ocupar lugares de poder. A discriminação que salta aos olhos acaba por camuflar aquelas mais sutis e mais discretas em sua aparência, embora muito eficientes na tarefa de promover a exclusão social.

Dentre as formas mais irreconhecíveis de preconceito, está a aferição da inteligência por meio de testes escolares e exames nacionais que classificam os estudantes em detentores ou não de um capital cultural legítimo e, com base em provas “concretas” e “inquestionáveis” sobre o desempenho dos alunos, desconsideram as diferenças de aquisição desse capital e reproduzem a classificação social de forma eufemizada.

Essa espécie de alquimia, que transforma as diferenças de classe em diferenças naturais de inteligência e permite aos dominantes se sentirem justificados pela posição que ocupam, constitui o *racismo da inteligência*. As maneiras de marcar posições e promover a distinção entre cada aluno e os grupos a que pertencem acontece a partir de uma lógica de *denegação*, segundo a qual a escola faz o que faz a partir de uma atuação que deixa marcas de que ela não faz. Nesse sentido, as exceções da regra funcionam como pontos decisivos dessa atuação.

Ao falar da dominação sofrida pelos pobres e afirmar que a palavra “ricos” precisa ficar entre aspas porque nem todos oprimem, Tereza marca a exceção. Ou seja, assim como numa sociedade há ricos que se comportam sem imprimir a violência que se materializa em agressões físicas e verbais, também há pobres que,

mesmo diante de condições tão adversas, mostram que, com esforço e sacrifício, se pode chegar a posições de prestígio.

Tais discontinuidades, no entanto, não representam ameaça à ordem social. Pelo contrário, são uma forma de alimentar o discurso oficial da neutralidade e da *ideologia do dom natural* e ao mesmo tempo camuflar a segregação social que o encontro de *habitus* discordantes provoca.

O texto e a fala de Tereza – assim como dos muitos alunos que, de maneira mais contida ou mais apelativa, denunciaram a discriminação sofrida por negros e pobres – não foram construídos com base em leituras de histórias registradas em livros nem pelas imagens mostradas pelos meios de comunicação. A denúncia se baseia no contato íntimo com uma realidade que envolve as mais variadas e evidentes formas de violência, as quais chamam a atenção para si e não permitem a tomada de consciência das estratégias de *reprodução social* promovidas legitimamente nas instituições escolares.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] *Eu sei que tu sabes que não devemos saber o que deve ser sabido.* Formula interiorizada de censura disparada pelo nosso inconsciente histórico, fruto de nossas aderências, mas também móvel de nossos sonhos do dia de improvisar estrategicamente saídas, esperançosas saídas do mundo caduco de velhas práticas [...]. (GONÇALVES, 2008, p. 320, grifos da autora).

Tentar compreender e dizer o que se mostra tão evidente a ponto de não ser mais percebido como algo relevante; tentar desvelar elementos invariantes que estão ocultos na aparência da singularidade das redações de alunos do ensino médio, a partir dos resultados apresentados pelo Enem, constituiu-se o desafio desta pesquisa marcada por dilemas próprios de quem vê a sala de aula com a familiaridade de professora de língua portuguesa, que tentou romper com as aderências mais profundas a fim de buscar a história social do problema e assim assumir a posição de pesquisadora.

Para essa tarefa, procuramos analisar a fala e a escrita como práticas sociais que se estabelecem a partir do arbitrário cultural próprio do grupo social em que os alunos estão inseridos. Levamos em conta o fato de a escola Atenas ser classificada oficialmente como uma instituição de elite cujos alunos foram selecionados, mas ainda assim recebeu do Enem uma nota que se mostra aquém daquela atribuída às escolas de elite da rede privada.

Consideramos ainda a perspectiva de que o Enem é apresentado como um exame contextualizado que tem o objetivo de avaliar para melhorar o ensino, no entanto desde sua primeira edição, apresenta resultados que marcam a pouca competência dos alunos de escola pública em oposição aos de instituições privadas, e, assim, continuamente, ratificam estas últimas como referência de ensino de excelência e inquestionável símbolo de competência.

Nesse sentido, não buscamos analisar as produções dos alunos nem os resultados fornecidos pelos documentos oficiais como dados em si, mas como textos inseridos em um contexto e que *falam o que não deve ser sabido*.

Dentre os dados coletados nas entrevistas, está a concepção dos alunos sobre o estudo da língua na escola. Os comentários sobre o estudo da língua em sala de aula foi analisado como difícil e associado à decomposição e classificação morfológica e sintática dos termos, como se a produção de textos não fizesse parte



desse estudo. Segundo a fala dos alunos, as aulas destinadas à redação privilegiavam o *como fazer* e não na produção efetiva, real dos textos. Ou seja, o exercício da escrita, que permite refletir sobre as palavras grafadas e reelaborar uma linha de raciocínio a partir do diálogo com o outro, perde-se em meio a classificações gramaticais de tipos de sujeito e predicado.

No entanto, tal como verificou Labov (1983) em suas pesquisas na ilha de Matha's Vineyard sobre quem eram as pessoas que buscavam fazer uso da *variante inovadora*, porque tinham a pretensão de sair da ilha, assim também pareceu acontecer na escola Atenas. Os alunos que mostraram uma maior intimidade com a norma padrão falada e escrita foram aqueles que estavam muito empenhados em passar no vestibular.

Mas se a vontade de ocupar os bancos das universidades motivou o empenho para uma escrita de acordo com aquilo que os manuais chamam de modelos de bons textos, o pouco treino em situações escolares foi denunciado pelo modo de utilização do conteúdo legitimado. Várias redações caracterizaram-se por reproduzir manuais escolares ou ainda por estarem enxertadas por ideias e termos classificados como referência de boa escrita, ou seja, os anos na escola não foram suficientes para inculcar um sistema de disposições, de modo que ele se mostrasse simples e natural.

Por outro lado, o empenho aliado a treinamentos de leitura fora do espaço da sala de aula, como foi o caso de alunos envolvidos em projetos de pesquisa, sinalizou para uma produção de textos bem mais próxima do que é considerado competência linguística pelo Enem. Esses alunos conseguiram mostrar o contato estreito com uma forma de escrever que envolve não apenas o registro gráfico, mas também uma argumentação própria de quem lê, interpreta e assim consegue responder às pressões da situação comunicativa oficial.

Desse modo, as redações e as falas apresentadas ao longo deste trabalho representam como uma espécie de registro agregador das mais frequentes estratégias utilizadas pelos alunos, na busca por mostrar a organização de um pensamento próprio de quem pertence a uma sociedade letrada, ou seja, que faz da escrita o registro da língua e da lógica, próprias de quem ocupa posições de prestígio.

A tentativa de mostrar a apropriação dessa lógica ficou bem marcada pelo uso da chamada norma culta da língua e pela obediência ao gênero oficial solicitado.

