

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PAULO CESAR GARRÉ SILVA

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL, ESCOLAR E LINGUÍSTICA

São Luís-MA
2015

PAULO CESAR GARRÉ SILVA

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL, ESCOLAR E LINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Paulino de Sousa.

São Luís-MA

2015

Silva, Paulo César Garré

Estratificação social, escolar e linguística/ Paulo Cesar Garré Silva. – São Luís, 2015.

146 f.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Paulino de Sousa.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2015.

1. Sociedade 2. Língua 3. Poder 4. Educação 5. Estratificação

CDU 801:301

PAULO CESAR GARRÉ SILVA

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL, ESCOLAR E LINGUÍSTICA

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

Aprovado em ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa (Orientador)
Doutor em Sociologia e em Ciências Sociais
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho
Doutor em Ciências Sociais e Econômicas
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr.^a Francisca das Chagas Silva Lima (Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

À minha Mãe e ao meu pai, pelo exemplo de vida e de luta.

À Núbia Maria, minha companheira, pela compreensão e incentivo.

Ao professor Antônio Paulino, pela orientação precisa e eficiente e pelos ensinamentos que me ajudaram a evoluir intelectualmente.

Ao professor Juarez, pela orientação gentil e eficaz.

Ao Professor João de Deus, por sua gentileza e sensibilidade.

Aos demais professores e professoras do mestrado por favorecer momentos de estudo, reflexão e aprendizagem.

Ao Mestrado em Educação, pela oportunidade que me concedeu para evoluir no conhecimento científico.

Aos colegas de grupo de pesquisa, pelas discussões e empenho nas pesquisas.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo e pelos ensinamentos.

Ao Izac Salvador que me ajudou na coleta dos dados.

Às escolas e aos estudantes que gentilmente aceitaram participar da pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho analisa a correlação entre a estratificação social, escolar e linguística no processo de reprodução ou transformação social. Para tanto, ele encontra seus fundamentos epistemológicos na sociolinguística de Labov e nas contribuições de Foucault, Bernstein, Bourdieu, entre outros. Ele adota uma metodologia de análise qualitativa, sendo que a importância dos dados coletados não se justifica pela quantidade dos indivíduos entrevistados, mas pela riqueza e capacidade representativa dos dados fornecidos, os quais permitem tecer relações e ampliar as inferências para um contexto mais generalizado. Os dados foram construídos por meio de entrevistas gravadas e questionários direcionados aos estudantes da 3ª série do ensino médio de escolas públicas e privadas de São Luís. Defende-se que a relação entre língua e sociedade é intrínseca, uma vez que não se pode dissociar a língua de seu contexto de produção, uma vez que sua força simbólica depende da posição social que o falante ocupa na estrutura social. À medida que o falante muda de posição social, seu padrão linguístico, também, muda. A aquisição do código linguístico é condição fundamental para que o falante participe das relações sociais de poder, porém há formas de controle do código linguístico que o torna inacessível aos falantes dos grupos sociais desprestigiados. A educação seria uma forma política para superar esse controle, porém ela se torna um mecanismo de controle que favorece, em certo sentido, um processo de ritualização da palavra. As variáveis, tais como: local de nascimento, de residência, profissão e escolaridade dos pais e mães, *habitus* cultural dos estudantes, etc. são indicadores que possibilitam relacionar a estratificação social, estratificação escolar e a linguística mostrando que os fatores socioculturais e econômicos têm relação com o desenvolvimento escolar e linguístico dos estudantes. Numa sociedade em que há várias formas de estratificação, em especial a estratificação escolar, a qual é uma forma eficiente de reprodução social e manutenção do poder pelos grupos dominantes, não pode ser considerada, de fato, uma sociedade democrática. Assim, espera-se contribuir com a reflexão e o entendimento sobre os processos sociais e as relações de poder inerentes aos conflitos sociais. Além disso, mostra-se que a educação não está fora desses conflitos e que o professor, como elemento fundamental do processo educativo, é um agente de reprodução ou transformação social, por isso a sua prática pedagógica não pode ser desprovida de uma crítica social.

Palavras-chave: Estratificação social. Estratificação escolar. Estratificação linguística. Língua. Sociedade.

RÉSUMÉ

Ce travail analyse le rapport entre stratification sociale, scolaire et linguistique dans le processus de reproduction ou transformation sociale. Pour ce faire il trouve ses fondements épistémologiques dans la sociolinguistique de Labov, et les travaux de Foucault, Benerstein et Bourdieu, entre autres. Il se place dans une perspective d'analyse qualitative, en sachant que l'importance de données colligées ne se justifie pas par la quantité des individus interrogés mais par la richesse et pour ce que les informations fournies représentent, permettant établir des rapports et élargir les inférences sur un plan plus général. Les données ont été construites par le moyen des questionnaires dirigés aux étudiants de la troisième année du lycée dans des écoles publiques et privés dans la ville de São Luis du Maranhão (Brésil). Il soutient que le rapport entre langue et société est intrinsèque étant donné qu'on ne peut pas dissocier la langue de son contexte social de production dont la force symbolique dépend de la position sociale que celui qui parle occupe dans la structure sociale. Le cadre linguistique change dans la mesure que change la position sociale. L'appropriation des codes linguistiques est une condition nécessaire pour participer des rapports sociaux de pouvoir. Cependant, il y a un contrôle des codes linguistiques qui rend inaccessible aux groupes sociaux défavorisés. L'éducation serait est une forme politique de surmonter ce contrôle, mais elle deviant un mécanisme de contrôle qui favorise, en quelque sorte, une ritualisation des discours. Les variables telles que : lieux de naissance, résidence, profession et scolarité des parents, l'*habitus* culturel des étudiants, sont autant des indices qui rendent possibles d'établir les rapports entre stratification sociale, stratification scolaire et linguistique en montrant que les facteurs socioculturels et économiques ont des rapports étroits avec le développement scolaire et linguistique des étudiants. Dans une société où il y a une variété de stratification, notamment une stratification scolaire, qui deviant une cause efficiente de reproduction sociale et de conservation du pouvoir des groupes dominants, on ne peut pas la considérer comme une société démocratique. Ce travail veut contribuer avec la réflexion et l'entendement des processus des rapports de pouvoir dans les conflits sociaux. En plus, il montre que l'éducation n'est pas à l'écart des conflits sociaux, et que l'enseignant en tant qu'un élément du processus éducatif est un agent de reproduction ou transformation sociale. De ce fait, la pratique pédagogique, ne peut pas être dépourvue d'une critique sociale.

Mots-clés: Stratification sociale; stratification scolaire; stratification linguistique; langue; société.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 LÍNGUA E SOCIEDADE	13
1.1 Língua e contexto sociocultural	14
1.2 Língua e posição social	19
1.3 Mudança linguística e movimento de classe	24
2 LÍNGUA-DISCURSO E RELAÇÕES DE PODER	31
2.1 O controle do código linguístico	33
2.2 Código elaborado e relações de poder	42
2.3 Educação e ritualização da palavra	49
3 OS INDICADORES SOCIAIS DOS ESTUDANTES E SEUS REFLEXOS NO <i>HABITUS</i> CULTURAL	59
3.1 Indicadores sociais dos estudantes	60
3.2 Reflexos dos indicadores sociais no <i>habitus</i> cultural dos estudantes	78
4 REPRODUÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO DA ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL, ESCOLAR E LINGUÍSTICA	95
4.1 O horizonte profissional dos estudantes como reflexo dos fatores socioculturais	97
4.2 Correlação entre estratificação social, escolar e linguística	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a relação entre estratificação social, escolar e linguística e a partir dela inferir sobre o processo de reprodução ou transformação da estrutura social. Esse tema surgiu de uma inquietação intelectual e profissional do pesquisador, o qual é professor da rede pública de ensino e, constantemente, depara-se com a problemática do processo de aquisição do código linguístico dos estudantes da rede pública e observa que a escola nem sempre consegue êxito nesse processo ou quando consegue é de forma parcial. Tendo consciência que o desenvolvimento linguístico e discursivo dos estudantes é um fator imprescindível para a atuação cidadã e política desses estudantes, propôs-se a refletir sobre o tema e procurar explicações que pudessem justificar as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes no processo de desenvolvimento linguístico dos estudantes.