No entanto, o grau de intimidade com os padrões da escrita foram se desvelando em invariáveis, como foi o caso da pontuação. Se as dissertações apresentaram-se organizadas em pelo menos três parágrafos, elas também mostraram períodos aglutinados e com uma seleção de palavras que o Enem chama de marcas da fala na escrita, mas nós identificamos como presença da variante não padrão na escrita oficial.

Os alunos mostraram, ainda, o cuidado com a apresentação visual dos textos. O número de rasuras foi muito pequeno, houve o cuidado com o uso do título centralizado, com o não avanço das margens. Atitude própria de quem quer passar a imagem de alguém organizado e disciplinado no cumprimento das instruções da banca sobre: fazer o rascunho e passar o texto a limpo.

A atitude de disciplina também foi verificada por meio das entrevistas. Ainda que muitas vezes limitadas pelo tempo, pela pouca intimidade da pesquisadora com eles e pela presença constrangedora do gravador, as fala dos alunos sinalizaram para a pronúncia de palavras e concordâncias que se desviavam do padrão culto oral, no entanto estavam escritas em conformidade com a ortografia oficial e com as regras da concordância padrão.

Isso indica não apenas o entendimento dos alunos sobre diferenças formais entre fala e escrita, mas a demonstração das práticas disciplinares a que foram submetidos na escola, a fim de responder a enunciados legítimos escritos. Indica também que, entre a variante linguística exigida e apresentada na escola e aquela praticada em casa, existe uma descontinuidade. A quebra, no entanto, não impediu a apropriação da norma e da lógica padrão, mas constituiu-se num obstáculo para o processo de instauração de um sistema de disposições legítimo.

As dissertações, de modo geral, centraram-se na exposição das diferenças entre negros e brancos, ricos e pobres – abordadas na coletânea – e na defesa de que todos somos iguais. No entanto, os exemplos de preconceito, que fundamentaram os argumentos, não mostraram experiências adquiridas por meio da leitura de textos escritos, que analisam o preconceito, mas aprendidas e analisadas à luz de quem está inserido no universo de discriminação. Assim, a autenticidade, que constituiu uma marca presente na maioria das redações analisadas, torna-se um indicativo para a baixa avaliação em exames oficiais, uma vez que se pauta em práticas orais que envolvem uma variante linguística não padrão e saberes distantes do que é validado oficialmente.

O desencontro entre as maneiras de adquirir saberes legítimos também ficou marcado pela seleção e combinação de palavras. A tentativa de agradar ao avaliador, a partir de argumentos que exploram o preconceito em âmbito internacional, foi uma característica presente na maioria das redações. No entanto, as informações foram apresentadas em períodos que deixavam ao leitor a sensação de incompletude, de uso fragmentado do saber, explicado pela forma de acesso aos acontecimentos.

Ainda como característica do desencontro, houve a atitude de denunciar e pedir ajuda para a exclusão vivida. Ou seja, um problema de *endereçamento*. Muitos alunos não entenderam que o Enem não existe para se posicionar diante da exclusão denunciada, mas para avaliar de que forma a denúncia é feita e se o aluno tem *volume de capital* para se ser classificado como competente, ou seja, se ele sabe como e o quê deve ser dito em espaços legítimos.

O modo de elaborar o pensamento no sentido de responder às exigências oficiais dessa sociedade requer bem mais que o contato superficial com práticas legítimas, requer a incorporação de um *habitus* que se instaura a partir do aprendizado da fala com a família e que tem sua continuidade pela escrita oficialmente ensinada na escola. Logo quanto mais próxima for a maneira de falar e de pensar daquela ensinada na escola, mais eficiente será a instauração do *habitus* legítimo.

Em decorrência das discontinuidades verificadas, a *autoria* – enquanto característica de alguém que escreve em função do apagamento de sua subjetividade porque assume a responsabilidade com o dizer oficial – tornou-se exceção nas redações analisadas. Levando em conta que o texto melhor avaliado pelos exames oficiais é aquele que apresenta as marcas de *autoria*, teríamos aqui outro ponto para as notas abaixo da média que a escola Atenas, assim como as demais escolas públicas, receberam do Enem.

Ter a escrita reconhecida, então, significa registrar graficamente um sistema arbitrário que só aceita o apoio da fala se ela estiver de acordo com a variação oficial. Aperfeiçoar a escrita e demonstrar a incorporação do *habitus* legítimo significa elaborar um texto dissertativo-argumentativo em um exame oficial, como o Enem, que busca avaliar o mérito.

Ao se intitular como instrumento avaliador da competência dos alunos e divulgar anualmente resultados que colocam os estudantes da escola pública

sempre abaixo daqueles alcançados pelas instituições particulares, o Enem mostra que a distribuição de méritos não é natural, mas um sistema de continuação da desigualdade social que exclui sob o falso debate de democratização das oportunidades.

As redações e entrevistas dos alunos da escola Atenas não indicaram apenas as maneiras como a escrita se instaurou e a quais práticas de leitura esses alunos têm acesso, mas sinalizaram para uma realidade nacional marcada pela heterogeneidade da língua e dos grupos sociais que circulam na escola e não possuem reconhecimento porque se chocam com a norma oficial que trata a língua, a cultura como um todo completo e homogêneo.

Nesse sentido, os critérios de avaliação do Enem, principalmente no que se refere aos textos produzidos, mostram um modelo de excludente não apenas porque uniformiza os alunos, mas porque diz ser capaz de valorizar os saberes que esses jovens carregam, assim como oferecer-lhes uma oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões. Ou seja, faz parecer que cada um é responsável pela posição que deve ocupar nas classificações sociais a partir das respostas dadas e assim transforma os critérios de classificação social em categorias escolares.

Ao desenvolverem o tema sobre a dificuldade de se conviver com a diferença, a ideia de que é preciso lutar por um mundo de respeito e de igualdade entre as pessoas, se repetiu como uma espécie de frase pronta de quem, mesmo tendo a sua voz mal avaliada nos dispositivos oficiais, insiste na crença de que cada um pode fazer sua parte para um mundo melhor.

[...] vejo eu assim se todos nós sociedade Fizemos um pouquinho teremos um país igual e diferentes no bom sentido para todos, pois se brigam nos estádios de Futebol, por que não pode brigar nas câmeras no bom sentido para colocar nas escolas. (Trecho da redação de Isabela).

A questão é entender qual parte cabe a cada um em um sistema hierarquizante e classificatório, segundo o qual vozes como a de Isabela tornam-se um detalhe e as brigas por lugares que denotam poder legítimo acontecem de modo a consagrar a desigual divisão de partes e a silenciar o *que deve ser sabido*. A questão é também compreender as regras do jogo desse sistema e questionar a parte que cabe a cada um, numa história oficialmente escrita e falada por meio de uma norma chamada culta, mas vivida e construída por muitos falares, por muitos grupos sociais que não são reconhecidos. É a partir desse entendimento que a ideia de seleção “neutra” dos mais aptos, que o Enem diz fazer, cai por terra.