A referida dissertação se fundamenta na sociolinguística teorizada por Labov dialogando com o pensamento de Foucault, Bernstein, Bourdieu, Goblots, entre outros. Labov diz que “toda pessoa que comece a estudar a língua em seu contexto social imediatamente se depara com o clássico problema metodológico: os meios empregados para coletar os dados interferem nos dados a serem coletados” (LABOV, 2008, p. 63). Isso leva a um paradoxo, o qual é denominado por ele como *paradoxo do observador*. Sendo o objetivo da pesquisa linguística “descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas” (LABOV, 2008, p. 244) e só se pode ter esses dados através da observação, isso constitui um problema, aparentemente insolúvel.

O referido paradoxo não impede que se possa fazer estudo da língua em seu contexto social. Consciente desse problema, o pesquisador pode escolher o método ciente de suas fragilidades e de suas vantagens. O método básico da pesquisa sociolinguística é a entrevista individual gravada, o problema a ser superado é fazer com que o informante use a fala casual dentro do contexto da entrevista. Para tanto, o pesquisador deve construir situações em que a fala casual encontre espaço na fala do informante. A ocorrência da fala casual pode ser observada quando o informante altera repentinamente o seu estilo de fala.

Recorrendo-se a Labov, faz-se a diferença entre fala casual e espontânea: “por fala casual, em sentido estrito, entendemos a fala cotidiana usada em situações informais, em que nenhuma atenção é dirigida à linguagem. Já a fala espontânea se refere ao padrão usado na fala excitada, carregada de emoção, quando os constrangimentos de uma situação formal são

abandonados” (LABOV, 2008, p. 111). Esquemáticamente, conforme o contexto, a fala pode ser informal ou formal; dentro do contexto informal a fala possui um estilo casual e no contexto formal a fala pode ter estilo monitorado ou espontâneo. “A fala espontânea é definida aqui como correlata da fala casual que ocorre em contextos formais, não em resposta à situação formal, mas apesar dela” (LABOV, 2008, p. 111), sendo que a fala dos estudantes constitui uma fonte material da pesquisa.

A materialidade da pesquisa são os dados fornecidos pelos estudantes e o discurso oral deles. Essa materialidade não se encerra na consciência do sujeito, mas será correlacionada com o meio sociocultural em que os estudantes vivem e estudam, pois “não se pode fazer nenhum avanço importante rumo ao entendimento do mecanismo de mudança linguística sem o estudo sério dos fatores sociais que motivam a evolução linguística” (LABOV, 2008, p. 291). Assim, o desenvolvimento linguístico dos estudantes não é resultado apenas das práticas realizadas em sala de aula, os fatores sociais são parte integrante desse processo. Dessa forma, não se pode analisá-lo isolando-o de seu contexto sociocultural, assim também a pesquisa que se propõe não pode deixar de relacionar a estratificação social, linguística e escolar como parte de um processo de retroalimentação que permeia as relações socioculturais, pedagógicas e linguísticas, que não deixa de ser também um processo dialético.

No processo de reciprocidade de ações entre as partes e o todo é que se constitui um processo dialético, em que o ponto de partida e o ponto de chegada não podem ser abstrações da realidade, mas a própria realidade concreta, no caso a estratificação social, escolar e linguística.

O concreto é concreto por ser a síntese de muitas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo da síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 1983, pp. 218-219).

O concreto não está isolado da realidade como um todo. Todo fato é um fato concreto, mas que não se esgota em si mesmo, ele é a síntese da realidade enquanto totalidade. Analisá-lo em si mesmo é desconsiderar suas determinações, é isolá-lo da totalidade. O discurso dos estudantes não pode ser analisado fechado em si mesmo, ele é uma síntese de relações que extrapolam a sua própria materialidade e que se espera colaborem para relacionar a estratificação social, escolar e linguística.

Uma análise que tenha a perspectiva da totalidade, não quer dizer uma análise de todos os fatos, mas a análise do fato relacionado com suas determinações, ou seja, a análise do discurso dos estudantes, na perspectiva da totalidade, não quer dizer a análise de todos os discursos, mas a análise das determinações desses discursos. Como diz Labov, a questão fundamental da sociolinguística é entender porque alguém diz alguma coisa, ou seja, o que se diz não é um ato autônomo da vontade de quem disse, mas é uma síntese de várias determinações.

Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que o tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade (KOSÍK, 1976, pp. 35-36).

A totalidade só pode ser concreta. Ela pode se apresentar num único fato, desde que este seja entendido como um momento do todo dialético. Assim, a análise do discurso dos estudantes só se constitui como totalidade concreta quando vista dentro do processo dialético em que cada discurso concretiza em si as determinações da realidade. Um fato não pode ser isolado de seu contexto de surgimento, como sendo ele autônomo e autodeterminado. O discurso não se determina por si só, ao mesmo tempo em que exerce influência sobre a realidade sociocultural, é influenciado por ela. Num processo dialético a realidade é vista como um todo estruturado em que a parte não se isola do todo. Assim, a estratificação social, escolar e linguística não são fatos isolados da realidade social, mas faces complementares da mesma realidade que apresentam sinais do processo mais amplo de reprodução ou transformação da estrutura social.

Os dados empíricos foram coletados através de questionário direcionado aos estudantes da 3ª série do ensino médio de escolas públicas e privadas de São Luís e entrevistas gravadas em áudio com os estudantes. Os dados levantados subsidiam a análise que relaciona a estratificação social com a escolar e a linguística mostrando que os fatores socioculturais e econômicos têm relação com o desenvolvimento escolar e linguístico dos estudantes. A análise segue uma metodologia de base qualitativa, sendo que a importância dos dados coletados não se justifica pela quantidade dos indivíduos pesquisados, mas pela capacidade representativa dos dados fornecidos pelos entrevistados dentro do universo que se

propôs a pesquisa e também pela riqueza dessas informações, as quais permitem tecer relações e ampliar as inferências para um contexto mais generalizado.

A presente dissertação está dividida em quatro partes, sendo que na **Introdução**, em linhas gerais, indica-se o objetivo, a metodologia e sintetiza o desenvolvimento da dissertação de forma a dar uma visão geral das partes constitutivas da dissertação. A primeira parte, intitulada **Língua e sociedade**, aborda a relação entre língua e sociedade mostrando que não se pode dissociar a língua de seu contexto de produção e que a sua força simbólica depende da posição social que o falante ocupa na estrutura social, pois há uma relação entre a posição social do falante e seu padrão linguístico, sendo que à medida que o falante muda de posição social, seu padrão linguístico também muda.

A segunda parte, **Língua-discurso e relações de poder**, procura destacar que a aquisição do código linguístico é condição fundamental para que o falante participe das relações de poder, porém essa aquisição não é tão simples, pois há formas de controle do código linguístico que o torna inacessível aos falantes dos grupos sociais desprestigiados, sendo que a educação é uma forma política para superar esse controle, porém ela se torna um mecanismo que corrobora com esse controle e favorece, em certo sentido, um processo de ritualização da palavra.

A terceira parte, intitulada **Os indicadores sociais dos estudantes e seus reflexos no *habitus* cultural**, é o início da análise dos dados da pesquisa de campo e objetiva investigar os indicadores sociais dos estudantes, tais como: local de nascimento, de residência, profissão e escolaridade dos pais e mães, etc. e os reflexos desses indicadores no *habitus* cultural dos estudantes, com ênfase para o *habitus* de leitura de livros, jornais e revistas e a visitação a espaços culturais como museu, teatro e cinema.

A quarta e última parte, **Reprodução ou transformação da estratificação social, escolar e linguística**, conclui a análise dos dados da pesquisa de campo. Nela objetiva-se analisar o processo de estratificação social a partir da análise dos dados sobre a escolha profissional dos estudantes, porém a análise não se concentra apenas nos dados estatísticos, mas se subsidia nos discursos dos estudantes sobre suas escolhas profissionais e sobre a educação escolar. A partir da análise desses discursos, relaciona-se a estratificação social, escolar e linguística na busca de indícios que constate a intensidade do processo de reprodução da estrutura social ou a existência de um movimento de transformação dessa estrutura.

Nas **Considerações finais**, faz-se uma reflexão sobre a relação entre língua, sociedade, poder e educação, chamando a atenção para a inexistência de uma democracia, de fato, numa sociedade em que há várias formas de estratificação, em especial a estratificação escolar, a qual é uma forma eficiente de reprodução social e manutenção do poder pelos grupos dominantes. Porém esse processo reprodutivo pode ser combatido a partir de uma ação coletiva dos professores, redirecionando a função do processo educativo pensado pelas classes dominantes e, fora das escolas, efetivando ações que possam desvendar os precários fundamentos dessa suposta democracia de classe.

Assim, espera-se contribuir com a reflexão e o entendimento sobre os processos sociais e as relações de poder inerentes aos conflitos sociais, além disso, mostrar que a educação não está fora desses conflitos e o professor, como peça fundamental do processo educativo, é um agente de reprodução ou transformação social, por isso a sua prática pedagógica não pode ser acrítica, mas deve ter um olhar crítico em relação à educação em nossa sociedade, em especial a educação pública que, efetivamente, não cumpre o papel esperado, que é o de propiciar o acesso dos filhos dos trabalhadores ao conhecimento produzido socialmente, seja no âmbito da cultura, da arte ou da ciência.

1 LÍNGUA E SOCIEDADE

A língua não se realiza num vácuo social, ela não existe fora da sociedade, da mesma forma que a sociedade não existe sem ela. A relação entre língua e sociedade não é uma relação em que uma determina a outra, mas de interação entre elas, onde uma se refrata na outra, num sistema de influências. Numa sociedade estratificada a língua não foge à estratificação, ela não é um corpo à parte, ela refrata a estrutura estratificada da sociedade, pois “correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social, será possível isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico” (LABOV, 2008, p. 19). A língua é um espelho pelo qual se pode observar o desenho da sociedade. Esta não é estática, da mesma forma que a língua não o é, ambas evoluem constantemente num processo de interação. A evolução linguística não ocorre por si mesma, a mudança linguística não é autônoma, ela não engendra a si mesma, ela faz parte de um processo de interação social. “Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação

contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como um produto da interação viva das forças sociais” (BAKHITIN, 2009, p. 67). A palavra é a materialidade da língua, é nela que a língua se realiza, mas não só na palavra em si, mas em todo um contexto no qual está envolto o falante. O contexto de fala não pode ser excluído da significação linguística e é em decorrência desse contexto que a língua evolui, transforma-se.

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo (LABOV, 2008, p. 21).

O desenvolvimento linguístico de uma comunidade tem relação com a sua vida social, as pressões sociais operam também sobre a língua. Toda mudança social se propaga também na língua da comunidade, há uma inter-relação entre uma e outra, sendo que tanto uma como a outra vivem continuamente em processo de transformação, que não são autônomos, mas interdependentes. Se a língua muda, não pode ser por si só. Se ela surge por necessidade social, também é necessário que ela se transforme em decorrência dela.

O desenvolvimento linguístico de um falante não é um processo centrado na sua individualidade, o falante em si não é o senhor de sua língua, ele não fala a língua que deseja, mas a língua que lhe é possível falar, com as formas verbais próprias de sua comunidade linguística, que também é social, cultural e econômica. A língua só se constitui como tal devido às necessidades sociais, econômicas e culturais, é só em decorrência dessas necessidades que ela existe, e é em decorrência delas que ela se desenvolve, sendo que não se pode deslocá-la de seu contexto de realização sem que ela perca significação.

1.1 Língua e contexto sociocultural

A linguagem não é objetiva, deve-se considerar a posição do sujeito em relação ao tempo e ao espaço. Ela não visa a tradução objetiva das coisas, mas também não é produto de um subjetivismo fundamentado na consciência de um sujeito deslocado do tempo e do espaço. Em todo discurso está presente o sujeito que o produz, mas não é um sujeito que fala por si mesmo, ele fala a partir de uma determinada posição social, o seu discurso ultrapassa a sua individualidade para se tornar voz de uma coletividade, ou melhor, de um grupo social. O sujeito não se sobrepõe ao tempo e ao espaço, mas ele é o que é em decorrência desses fatores

e de outros mais, por isso que em um discurso encontra-se a presença do sujeito que fala, mas também do contexto sociocultural no qual ele está inserido, o qual é parte constitutiva do próprio sujeito. Assim, através do discurso, o sujeito não só revela algo, como também a si mesmo e o contexto sociocultural no qual ocupa determinadas posições sociais.

Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão – a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2000, p. 61-62).

O contexto espacial no qual está inserido o sujeito representa a influência que o espaço exerce sobre ele. O desenvolvimento linguístico de um falante é influenciado pelos fatores sociais. Foucault diz que a linguagem mantém relação estreita com o espaço. Ela não é desenvolvida no interior de cada ser humano, mas influenciada pelo meio exterior a si mesma, “desde o fundo dos tempos, a linguagem se entrecruza com o espaço” (FOUCAULT, 2000, p. XII). Da mesma forma, Labov diz que toda mudança linguística é influenciada pelo contexto em que o falante vive, sendo que “nenhuma mudança ocorre num vácuo social. Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos” (LABOV, 2008, p. 20). O contexto sociocultural influencia o discurso, pois este não é um ato livre do sujeito ou de sua consciência, mas influenciado pelos determinantes socioculturais do contexto de vida do sujeito.

A língua é um código que se materializa na fala e na escrita, tanto uma como a outra se inserem num sistema linguístico, porém esse sistema não pode ser considerado em si mesmo porque em si mesmo ele não existe, ele só existe em função de uma realidade sociocultural na qual o falante da língua está inserido. Não se pode dissociar a língua do falante que a utiliza, como não se pode deslocar o falante de seu contexto de vida. Um está no outro de uma forma indissociável: língua e falante, falante e contexto de vida. Dessa forma, a língua se relaciona com o contexto de vida do falante, com todas suas nuances (sociais, culturais, econômicas, históricas, artísticas, religiosas, etc).¹ Assim, a língua não pode ser analisada como um sistema formal isolado de significações socioculturais. Esse entendimento

¹ Todas essas nuances estão compreendidas dentro do conceito genérico “socioculturais” ou “contexto de vida”.

se afasta da concepção saussuriana que compreende que a “língua previamente realiza conceitos isolados, que esperam ser relacionados entre si para que haja significação do pensamento” (SAUSSURE, 1978, p. 4), ao contrário, não se pode isolar os signos linguísticos de suas significações socioculturais, pois estes só podem ganhar significação dentro de um contexto sociocultural.

Não se cria um signo linguístico para depois dar-lhe significado. Não existe significante sem significado na perspectiva de um signo linguístico, o que ocorre é que um “signo linguístico” sem significado se materializa no que se denomina sinal concreto do signo. O sinal é a materialização do signo, ele só ganha *status* de signo quando lhe é atribuído um significado, o qual é social, pois “o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHITIN, 2009, p. 67). Embora o signo possa evoluir ou variar conforme o contexto de fala, ele não existe por si só.