É preciso compreender a relação entre fala e escrita a partir de suas condições de produção, uma vez que as maneiras de usar a língua não são naturais nem herdadas geneticamente, *mas* resultado da instauração de um *habitus* que expressa o *modus vivendi* dos indivíduos pertencentes a determinados grupos sociais. A partir de tal perspectiva, podemos entender de que forma as discriminações passam pela fala e pela escrita e como o Enem torna as redações de alunos um modo de classificar e propagar o *racismo da inteligência*. Mas também é a partir da tomada de consciência dessa *violência simbólica* que podemos pensar em saídas esperançosas para a exclusão social.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (I) e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (II) *Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990*. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao\\_Jomtien.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2008.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**: curso único e completo. 27. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 1978.

BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAGNO, Magno. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikail [V.N. Volochinov]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 104 p.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 263p.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. Prefácio Sérgio Miceli. São Paulo: EDUSP, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos**: táticas para enfrentar uma invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2004b.

\_\_\_\_\_. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern, Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP, Porto Alegre: Zouk, 2007a.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Economia das trocas simbólicas**. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2007c.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007d.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007d.

\_\_\_\_\_. Racismo da inteligência. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 205-208. Disponível em: <<http://www.mhariolincoln.jor.br/arquivos/RACISMO.pdf>>. 16 jan. 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 2008.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre et.al. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Enem. Relatório Pedagógico 2002. 2003. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/enem/2002/relatorio\\_pedagogico\\_2002/rp2002\\_5.pdf](http://www.inep.gov.br/download/enem/2002/relatorio_pedagogico_2002/rp2002_5.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://www.enem.inep.gov.br/arquivos/curriculos\\_em/Linguagens,%20Códigos%20e%20suas%20Tecnologias-volume%201.pdf](http://www.enem.inep.gov.br/arquivos/curriculos_em/Linguagens,%20Códigos%20e%20suas%20Tecnologias-volume%201.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ENEM. **Competências e habilidades**. Disponível em: <[http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=39&Itemid=73](http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=73)>. Acesso em: 5 set. 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Enem. Relatório Pedagógico 2007. 2008b. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/enem/Relatorio/ENEM\\_2007.pdf](http://www.inep.gov.br/download/enem/Relatorio/ENEM_2007.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2009.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. ENEM 2008. Exame Nacional do Ensino Médio. Manual do inscrito. Questionário socioeconômico. 2008c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual\\_questionario.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual_questionario.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Universidade para todos (ProUni). O Programa. Disponível em: <<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/PROUNI/Oprograma.shtm>>. Acesso em: 17 jan. 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ENEM. Histórico. Disponível em: <[http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=105&Itemid=138](http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=105&Itemid=138)>. Acesso em: 15 jan. 2009b.

CARVALHO, Reginaldo Pinto de. O que os participantes devem saber sobre a redação. Revista Enem. 2005. Disponível em: <[http://www.enem.inep.gov.br/images/docs/revista\\_enem\\_05.pdf](http://www.enem.inep.gov.br/images/docs/revista_enem_05.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2008.

CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998. 158 p.

CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: \_\_\_\_\_. **Práticas de leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros**. Lisboa: Vega, 1997

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder** - uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução Lúcia Lobato. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução Marco Antonio Santana. São Paulo: UNESP, 2005.

CORRÊA. Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 33. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1987.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FRANCHI, Eglê. **A redação na escola**: e as crianças eram difíceis. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_para\\_o\\_Vestibular](http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_para_o_Vestibular)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

FUVEST. Fundação Universitária para o vestibular. Vestibular FUVEST 2005. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2005/bestred/507409.stm>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As conseqüências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GOODY, Jack. **Domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa: Presença, 1988.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. **A invenção de uma rainha de espada**: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico. São Luís: EDUFMA, 2008.

GRANATIC, Branca. **Técnicas básicas de redação**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do Enem 2005**: análise do perfil socioeconômico e do desempenho dos participantes. Brasília: O Instituto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

KURZ, Robert. A biologização do social. In: \_\_\_\_\_. **Os últimos combatentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 191-197.

LABOV, William. **Modelos sociolingüísticos**. Tradução: José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Ediciones Catedra, 1983.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MURRIE, Zuleika de Felice. A área de linguagens códigos e suas tecnologias 2005, 57- 59). In: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

OLIVEIRA, Néelson Custódio de; OLIVEIRA, Maria José de. **Português para principiantes**: útil a todos. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Maria da Conceição A. de; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Quarenta anos depois: herança de um programa na sociolingüística brasileira. In: WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Gilson R. de M. Eufemismo e cumplicidade objetiva nos primórdios do campo educacional brasileiro. Um caso exemplar de 1860. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 66, abril/1999. p. 55-64.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 93. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 245p.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WEINREICH, Uriel; LABOV, Willian; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. São Paulo: Parábola, 2006.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Material utilizado na oficina de redação

### OFICINA DE REDAÇÃO

Penetra surdamente no reino das palavras.

[...]

Chega mais perto e contempla as palavras  
cada uma

tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta  
pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade)

#### ↳ REDAÇÕES

<b>Proposta da Redação 1:</b> Deve-se proibir a presença de menores em bailes funk
--

#### **O lado sério do “funk”.**

Nos tempos de hoje já estamos acostumados a ouvir e ver as pessoas discutindo sobre a música do momento, o funk. Apesar dessas discussões, este é um outro grande problema que afeta a população brasileira, a existência de menores em bailes funk.

Acredita-se que a grande parte dos bailes funks, não se preocupam em impedir os jovens de entrar nessas boates. Aonde, além de presença de cenas eróticas (causada pelas danças, gestos dos funkistas), convivem em meio de drogas.

Não pode culpar apenas os funkistas nessa história, pois atrás dessa existe a desorganização dos organizadores que não se preocupam em fazer dos bailes funk um lugar mais adequado sem drogas, prostituição etc...

Portanto, pode-se dizer que as boates que promovem esses bailes não têm condições de liberar a entrada de jovens. Acredita-se que as autoridades façam sua parte para impedir que crianças e adolescentes convivam em ambientes inadequados aos mesmos.

(Aluno do 2º ano do Ensino Médio)

## Proposta da Redação 2: Indústria musical

### Segurança Nacional

Ligando a televisão, o rádio, abrindo uma revista ou simplesmente dando um breve passeio pelo bairro, o brasileiro depara-se com cenas que, de tão comuns, muitas vezes são interpretadas como normais: mulheres das mais variadas idades e classes sociais expondo o corpo com impressionante vulgaridade.

Para uma grande parcela da população, isso é divertido e até mesmo moralmente irrepreensível. A outra parte, porém, vê no “paraíso da vulgaridade” um verdadeiro inferno, onde o apelo sexual inverte os valores de uma quantidade incalculável de pessoas.

É possível perceber, então, que cresce a olhos vistos o número de indivíduos cujas mentes são governadas por algo realmente distante da razão ou emoção: é o grande imperador das massas, o Banal (pedimos licença aos leitores para grafá-lo com letra maiúscula, devido a sua importância em questões nacionais. O eminente banal já está quase tão popular quanto o não menos importante Presidente da República!).

Não faltam estudiosos para tentar explicar a expansão do Banal no Brasil. Desde o início da década de 90, quando Joãozinho Trinta fundou o carnaval-nudez, a vulgaridade passou a associar-se à música. Em dez anos tivemos “pérolas” como a lambada e o porno-axé. Anos de garrafas, tchans e Tigrões, que mesmo sendo dignos de filmes proibidos para menores de idade, foram veiculados nos meios de comunicação como brincadeira para crianças.

O primeiro resultado de tais fatos é uma profunda inversão moral na mente dos que aderem ao “movimento”: o que era correto passa a ser ridicularizado, ao mesmo tempo em que comportamentos anteriormente reservados para aqueles de seriedade e pudores questionáveis são amplamente vistos como requisitos para fazer parte de um grupo.

Podemos ver por consequência, legiões de crianças e adolescentes que portam-se como adultos (maus adultos, diga-se de passagem) no quesito sexualidade, enquanto no que diz respeito à intelectualidade e inteligência têm raciocínio quase procariótico.

Surge então a pergunta que, devido ao intenso debate sobre o estado calamitoso da sociedade brasileira, acabou tornando-se um clichê: que futuro terão nossos jovens? Analisando profundamente a situação, as perspectivas para a mentalidade da população dos próximos anos não são nada promissoras, a menos que consigamos dar uma reviravolta no atual quadro da sociedade – o que não é fácil, já que o Banal, é além de tudo, uma grande máquina monetária.

Há poucas coisas que podem abalar este promíscuo “império”. Uma delas é o uso efetivo da massa encefálica a nós concedida, que em muitos casos, ao invés de ser usada para criar coisas inteligentes que possam trazer melhorias para a vida como um todo, tem uso restrito basicamente à memorização de coreografias ambíguas e à relação de funções básicas do corpo (rebolar, por exemplo).

A partir do instante em que houver um maior desenvolvimento intelectual da parcela da população, na qual a capacidade de análise crítica praticamente inexistente, o Banal sofrerá uma considerável desvalorização. Até que isso aconteça, resta os que não tiveram a mente dominada tentar assegurar um futuro digno para a sociedade, enquanto os demais seguram o tcham.

(Aluna do 2º ano do Ensino Médio)



## O QUE É AVALIADO EM UMA REDAÇÃO

FORMA	CONTEÚDO
COESÃO	COERENCIA
GENERO TEXTUAL	TEMA
MODALIDADE GRAMATICAL	TÍTULO

TÍTULO: nome dado ao texto.

TEMA: referencial sobre o que o aluno deve escrever.

COERÊNCIA: refere-se ao sentido do texto.

COESÃO: refere-se aos elementos de ligação.

GÊNERO TEXTUAL: desenvolvimento de um texto dissertativo argumentativo

MODALIDADE GRAMATICAL: refere-se ao uso da norma culta da língua.

COLETÂNEA: um conjunto de textos (verbais ou não-verbais) de natureza diversa (extraído de jornais, revistas, livros, etc.) que acompanham um tema. Os textos devem ser lidos, as informações devem ser analisadas criticamente e aproveitadas na elaboração da dissertação.

## CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA REDAÇÃO NO ENEM

**Competência I** – Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita

**Competência II** – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo

**Competência III** – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

**Competência IV** – Demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação

**Competência V** – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos



## REDAÇÃO

Considere a foto e os textos abaixo:



Crédito foto: Jefferson Coppola / Folha Imagem (03 set. 04)

### “Catraca invisível” ocupa lugar de estátua

Sem que ninguém saiba como – e muito menos o por quê – uma catraca enferrujada foi colocada em cima de um pedestal no largo do Arouche (centro de São Paulo). É o “monumento à catraca invisível”, informa uma placa preta com moldura e letras douradas, colocada abaixo do objeto, onde ainda se lê: “Programa para a descatractalização da vida, Julho de 2004”. (Foto ao lado)

(Adaptado de *Folha de S. Paulo*, 04 de setembro de 2004)

[Catraca = *borboleta*: dispositivo geralmente formado por três ou quatro barras ou alças giratórias, que impede a passagem de mais de uma pessoa de cada vez, instalado na entrada e/ou saída de ônibus, estações, estádios etc. para ordenar e controlar o movimento de pessoas, contá-las etc.]

### Grupo assume autoria da “catraca invisível”

Um grupo artístico chamado “Contra Filé” assumiu a responsabilidade pela colocação de uma catraca enferrujada no largo do Arouche (região central).

A intervenção elevou a catraca ao *status* de monumento “à descatractalização da vida” e fez parte de um programa apresentado no Sesc da Avenida Paulista, paralelamente ao Fórum das Cidades.

No site do Sesc, o grupo afirma que a catraca representa um objeto de controle “biopolítico” do capital e do governo sobre os cidadãos.

(Adaptado de *Folha de S. Paulo*, 09 de setembro de 2004)

Em *site* sobre o assunto, assim foi explicado o projeto do grupo “Contra Filé”:

“O ‘Contra Filé’ desenvolveu o PROGRAMA PARA A DESCATRACALIZAÇÃO DA PRÓPRIA VIDA. A catraca representa um signo revelador do controle biopolítico, através de forças visíveis e/ou invisíveis. Por quantas catracas passamos diariamente? Por quantas não passamos, apesar de termos a sensação de passar?”

(<http://lists.indymedia.org/pipemail/cmi-brasil-video/2004-july/0726-ct.html>)

---

**INSTRUÇÃO.** Como você pôde verificar, observando o noticiário da imprensa e o texto da Internet aqui reproduzidos, a catraca que “apareceu” em uma praça de São Paulo era, na verdade, um “Monumento à catraca invisível”, ali instalado pelo grupo artístico “Contra Filé”, como parte de seu “Programa para a descatractalização da vida”. Tudo indica, portanto, que o grupo responsável por este programa acredita que há um excesso de controles, dos mais variados tipos, que se exercem sobre os corpos e as mentes das pessoas, submetendo-as a constantes limitações e constrangimentos. Tendo em vista as motivações do grupo, você julga que o programa por ele desenvolvido se justifica? Considerando essa questão, além de outras que você ache pertinentes, redija uma **DISSERTAÇÃO EM PROSA**, argumentando de modo a apresentar seu ponto de vista sobre o assunto.

A sociedade se move em torno de suas catracas. Em julho de 2009 o grupo artístico "Contra Filé" desenvolveu o "Programa de descatracalização da própria vida", instigando uma discussão em torno dos controles impostos na sociedade.