A palavra, que é um signo linguístico, não é criada sem significado e estocada para necessidades futuras, ela emerge com significação específica conforme as vicissitudes socioculturais, mas com potencialidade polissêmica. “O que erige a palavra como palavra e a ergue acima dos gritos e dos ruídos é a proposição nela oculta” (FOUCAULT, 2002, p. 128), ou seja, é o significado contido na palavra que a faz palavra, é o seu conteúdo intencional que lhe confere um sentido linguístico, que o transforma em signo, o qual “traça a divisória entre o homem e o animal” (FOUCAULT, 2002, p. 85). Com isso, o signo linguístico se caracteriza como polissêmico, dependendo do contexto sociocultural em que é utilizado pode ganhar ou perder significação, uma palavra em desuso pode reviver com um novo significado, em outro contexto.

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir (BAKHITIN, 2009, pp. 109-110).

O significante não traz em si o seu significado, o qual é determinado pelo contexto de produção. A palavra enquanto significante não perde sua identidade em decorrência de sua inserção em outro contexto, porém seu significado pode ser alterado, essa alteração faz parte da polissemia linguística da palavra. Dessa forma, a significação linguística da palavra está aberta a novas possibilidades de uso. Negar a possibilidade de variação da significação da palavra é instituir a soberania do significante em relação ao

significado, essa soberania reflete-se na tentativa de eternizar as formas verbais da língua, ou mesmo de supervalorizar algumas realizações verbais em detrimento de outras.

Quando se relaciona a supervalorização linguística com as relações sociais observa-se que as formas verbais valorizadas são as de uso da classe social dominante, daí a estreita relação entre a estratificação da língua e a estratificação social, embora Labov alerte para o cuidado que se deve ter em relacionar a estrutura social com a estrutura linguística, sendo que elas não são coextensivas, pois “a grande maioria das regras linguísticas estão bastante distantes de qualquer valor social” (LABOV, 2008, p. 290), porém, ele afirma também que “os valores sociais são atribuídos a regras linguísticas somente quando há variação” (LABOV, 2008, p. 290), isto porque os falantes não aceitam que variantes linguísticas diferentes tenham o mesmo significado e quando um grupo social tem uma variante diferente, os valores sociais desse grupo são transferidos para essa variante. Com isso, o contexto social em que se produz uma forma linguística influencia no valor que se atribui a ela, daí a impossibilidade de se negar a relação entre língua e sociedade.

O valor social da língua só ganha relevância quando formas linguísticas se contrapõem, ou seja, quando há variação linguística, pois a forma valorizada será a de uso da classe ou grupo que possui maior *status* social, dessa forma não há elemento interno na forma verbal que justifique o seu valor de uso, mas, ao contrário, são elementos extralinguísticos que lhe conferem a supremacia em relação às formas linguísticas concorrentes. Dessa forma, uma forma linguística é valorizada ou desvalorizada em função da classe ou do grupo social que a realiza, ela em si não possui valor social, este se agrega a ela a partir da posição social de quem a realiza.

O valor social da língua é um mecanismo criado pela estratificação social e ao mesmo tempo um mecanismo de manutenção dessa estratificação. Não há como existir uma língua não estratificada em uma sociedade estratificada, uma vez que ela surge e se desenvolve pelas necessidades sociais. A língua é um instrumento de uso dos falantes de um grupo social, sendo que o contexto sociocultural dos falantes muda em decorrência do grupo social ao qual o falante pertence, então, inevitavelmente há formas linguísticas inerentes a cada grupo social, sendo que existe um núcleo linguístico comum, mas também um núcleo diversificado dentro de uma sociedade de classe. Em relação ao núcleo comum não há valor social explícito, porém em relação ao núcleo diversificado a estratificação social é refletida na língua. A partir da fala se identifica o grupo social ao qual o falante pertence.

Il ne suffit pas de dire, comme on le fait parfois, pour échapper aux difficultés inhérentes à une approche purement interne du langage, que l'usage que fait du langage, dans une situation détermine, un locuteur déterminé, avec son style, sa rhétorique et toute sa personne socialement marquée, accroche aux mots des "connotations" attachées à un contexte particulier, introduisant dans le discours le surplus de signifié qui lui confère sa "force illocutionnaire". En fait, l'usage du langage, c'est-à-dire aussi bien la manière que la matière du discours, dépend de la position sociale du locuteur qui commande l'accès qu'il peut avoir à la langue de l'institution, à la parole officielle, orthodoxe, légitime. C'est l'accès aux instruments légitimes d'expression, donc la participation à l'autorité de l'institution, qui fait toute la différence [...] (BOURDIEU, 2001, pp. 161-163).²

A significação linguística não se restringe aos elementos internos da língua, as palavras ganham significados sociais a partir do seu contexto de produção. Cada falante possui marcas sociais que também estão na sua língua e esta é um instrumento de identificação social, pois a forma linguística é influenciada pela posição que o falante ocupa na estrutura social, sendo que o acesso deste aos instrumentos sociais e culturais faz a diferença na aquisição de sua forma linguística.

A língua identifica, mas também diferencia os grupos sociais e os falantes desses grupos. Ela marca a posição social do falante. Numa sociedade estratificada, ela é um elemento de identidade de um grupo social e, ao mesmo tempo, é uma marca que o diferencia dos outros grupos. Há níveis e barreiras na sociedade que são percebidos e exercidos também na língua. Não é ela que cria a estratificação social, mas reflete-a, registra e marca essa estratificação. "São as classes que agrupam as profissões e as separam. A língua registra essa separação: as funções exercidas por artesões não se chamam profissões e sim ofícios" (GOBLOT, 1989, p. 38). A simples distinção entre profissão e ofício demarca uma divisão de classe que se concretiza também na língua. Não é a partir da língua que se supera a estratificação social, ela por si só não é capaz de desencadear mudanças radicais na estrutura social, mas é a partir dela que se transmitem valores e ideias, ou seja, o conteúdo ideológico que alicerça e constrói os fundamentos da sociedade.

A variação no comportamento linguístico não exerce, em si mesma, uma influência poderosa sobre o desenvolvimento social, nem afeta drasticamente as perspectivas de vida do indivíduo; pelo contrário, a forma do comportamento linguístico muda

² Não basta dizer, como às vezes se faz, para evitar as dificuldades inerentes a uma aproximação puramente interna da linguagem, que o uso da linguagem em uma situação determinada, um falante determinado, com seu estilo, sua retórica e toda sua pessoa socialmente marcada, pendura às palavras "conotações" associadas a um contexto particular, introduzindo no discurso o excesso de significado que lhe confere sua "força ilocutória". De fato, o uso da linguagem, que é a exploração da matéria do discurso, depende da posição social do falante que comanda o acesso que ele pode ter à língua institucionalizada, à fala oficial, ortodoxa, legítima. É o acesso aos instrumentos legítimos de expressão, portanto, a participação na autoridade da instituição, que faz toda diferença.

rapidamente à medida que muda a posição social do falante. Essa maleabilidade da língua sustenta sua grande utilidade como indicador de mudança social (LABOV, 2008, p. 140).

O falante não muda por si só sua maneira de falar, não é a fala em si mesma que faz com que o falante mude de posição social, mas ao contrário, é a mudança de posição social que faz o falante mudar sua maneira de falar. Porém essa mudança é relativa, pois mesmo que o falante mude de posição social, sua língua não muda por completo, há marcas linguísticas que permanecem e fazem com que se perceba a sua origem social. Há sempre uma barreira linguística a transpor quando se muda de posição social, pois existe entre os diversos grupos ou classes de uma sociedade barreiras que impedem o acesso dos grupos de *status* inferior a participarem ativamente das relações sociais de poder, uma delas é a barreira linguística, que se constitui devido os grupos de *estatus* inferior não dominarem os códigos linguísticos usados nas relações sociais da classe dominante, conseqüentemente quem não tem acesso a esses códigos fica à margem também das relações de poder.

1.2 Língua e posição social

Não se pode dissociar a forma linguística da posição social do falante, uma se reflete na outra. Numa sociedade de classe as mobilidades sociais se refletem na língua, muito embora, numa análise mais apurada, seja possível identificar a origem social do falante que ascendeu a uma classe de *status* mais elevado. As marcas linguísticas não se resumem à posição de classe, mas também às relações de gênero e etnia, entre outras.