Ao entendermos a catraca, como uma forma de controlar entradas e saídas, organizando-as ou impedindo-as; fica muito clara a ~~sim~~ relação simbólica da catraca com as formas ~~ex~~ de exclusão social de nessa sociedade.

Tais exclusões proporcionadas pela sociedade para si mesma, têm por vezes o intuito de atestar segurança, como a permissão de um merodear para entrar num condomínio. Outras vezes institui um dever, como o dever de pagar certas taxas para utilizar ~~os~~ serviços variados. Há ainda, catracas invisíveis de ~~ter~~ seletivo, esse ~~ter~~ é um exemplo forte de catraca invisível no Brasil; afinal, o vestibular não passa de uma catraca que exclui anualmente mais de cento e quarenta mil estudantes, apenas para a Universidade de São Paulo.

Mas os preconceitos e suas formas de excluir, humilhar e ~~cont~~ constranger são as catracas invisíveis que mais destroem a sociedade, devendo ser combatidos como o combate a um câncer.

A campanha do grupo "Contra Filé" é de fato muito válida, pois há catracas terríveis; contudo, as ~~ta~~ de organização e segurança, ainda são necessárias. O que se constata, é que a catraca, é inerente à sociedade em que vivemos, seja ela em forma de penhora, convite, dinheiro ou educação.

Um mundo sem catracas é possível?

A "Catracalização" da vida, ou seja, a adição de uma série de controles, seleções e limitações à existência humana, são uma constante na história das civilizações. A vitória global do Capitalismo sobre os outros modos de pensamento e produção aumentou a tendência "catracalizante" da sociedade, a pretexto do estabelecimento de "uma nova ordem mundial".

As catracas que exercem pior efeito sobre a vida dos indivíduos são as invisíveis, as mortais, que encontram-se, na maioria das vezes, confortavelmente instaladas na mentalidade de suas principais vítimas. Socialmente, elas manifestam-se pela segregação em classes — cada vez mais distantes umas das outras — e pela ~~discriminação~~ discriminação — a face mais cruel da exclusão social, em que diferenças étnicas, culturais, são consideradas mais importantes até do que a vida.

Apesar de suas gritantes disparidades, esse modelo continua de pé, crescendo assustadoramente a cada década, afinal, visualizar alternativas passíveis de concretização tem sido cada vez mais difícil. Estorna-se sempre em duas perspectivas, caso uma civilização sem "catracas" seja equívoca. A primeira é a do completo caos, onde prevaleça o imperativo comum de "levar vantagem sempre", e não o respeito às leis.

A outra perspectiva é demasiadamente utópica, pois ignora os impulsos egoístas inerentes à condição humana. Para uma implantação viável, seriam necessários regimes rígidos e implacáveis. Porém, basta analisar a história para notar-se o caráter insustentável de políticas autoritárias.

Logo, vê-se que tão cedo a humanidade não se desencilhará dessas "catracas invisíveis" que construiu para si durante séculos. Por um bom tempo será necessário conviver com elas, até que deixem de ter o status que têm hoje — e isso só será conquistado por meio de uma educação de qualidade e universal, que não é simples "adestramento profissional", mas alia ao necessário conteúdo a ~~formação~~ imprescindível formação dos valores: forjando cidadãos solidários e ecumênicos, capazes de substituir as grades "catracalizantes" por regras estabelecidas democraticamente, ditadas pelo bom senso.

## ANEXO B – Proposta para produção de texto



### Ninguém = Ninguém Engenheiros do Hawaii

Há tantos quadros na parede  
há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
há tanta gente pelas ruas  
há tantas ruas e nenhuma é igual a outra  
(ninguém = ninguém)  
me espanta que tanta gente sinta  
(se é que sente) a mesma indiferença

há tantos quadros na parede  
há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
há palavras que nunca são ditas  
há muitas vezes repetindo a mesma frase  
(ninguém = ninguém)  
me espanta que tanta gente minta  
(descaradamente) a mesma mentira

todos iguais, todos iguais  
mas uns mais iguais que os outros

### Uns Iguais Aos Outros Titãs

Os homens são todos iguais  
(...)  
Brancos, pretos e orientais  
Todos são filhos de Deus  
(...)  
Kaiowas contra xavantes  
Árabes, turcos e iraquianos  
São iguais os seres humanos  
São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros  
Americanos contra latinos  
Já nascem mortos os nordestinos  
Os retirantes e os jagunços  
O sertão é do tamanho do mundo  
Dessa vida nada se leva  
Nesse mundo se ajoelha e se reza  
Não importa que língua se fala  
Aquilo que une é o que separa  
Não julgue pra não ser julgado  
(...)  
Tanto faz a cor que se herda  
(...)  
Todos os homens são iguais  
São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

Todos reconhecem a riqueza da diversidade no planeta. Mil aromas, cores, sabores, texturas, sons encantam as pessoas no mundo todo; nem todas, entretanto, conseguem conviver com as diferenças individuais e culturais. Nesse sentido, ser diferente já não parece tão encantador. Considerando a figura e os textos acima como motivadores, redija um texto dissertativo-argumentativo a respeito do seguinte tema.