A ascensão de um sujeito a uma classe de maior *status* não se completa apenas no âmbito econômico, entre outras mudanças, faz-se necessário também a do padrão linguístico, com isso se torna mais difícil transpor a barreira que separa as classes ou grupos sociais, para transpô-la é necessário que se distancie da classe de origem e se nivele à classe que se deseja fazer parte, é um processo que se movimenta entre a distinção e a identificação. “Passar de uma para outra classe é desligar-se da antiga, sem que não se é aceito na nova, a qual não admite uma sociedade *misturada*” (GOBLOT, 1989, p. 15). A mudança de classe implica também mudança linguística, os sujeitos que estão mais próximos da fronteira de classe são os que procuram mais acentuar o comportamento de classe. Esse processo é refletido no fenômeno linguístico denominado hipercorreção, que se caracteriza devido ao fato “que os falantes da classe média baixa vão além do grupo de status mais elevado em sua tendência a

usar as formas consideradas corretas e apropriadas para estilos formais” (LABOV, 2008, p. 155), ou seja, as formas linguísticas prestigiadas, em situações formais, são mais realizadas pela classe imediatamente inferior à classe de origem da forma prestigiada.

Nessa situação há uma tendência à correção linguística que, geralmente, leva o falante a exageros linguístico na tentativa de levar sua forma linguística a outro padrão que é considerado mais elevado socialmente. O falante reconhece o valor social do padrão que deseja realizar, porém não o realiza satisfatoriamente, nem no seu cotidiano nem em situações formais, isso gera um desacordo entre o padrão que é produzido e o que se deseja produzir.

[...], à la correction linguistique, chez soi et chez les autres, qui les pousse à l’hypercorrection, leur insécurité qui atteint son paroxysme dans les occasions officielles, engendrant les “incorections” par hypercorrection ou les audaces angoissées de l’aisance forcée, sont l’effet d’un divorce entre les schèmes de production et les schèmes d’appréciation: divisés en quelque sorte contre eux-mêmes, les petits-bourgeois sont à la fois les plus “conscients” de la vérité objective de leurs produits (celle qui se définit dans l’hypothèse savant du marché parfaitement unifié) et les plus acharnés à la refuser, à la nier, à la démentir par leurs efforts. Comme on le voit bien en ce cas, ce qui s’exprime à travers l’habitus linguistique, c’est-à-dire, en fait, la position occupée, synchroniquement et diachroniquement, dans la structure sociale. L’hypercorrection s’inscrit, on l’a vu, dans la logique de la prétention qui porte les petits-bourgeois à tenter de s’approprier avant l’heure, au prix d’une tension constante, les propriétés des dominants; et l’intensité particulière de l’insécurité et de l’anxiété en matière de langue [...] (BOURDIEU, 2001, p. 122).³

Essa linha limítrofe entre um nível e outro, entre uma classe e outra gera insegurança no sujeito que ascende a outra classe ou grupo, com isso ele procura evidenciar a sua nova condição e isso o leva a cometer excessos que evidenciam a sua insegurança no que se refere ao comportamento social e linguístico. A insegurança linguística faz com que o falante deseje realizar formas linguísticas que não fazem parte do seu cotidiano, mas que ele as reconhece como marcadores de prestígio, por isso, em situações formais, ele as realiza num grau mais elevado que os falantes pertencentes ao grupo de origem dessas formas linguísticas, mas na fala cotidiana, esse mesmo falante não realiza essas formas linguísticas com o mesmo

³ A correção linguística, em casa e entre os outros, que os leva a hipercorreção, sua insegurança que atinge seu auge nas ocasiões oficiais, gerando as “incoreções” por hipercorreção ou as audácias angustiadas da facilidade forçada, são efeitos dum divórcio entre os padrões de produção e os padrões de apreciação: divididos de alguma forma contra si mesmos, os pequeno-burgueses são, às vezes, mais “conscientes” da verdade objetiva dos seus produtos (o que se define na hipótese sábia do mercado perfeitamente unificado) e os mais obstinados a recusar, a negar e a contradizer seus esforços. Como é evidente, neste caso, que se exprime através do *habitus* linguístico, isto é, da posição ocupada, sincrônica e diacronicamente, na estrutura social. A hipercorreção se inscreve, como vimos, na lógica da pretensão dos pequeno-burgueses que tendem a se apropriar antes da hora, ao preço duma tensão constante, das propriedades das classes dominantes; intensificando, particularmente, a insegurança e angústia em matéria de linguagem.

rigor. Isso demonstra que a língua é um fator de identidade sociocultural, mesmo quando um falante procura camuflar sua origem sociocultural elevando sua fala a outro nível ela destoa da dos falantes originários do grupo social ao qual ele gostaria de identificar-se.

Fica evidente que uma forma dos indivíduos de um grupo social se diferenciar dos de outro grupo é através da diferenciação linguística, demarcando sua identidade sociocultural. “Não surpreende, portanto, descobrir que as diferenças fonéticas se tornam cada vez mais marcadas à medida que o grupo luta por manter sua identidade” (LABOV, 2008, p. 49), a forma linguística de cada um diz de si o seu posicionamento diante da realidade, através dela o falante se aproxima ou afasta-se de determinado grupo social, pois a fala carrega em si o acúmulo cultural e social do grupo ao qual pertence e não só o desejo e as aspirações do falante enquanto membro desse grupo.

[...] le pouvoir des mots réside dans le fait qu'ils ne sont pas prononcés à titre personnel par celui qui n'en est que le “porteur”: le porte-parole autorisé ne peut agir par les mots sur les choses mêmes, que parce que sa parole concentre le capital symbolique accumulé par le groupe qui l'a mandaté et dont il est le *fondé de pouvoir* (BOURDIEU, 2001, p. 163).⁴

O capital cultural de um grupo social está presente na fala de um falante desse grupo, o qual não fala por si só, ele fala em nome do grupo. Em uma comunidade de fala existem vários grupos sociais que se identificam a partir de aspectos socioculturais inerentes a cada grupo. A forma linguística é um desses aspectos, pois uma comunidade de fala não se caracteriza pela homogeneidade linguística, podendo existir, em vez disso, uma estratificação linguística que se relaciona com a estratificação social existente nessa comunidade.

Fica nítida a existência de barreira e nível dentro de uma comunidade de fala, pois “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (LABOV, 2008, p. 188t), isso quer dizer que a língua de uma comunidade de fala não é homogênea, existem variações e estratificações linguísticas dentro dela, pois o que constitui uma comunidade de fala não é a unicidade da forma linguística, mas o compartilhamento de uma norma linguística que se universaliza para essa comunidade, mas que não exclui a diversidade de formas linguísticas no seu interior, essa diversidade

⁴ O poder das palavras reside no fato que elas não são pronunciadas a título pessoal por aquele que não é seu “portador”: o porta-voz autorizado não agir por suas próprias palavras sobre as coisas, porque sua palavra concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe mandatou e que ele é o mandatário.

possibilita a existência de grupos sociais distintos dentro da mesma comunidade de fala, cada grupo possui formas linguísticas diferenciadas e são elas que os identifica como grupo. O que faz grupos distintos pertencerem a uma mesma comunidade de fala é a possibilidade de interação entre eles, pois compartilham das mesmas normas linguísticas, mas se distinguem no uso particular da língua, ou seja, cada grupo cria formas linguísticas próprias que possibilitam a sua distinção enquanto grupo social.

Daí existir formas linguísticas de prestígio e formas estigmatizadas dentro de uma comunidade de fala, a existência dessa estratificação linguística dentro de uma comunidade de fala correlaciona-se à estratificação sociocultural dessa comunidade. As formas linguísticas de prestígio são consideradas códigos elaborados que possibilitam ao sujeito influir nas relações sociais de poder, quem não consegue produzir esses códigos permanece em situação inferiorizada nas relações de poder.