### O desafio de se conviver com a diferença

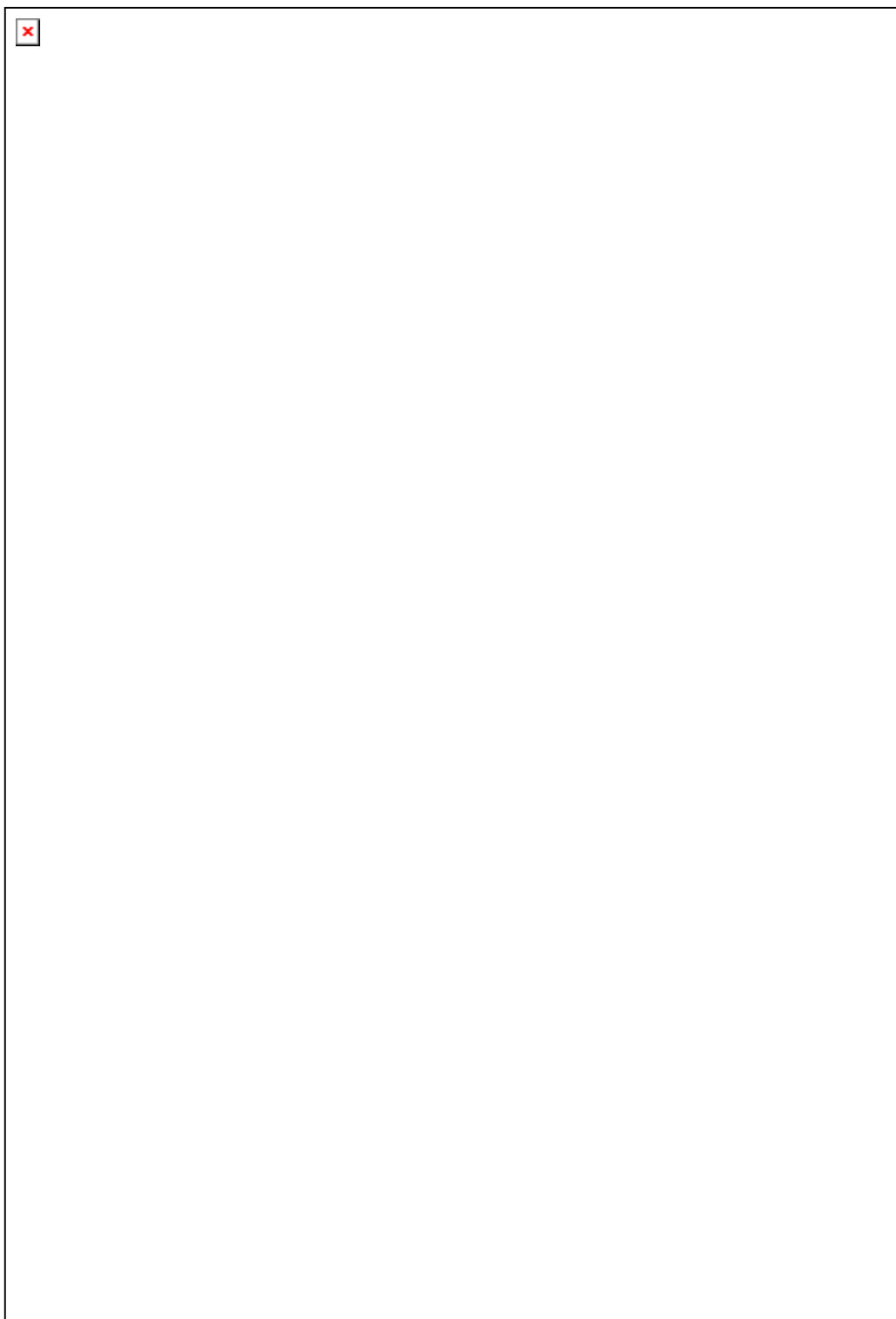
Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.
- A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.

## ANEXO C – Redações

### Redação de Lino



A large empty rectangular box with a thin black border, intended for a handwritten redaction. A small red 'x' icon is located in the top-left corner of the box.

## Redação de Clara

Eu, tu, eles... nós.

Definiu-se personalidade e características únicas e individuais que é dada a um indivíduo, portanto, somos diferentes. É essa diferença que forma o mundo pluralizado, cheio de raças e culturas, que marcam e definem um povo.

Sobre começar com cada certume é o que nos cabe, todavia, o que nos domina é a discriminação, que nada mais é, do que a recusa de aceitar o outro simplesmente pelo que ele é. Religiosos afirmam que fomos criados a imagem e semelhança de Deus, sendo assim, somos iguais. É por que não amarmos tudo de uma pente? O não aceitar diferenças é uma das doenças mais graves, mais antigas, e é sem dúvida a que mais causa sequelas.

A mídia nos surpreende diariamente com notícias sem justificativas, motivando-nos, que ainda há brigas por poder, por riquezas até por religião. Talvez não lutamos por interesses iguais ~~porque~~ porque definitivamente não vemos a existência de uma igualdade, sendo assim, não se pode querer o que não se vê, desistimos então, sem ao menos tentar.

Preparamos então a junção de "eu, tu, eles..." e chegamos enfim ao "nós", para que busquemos e entrelaçamos de vidas harmoniosas. Vamos aderir a compreensão de que ser diferente não é anormal, o normal é querer que tudo seja sempre igual.



## Redação de Tom

### Valorizando diferenças

Ao longo da história a sociedade passou por diversos conflitos, cujo uma das causas principais era a dificuldade de conviver com a diferença. Um exemplo disso, foi a perseguição dos nazistas aos povos judeus, considerados pelos alemães descendentes de uma raça inferior.

Exemplo como esse de dificuldades de relacionamento com pessoas diferentes, são visíveis até hoje em conflitos políticos-religiosos, como os que ocorrem na faixa de Gaza, entre judeus e muçulmanos, movimentos neonazista e discriminação quanto cor de pele.

A origem desses problemas está relacionado com fatores econômicos e de rompimento de dogmas criados pela sociedade que não são analisados de forma racional. Exemplo disto é o xenofobismo que encara as pessoas provenientes de outras regiões como ameaça a sociedade local.

Este tipo de análise pode ser corrigida, se as pessoas começarem a questionar suas opiniões de forma racional tentando eliminar pré-conceitos e recebendo educação que valorize as diferenças.

## Redação de Tereza

### A diferença entre raças e classes

Hoje no mundo em que vivemos a diferença de raças e classes é um dos problemas que muitas pessoas vem sofrendo, principalmente quando se trata do mercado de trabalho.

Em alguns aspectos o desafio de se conviver com a diferença é bem difícil, principalmente quando se trata da raça negra. A raça negra é a que mais sofre com essa diferença que parece não ter fim. Outro caso bem interessante é a diferença entre os pobres e os ricos. "Os ricos acham" (então "pois não são todos) que só por que tem dinheiro pode pisotear um pobre de classe muito baixa.