As condições de produção dos discursos são diversificadas, assim como o sujeito do discurso não é um sujeito ideal, mas um sujeito real que está submetido a certas condições e circunstâncias. Quando ele profere um discurso, não fala de um lugar vazio, ele ocupa uma posição social, e a sua fala é um reflexo dessa posição. Sendo que o processo de escolarização leva o sujeito a ter consciência do significado social da fala e, com isso, desenvolver formas prestigiadas de falar, porém aqueles que pertencem a grupos que não possuem prestígio social e que sua forma linguística não se aproxima das formas de prestígio apresentam dificuldades, às vezes insuperáveis, no processo de aquisição das formas linguísticas de prestígio.

É no primeiro ano do ensino médio que o falante começa a adquirir o conjunto de normas avaliativas [...]. Ele se torna sensível ao significado social de sua própria maneira de falar e de outras; a familiaridade total com as normas da comunidade parece ser atingida aos 17 ou 18 anos de idade. Por outro lado, a capacidade de usar formas prestigiadas de falar, [...], só é adquirida relativamente tarde: os mais jovens parecem iniciar esse processo aos 16 ou 17. Um jovem da classe operária ou da classe média baixa nunca adquire no uso desta forma de prestígio a segurança que os jovens da classe média alta adquirem (LABOV, 2008, p. 168).

O processo de aquisição das normas linguísticas da comunidade de fala é demorado, dependendo do contato do falante com as normas linguísticas a aquisição pode ocorrer mais cedo. Um falante de classe média baixa, que não tem uma exposição contínua com as normas de prestígio, a aquisição é um processo demorado e contínuo e não alcança o mesmo sucesso obtido pelos falantes de classe média alta, que convivem continuamente expostos às normas de prestígio. A escola e a universidade são instituições que favorecem o

contato com as normas prestigiadas, assim, à medida que a escolarização avança, o sujeito toma consciência da estratificação da língua e, geralmente, procura usar as formas de maior prestígio, pois “o correlato da estratificação regular de uma variável sociolinguística no comportamento é a concordância uniforme em reações subjetivas a essa variável” (LABOV, 2008, p. 288). Assim, o comportamento linguístico de um falante tem correspondência a sua reação subjetiva, ou seja, se um falante produz determinada variável de prestígio é por que ele tem uma reação positiva a essa variável, ao contrário, se um falante produz uma variável estigmatizada, ele não a reconhece como tal, na medida em que há um reconhecimento o falante se esforça para realizar a forma não estigmatizada, pelo menos em contexto estilístico mais monitorado.

O sucesso do falante na produção de uma forma de prestígio social tem relação com sua exposição a essa variável, sendo que os fatores que mais influenciam para a aquisição de uma forma linguística são a família e a escola. Nesses espaços sociais o falante se depara com mais intensidade com as formas linguísticas que constituirão o seu padrão linguístico. Sabendo que na escola há uma valorização da forma linguística de prestígio, fica evidente que o falante que possui contexto familiar similar ao contexto escolar seguramente terá sucesso na aquisição da forma linguística de prestígio.

Du fait que la maîtrise de la langue légitime peut s’acquérir par la familiarisation, c’est-à-dire par une exposition plus ou moins prolongée à la langue légitime ou par l’inculcation expresse de règles explicites, les grandes classes de modes d’expression correspondent à des classes de modes d’acquisition, c’est-à-dire à des formes différentes de la combinaison entre les deux principaux facteurs de production de la compétence légitime, la famille et le système scolaire (BOURDIEU, 2001, p. 94).⁵

A aquisição da norma linguística de prestígio é um processo demorado que depende da exposição do falante a esse contexto de fala. A família e a escola são os principais responsáveis em propiciar as condições fundamentais para o desenvolvimento da norma linguística do falante, porém quando não há uma confluência desses dois fatores dificilmente se consegue desenvolver uma norma linguística de prestígio, daí a relação entre o código pedagógico da escola e o da família, quanto mais próximo um se encontra do outro mais exitoso é o processo de aquisição do código de prestígio social.

⁵ Do fato que o domínio da língua legítima pode se adquirir pela familiarização, ou seja, por uma exposição mais ou menos prolongada à língua legítima ou por inculcação expressa de regras explícitas. As grandes classes de modos de expressão correspondem às classes de modos de aquisição, ou seja, as formas diferentes da combinação entre os dois principais fatores de produção da competência legítima, a família e o sistema escolar.

Uma interrogação que se coloca é se a escola obtém êxito no processo de escolarização, fazendo com que os estudantes adquiram consciência da estratificação da língua e, conseqüentemente, tenham um desenvolvimento linguístico que lhes possibilite interagir em diferentes contextos de fala. Não se pode negar que toda ação discursiva envolve saberes e poderes decorrentes da posição do sujeito no contexto de fala e de sua posição na estrutura social. A escola, por sua vez, tem a responsabilidade de possibilitar o desenvolvimento linguístico do estudante para que ele possa ampliar sua ação comunicativa dentro da sociedade, porém ela não é capaz de realizar isso sozinha, pois faz parte de uma estrutura social estratificada em que o padrão linguístico usado na escola se distancia do padrão dos estudantes da classe trabalhadora, evidenciando a relação existente entre língua e posição de classe, sendo que uma mudança linguística não ocorre isolada do movimento de classe.

1.3 Mudança linguística e movimento de classe

As relações sociais numa sociedade de classe são desiguais, assim como as relações de poder, essa desigualdade é refletida no grau de classificação das relações entre os grupos e nas relações internas de cada grupo. A classificação é uma forma de circunscrever os limites de cada grupo, definindo os elementos de identificação de grupo e os de distinção em relação aos outros.

A existência de uma classificação forte entre os grupos sociais reflete uma acentuada desigualdade entre eles, sendo que o objetivo dela é a manutenção das desigualdades e, conseqüentemente, da própria estrutura social e de poder. O processo de classificação é um movimento de cima para baixo, mas não se efetiva sem resistência, um dos reflexos dessa resistência é o enfraquecimento da própria classificação. Nenhum movimento de cima para baixo se efetiva sem resistência, da mesma forma que nem todo movimento tem esse sentido, a resistência, geralmente, tem sentido contrário, de baixo para cima, mas não só a resistência, há movimentos que se originam em baixo, da mesma forma não conseguem implantar as transformações que objetivam devido às contra resistências que vem de cima.

Seja onde for que se origine o movimento, sempre há resistência ou contra resistência, sempre há confronto, e o que determina o sucesso ou insucesso do movimento são as relações de força manifestadas nesse embate, que geralmente são desiguais, sendo que

“enquanto as relações de poder são uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que isso implica um em cima e um embaixo, uma diferença de potencial” (FOUCAULT, 2013, p. 372), essa diferença de potencial é o termômetro das lutas sociais e o que determina o recuo ou avanço do movimento.

O movimento deflagrado não recua ao seu ponto de origem, o confronto imprime mudanças que fortalece um grupo e enfraquece o outro, o que sai fortalecido não alcança plenamente seus objetivos porque do outro lado houve um quantitativo de força capaz de resistir às investidas de domínio e controle do outro grupo. Toda mudança parte de um movimento, nem sempre de cima para baixo, quando tem esse sentido, geralmente objetiva a manutenção do poder e o fortalecimento do controle; quando tem sentido contrário, geralmente objetiva o enfraquecimento do poder e do controle. Por isso, toda mudança que ocorre suscita questões sobre a origem do movimento que a protagonizou, reconhecendo-se sua origem compreende-se a natureza das mudanças.

[...]: si un valor cambia de fuerte a débil o viceversa, si el enmarcamiento o la clasificación cambia de fuerte a débil, es necesario plantear estas dos cuestiones básicas:

- ¿qué grupo es responsable de la iniciación del cambio?, ¿lo há iniciado un grupo dominante o un grupo dominado?;
- si los valores se debilitan, ¿cuáles siguen siendo fuertes? (BERNSTEIN, 1998, p. 47).⁶

A mudança social não é autônoma, há sempre um movimento que a impulsiona, uma vez que a sociedade não é homogênea os interesses dos grupos sociais que a compõem não convergem para o mesmo fim e, devido à estratificação social, são por vezes conflitantes. É do conflito social que surgem os movimentos que engendram as mudanças, por isso essas possuem, geralmente, duas orientações distintas: uma para a reprodução e a outra para a transformação. Isso se observa em todos os âmbitos sociais, do econômico ao linguístico.

A ordem social se mantém sob o risco constante de desordenar-se, pois é confrontada continuamente com ações de resistência, as quais se refletem em todos os âmbitos da vida social. Sendo a língua um reflexo do grau de desenvolvimento de uma sociedade e que seus valores são traduzidos na fala da comunidade, ela não deixa de ser uma forma de demarcação social porque as barreiras de classe também são barreiras linguísticas e

⁶ Se um valor muda de forte para fraco ou vice-versa, se o enquadramento ou a classificação muda de forte para fraca, é necessário colocar duas questões básicas:

- que grupo é responsável pelo início da mudança? Se ela foi iniciada por um grupo dominante ou por um grupo dominado?
- se os valores se enfraquecem, quais continuam sendo fortes?

quando há um nivelamento de classe também há um nivelamento linguístico. Dessa forma, “toda demarcação social é ao mesmo tempo barreira e nível. É preciso que a fronteira seja uma escarpa, mas que acima da escarpa haja um planalto” (GOBLOT, 1989, p. 20), ou seja, a ascensão social é uma mudança de nível que pressupõe a superação de uma barreira, esta superação recoloca o indivíduo em outro nível que exige o seu desligamento com o nível suplantado.

As mudanças sociais são refletidas no padrão linguístico e, da mesma forma que estas, as mudanças linguísticas podem acontecer de baixo para cima ou de cima para baixo como reflexo das lutas sociais no âmbito linguístico. Como não se pode correlacionar os dados linguísticos com medidas de comportamento social que não se pode fazer a comparação ao longo do tempo, o mais viável é “conectar o comportamento linguístico com a medida do *status* atribuído ou adquirido pelos falantes” (LABOV, 2008, p. 327), pois as mudanças na língua parecem “estar correlacionadas com mudanças na posição dos subgrupos com os quais o falante se identifica” (LABOV, 2008, p. 327), ou seja, a identificação social do falante interfere no seu padrão linguístico, sendo que a língua pode ser considerada como identificador de grupo ou classe social e há uma correlação entre mudança linguística e movimento de classe.

Estudos de mudanças sonoras atuais mostram que uma inovação linguística pode começar com qualquer grupo particular e se difundir para fora dele, e que esse é o desenvolvimento normal; e que esse grupo particular pode ser o de mais alto status, mas não necessariamente nem tão frequentemente assim (LABOV, 2008, p. 330).

Não há uma forma fixa e predeterminada da mudança linguística, ela pode acontecer de baixo para cima ou de cima para baixo e está correlacionada com mudanças sociais. A mudança linguística não é autônoma, mas desencadeada dentro de um movimento social, pois “o processo de mudança sonora aparece não como um movimento autônomo dentro dos limites de um sistema linguístico, mas sim como uma reação complexa a diversos aspectos do comportamento humano” (LABOV, 2008, p. 195). Assim, não se pode negar a correlação entre comportamento linguístico e comportamento social e que toda mudança se origina e segue seu processo de propagação confrontando-se com padrões já estabelecidos, daí a luta por sua consolidação, caso contrário ocorre o recuo da referida mudança.

Uma mudança linguística que se estabelece não ocorre por si só, tem relação com o grupo social que a desencadeia. A força social do grupo impulsiona a consolidação da mudança linguística, se o grupo não consegue ascensão social, sua forma linguística se torna

estigmatizada. Então, a mudança linguística está relacionada com a mudança do grupo, originário da forma linguística, na estrutura social. Nenhuma mudança linguística é autônoma, são as condições sociais objetivas que lhe dão suporte à sua propagação e consolidação, da mesma forma, a mudança do padrão linguístico de um falante não é decorrente de uma competência individual.

Entrar na ordem discursiva dominante independe da vontade de cada indivíduo, não se trata de uma competência discursiva do indivíduo, se assim fosse, a não entrada do indivíduo na ordem discursiva das relações de poder recairia sobre o próprio indivíduo, devido ao não desenvolvimento de sua competência discursiva, porém a competência discursiva do indivíduo não é algo que se desenvolva autonomamente, são necessárias condições sociais adequadas para que ela se desenvolva. A ideia de um desenvolvimento autônomo de uma competência discursiva não se sustenta diante da constatação de que a língua e o desenvolvimento linguístico estão relacionados com as condições socioculturais do falante e também nas quais se realiza os atos de fala.

Labov critica Chomsky dizendo que para este “o objeto próprio da linguística deveria estar restrito aos julgamentos intuitivos dos falantes nativos” (LABOV, 2008, p. 224), para Labov, Chomsky se baseia em dois postulados: a homogeneidade da língua e a acessibilidade da *langue* pelo falante, sendo que seria possível descartar as regras variáveis a partir do argumento de que elas seriam regras de desempenho, ou seja, a variação seria um reflexo da competência linguística do falante. Esses dois postulados não se sustentam, uma vez que a língua não se apresenta como um corpo homogêneo e que ela, como forma discursiva, não é acessível a todos, pois nem todos têm assegurado o acesso às formas discursivas especializadas. Além disso, mesmo que a competência linguística esteja relacionada com a capacidade de o falante perceber e aceitar as regras de variações linguísticas, esse conceito é imensurável, portanto abstrato.

A capacidade dos seres humanos de aceitar, preservar e interpretar regras com condicionamentos variáveis é sem dúvida um aspecto importante de sua competência linguística ou *langue*. Mas ninguém tem consciência dessa competência, e não existem julgamentos intuitivos acessíveis para revelá-la a nós (LABOV, 2008, p. 263).

A competência linguística está num plano abstrato que não se correlaciona com a realidade concreta da língua. A língua não está aberta a todos, há campos impenetráveis que evidenciam as relações de poder inerentes ao campo linguístico, às formas discursivas. Pensar

numa língua homogênea é pensar numa sociedade também homogênea, uma vez que a língua é uma representação dos valores socioculturais dos falantes. A língua não pode se desconectar das relações sociais, os desníveis existentes nessas também são expressos naquela. Assim, a lógica da competência linguística está relacionada também com uma lógica do pensamento social, que põe o sujeito como único responsável pelo seu desenvolvimento, tanto social como linguístico.

La lógica social del concepto ‘competencia’ puede manifestar:

1. la proclama de una democracia universal de adquisición [...];
2. el individuo como activo y creativo en la construcción de un mundo válido de significado y de práctica. [...];
3. una exaltación del uso del lengua cotidiano y oral y una reticencia respecto a los lenguajes especializados;
4. una sospecha en relación con los socializadores oficiales, [...];
5. una crítica de las relaciones jerárquicas, cuando la flexibilidad sustituye a la dominación, y la adaptación a la imposición (BERNSTEIN, 1998, p. 176).⁷

A lógica social do conceito de competência manifesta uma democracia universal de aquisição de conhecimento, onde o indivíduo possui papel ativo na construção de um mundo de significado, em que se exalta a linguagem cotidiana, sendo que todo desenvolvimento linguístico pode ser adquirido informalmente nas relações cotidianas, isso nega as relações institucionais de socialização e as relações hierárquicas da sociedade. Tudo isso põe o sujeito como único responsável pela sua competência e que o mundo está aberto a sua criatividade e que não há impedimento social para o seu autodesenvolvimento, isso evidencia as relações entre o conceito de competência linguística e as ideias liberais. “Quizá podamos entender ahora cómo el concepto de competencia tuvo eco y se vió legitimado por las ideologías liberales progresistas y radicales de los primeros sesenta” (BERNSTEIN, 1998, p. 176),⁸ ou seja, não se pode deixar de relacionar o desenvolvimento dos estudos linguísticos com o pensamento político, em que se opõe realismo e idealismo.