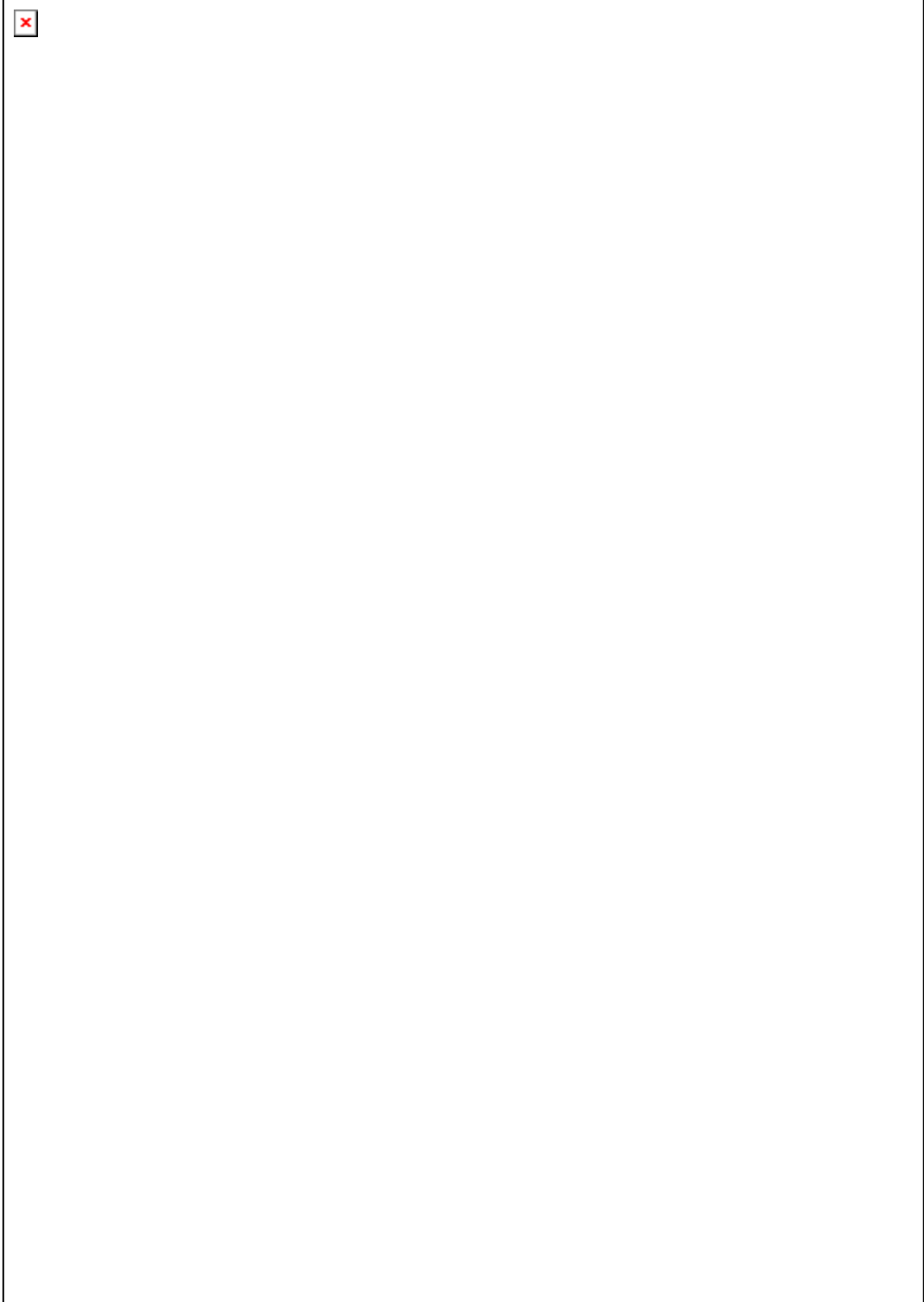
Enfim, com tanta diferença o Brasil e nem o mundo, não vai para frente, para que isso possa acontecer, as coisas deveriam mudar muito: Brancos deveria respeitar os negros, os ricos os pobres. Não é por que é de classe diferente, raça diferente que devemos ser diferente. Deve-se lembrar que somos filhos de um mesmo homem (segundo a Bíblia) e ~~é~~ fisicamente somos todos iguais não diferentes dependendo da cor ou classe.

## Redação de Karina



de ele estar visível, ou pararmos de pensar que aquela pessoa pode ser um assaltante só porque manca de uma perna e/ou é negra, então vemos que as pessoas são sim diferentes mas não devem ser julgadas de maneira inadequada, devem receber respeito pois apesar de tudo isso visado elas podem ser mais normais do que alguém que é julgado "perfeito".

## Redação de Isabela





## Redação de Carmem



inferior ao outros. Sempre durante  
respeita o direito o objetivo do nosso  
próximo. Para que tenhamos um bom  
sucesso devemos reconhecer e consoli-  
dada em benefício das gerações  
presente e futuras.

## Redação de Max



o principal motivo de morte e atrocidades  
é a diferença de ver visto como tabaco  
onde podemos aprender, cidadania e cultura.

## Redação de Bruno

É possível conviver hoje?

As pessoas de hoje vivem a mesma rotina de amanhã, com indiferença principalmente de cor, um é Branco, outro é preto outro é oriental e assim por diante... , ocorre esse problema pela falta de respeito com o seu próximo, não alheando que todos nós somos iguais não importante de termos herdado uma cor diferente.

Assim a população dizem que todos nós somos iguais que não existe "diferença" de cultura, raça e língua, na verdade tem sim muita diferença hoje em dia que precisa se compreender.

Isso ocorre porque não se alham igual ou seu semelhante, mentem descaradamente dizendo que são nossos amigos, na hora que realmente precisamos deles não alham para gente só por causa da nossa cor de pele. Julgando-nos emocionais, pessoas que não tem o direito de ter vida melhor, com uma boa educação e uma boa vida a um trabalho.

Portanto essas "diversas diferenças" não deveria existir entre nós, precisamos hoje nos manifestar para mudar essa situação. Isso não será fácil, depende de cada um de nós para nos reconhecermos na sociedade e pelas gerações presentes e futuras.



## Redação de Nina

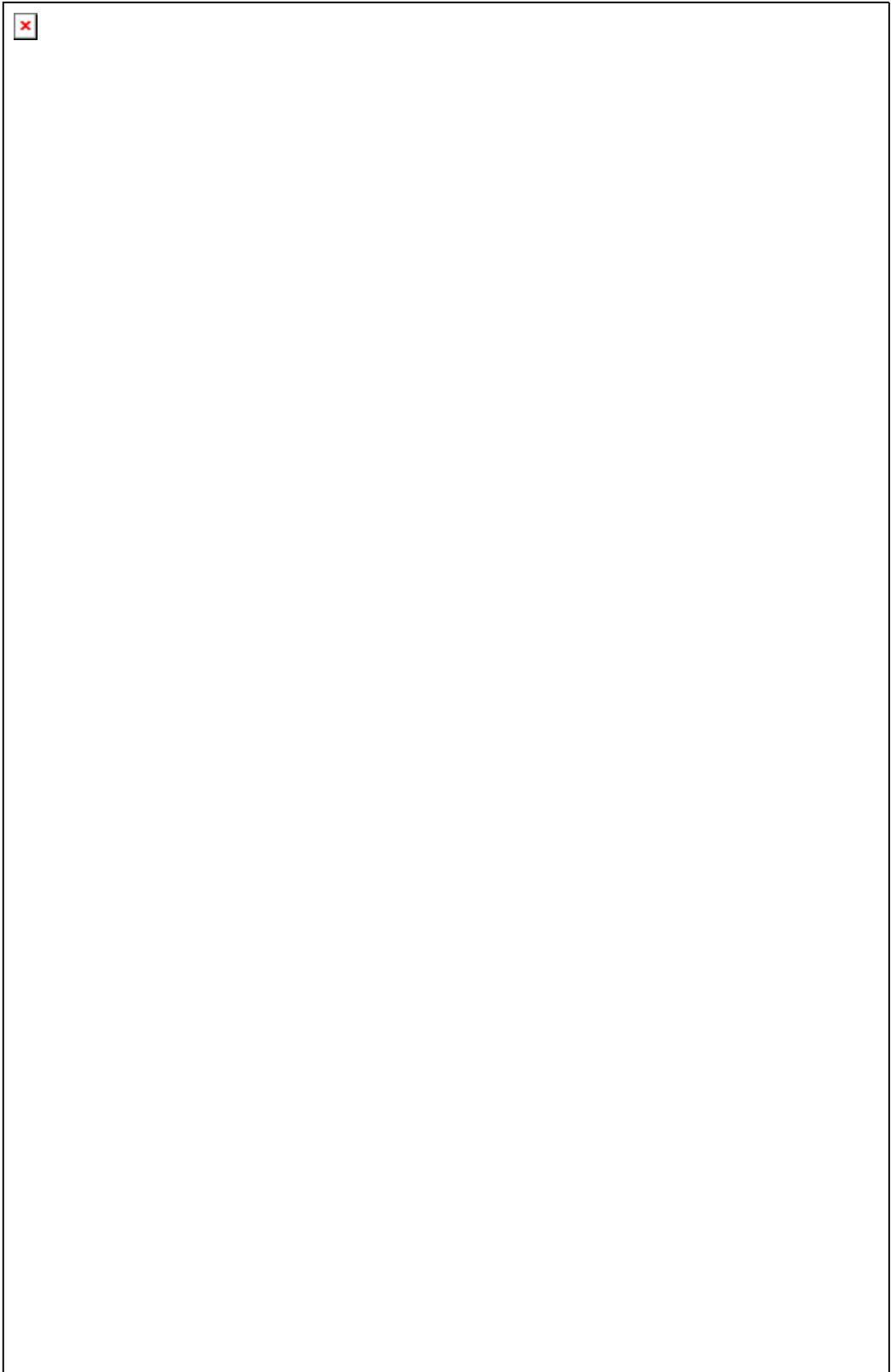
Neste mundo, somos todos iguais, mas tem gente que se acha diferente do outro, e isso tudo por nada.

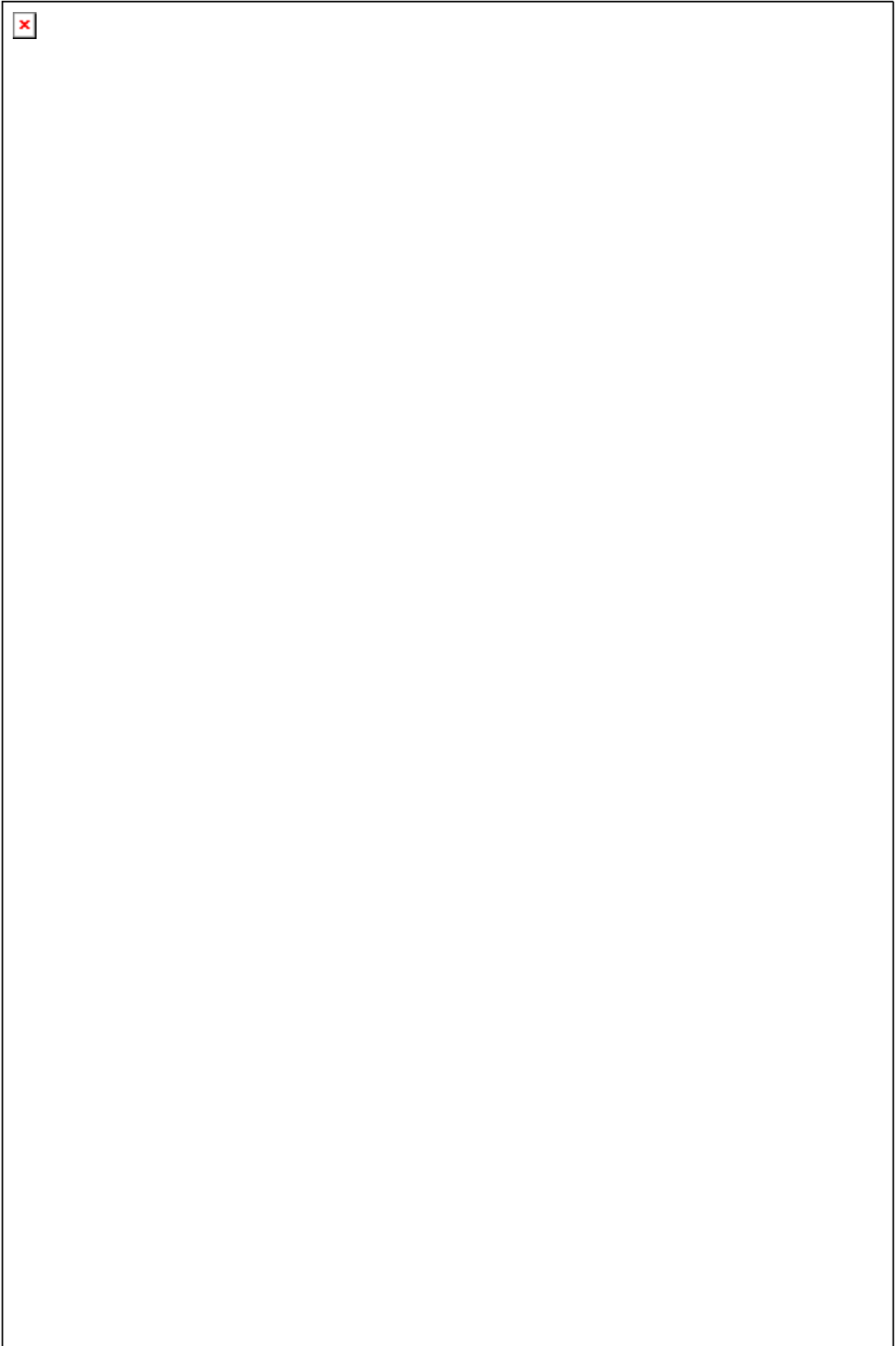
Se uma pessoa se acha diferente não adianta por que qualquer pessoa irá sentir, seja de cor, Branco, Pardo tanto faz, o que interessa é que temos que estar satisfeito com o que temos e o que somos.

No meio em que vivemos, se movermos nós não damos nada, por isso tudo o que temos não devemos fazer questão até porque é tudo um passar tempo.

Neste mundo há muito preconceituoso em pleno século XXI, não era para existir um absurdo desse, por que neste mundo de hoje não pode existir gays, lésbicas e entre outras..., por que já há gente comentando um assunto que é popular e que todo mundo já conhece isso não é um assunto do passado.

As leis desse país não é muito bem dirigida, mas não estão falando um relaxa lá, advogados, promotores, mas as pessoas que sabem que existe leis ainda no país em que estamos residindo, mas se as leis fossem conhecidas e





Se eu fosse o Presidente do Brasil eu excluía esse negócio de cotas por que isso é besteira, quer dizer que a pessoa não pode fazer Vestibular por que é negro e que por isso só os brancos podem fazer Faculdade.

Essas pessoas tem que saber diferenciar uma coisa da outra por que senão o "Brasil" não vai pra frente.