Sin embargo, el idealismo de la competencia, la exaltación de lo que somos, en contraste con el modo en que se nos há posicionado, tuvo un precio: la abstracción del individuo del análisis de la distribución del poder y de los principios de control que especializan selectivamente los modos de realización y su adquisición. Así, la

⁷ A lógica social do conceito ‘competência’ pode manifestar:

1. a proclamação de uma democracia universal de aquisição;
2. o indivíduo como ativo e criativo na construção de um mundo válido de significado e de prática;
3. uma exaltação do uso da língua cotidiana e oral e uma reticência a respeito às linguagens especializadas;
4. uma suspeita em relação aos mecanismos de socialização oficiais;
5. uma crítica das relações hierárquicas, quando a flexibilidade substitui a dominação e a adaptação a imposição.

⁸ Talvez possamos entender agora como o conceito de competência teve eco e se viu legitimado pelas ideologias liberais progressistas e radicais dos primeiros anos da década de sessenta.

promoción de la competencia se aparta de esa especialización, de insistência en el microcontexto [...]. Los grupos dominantes legitiman como superiores unas diferencias, otras se juzgan inferiores, pero como todos son competentes, las manifestaciones inadecuadas de comunicación de los considerados inferiores están en función de los contextos, la interacción, los significados, los critérios y los valores en los que están inmersos, creado por el grupo dominante (BERNSTEIN, 1998, pp. 176-177).⁹

Há um idealismo no conceito de competência que exalta o que o sujeito é em detrimento do modo como ele vive, ou seja, o sujeito é capaz de desenvolver-se independente da estrutura social na qual vive, isso faz com que ele não perceba a influência das relações de poder e dos princípios de controle sobre si mesmo e, conseqüentemente, afasta-se do embate travado nas relações sociais. Assim, toda diferença social e linguística recai no sujeito, que se torna incapaz de desenvolver-se. Porém, os parâmetros dessas diferenças são criados pelos grupos dominantes, são eles que instituem o que é inferior ou superior, sendo que todos podem desenvolver-se e quando não conseguem a responsabilidade recai sobre o contexto no qual o sujeito está inserido, qualificando-o como empobrecido, mas sem levar em consideração a estrutura social que produz esse contexto.

O resultado desse processo é o não acesso do sujeito às regras de utilização do discurso e a responsabilidade por isso é atribuída ao próprio sujeito ou ao contexto no qual ele está inserido, não levando em consideração a estrutura social e as relações de poder inerentes às relações sociais. Portanto, a competência linguística correlaciona-se com uma compreensão natural da sociedade em que todas as diferenças são decorrentes da natureza, sendo que os fatores sociais não exercem influências na produção dessas diferenças. Essas diferenças ditas naturais funcionam como mecanismo de controle do discurso voltado para os indivíduos que falam, são elas que impedem o acesso deles às regras de utilização do discurso, pois o sujeito que fala deve ser qualificado para entrar na ordem discursiva, a qual se fundamenta em verdades preestabelecidas.

O desejo de construção da verdade é uma forma de exclusão de possibilidades discursivas, pois “essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um

⁹ No entanto, o idealismo da competência, a exaltação do que somos, em contraste com o modo em que estamos posicionados, teve um preço: a abstração do indivíduo das análises da distribuição do poder e dos princípios de controle que selecionam os modos de sua realização e aquisição, assim, a promoção da competência se separa dessa especialização, de insistência no microcontexto [...]. Os grupos dominantes legitiman como superiores umas diferenças e outras se julgam inferiores, mas como todos são competentes, as manifestações inadequadas de comunicação dos considerados inferiores estão em função dos contextos, a interação, os significados, os critérios e os valores nos quais estão imersos, criados pelo grupo dominante.

compacto conjunto de práticas como a pedagogia” (FOUCAULT, 2008, p. 17). A vontade de verdade é a instituição de uma verdade, de um parâmetro universal para ela, que exclui o discurso que não segue sua lógica, considerando-o falso. A construção de uma verdade passa pela oposição entre o verdadeiro e o falso e tanto um como o outro não possuem razão de ser que não esteja relacionada com as relações de poder.

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, [...] (FOUCAULT, 2008, p. 20).

A construção de uma verdade passa pela negação de outras verdades, esse processo de construção é uma forma de exclusão dos discursos que não comungam com os seus princípios, é uma verdade que se autoproclama universal e age como força coercitiva capaz de excluir certos discursos do plano discursivo ou anular seus efeitos a partir de pressupostos de verdade. É uma tentativa de homogeneização do discurso ou da língua, mas para superar essa forma de verdade é necessário compreender que o desenvolvimento discursivo do sujeito é um fator que possibilita a inserção dele nas relações de poder e, com isso, possibilita a transformação dessas relações. O reconhecimento da diversidade discursiva é o caminho para a superação da soberania do significante, é uma forma de abrir-se para as mais diversas possibilidades discursivas, no entanto, por traz da suposta democracia discursiva operam mecanismos de controle que impedem o surgimento de novas formas discursivas que poderiam desestruturar formas hegemônicas de poder e de controle.

Ora, parece-me que sob esta aparente veneração do discurso, sob essa aparente logofilia, esconde-se uma espécie de temor. Tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso (FOUCAULT, 2008, p. 50).

Por traz da suposta democracia discursiva se esconde uma ditadura do significante, em que as relações discursivas são delimitadas pelas relações de poder, nas quais se operam interdições que limitam a ação discursiva a áreas que não oferecem riscos à estrutura social vigente, pois “sabe-se bem que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2008, p. 9). A interdição da palavra é um controle sobre a proliferação dos discursos, nem tudo pode ser dito, pois pode desestabilizar as verdades estabelecidas e, com isso, perder-se o

controle sobre a verdade e seus critérios. O discurso é cerceado quando põe em evidência as contradições das verdades estabelecidas, desestabiliza a oposição entre o verdadeiro e o falso, evidencia o controle exercido sobre as próprias relações discursivas e, quando isso acontece, as relações de poder são alteradas impulsionando o movimento de classe.

As verdades são reflexos das relações sociais de poder, que refletem a estrutura social. O movimento de classe imprime alterações nas relações de poder e, conseqüentemente, na oposição entre verdadeiro e falso, ao mesmo tempo, o movimento de classe é influenciado pelas relações de poder, ou seja, há uma influência mútua entre ambos num processo contínuo e dialético. Um elemento se interpõe como motor desse processo dialético, que é a língua, em forma de discurso. O desenvolvimento linguístico dos atores sociais é um pêndulo que movimenta esse processo e, ao mesmo tempo, é o seu reflexo, pois é no embate discursivo que as relações de poder se materializam numa sociedade baseada em princípios supostamente democráticos.

2 LÍNGUA-DISCURSO E RELAÇÕES DE PODER

A linguagem é o elemento caracterizador do ser humano e fundador da sociedade, a qual não pode ser pensada dissociada da linguagem, da mesma forma que esta não existe sem discurso, “a linguagem começa onde houver não expressão, mas discurso” (FOUCAULT, 2002, p. 129), em outras palavras, o discurso não é uma categoria da linguagem, mas a sua própria essência e por isso, ele está na gênese da sociedade humana.

O que distingue o ser humano dos outros animais é a capacidade discursiva. Mas também é certo que esse instrumento humano não nasceu pronto. Há em toda a evolução humana um concomitante desenvolvimento da linguagem. Parece não haver discordância que ela surge da necessidade de comunicação. Considerando que a comunicação é um dos fatores que pode subjugar um ser humano a outro, diz-se também que a linguagem ou a capacidade discursiva encerra em si fundamentos de poder.

O discurso possibilita a comunicação e a interação entre os seres humanos, uma vez que o discurso é “um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2000, p. 124). Vários enunciados só constituem um discurso se comungarem das mesmas regras de formação, isso quer dizer que os enunciados possuem

identidade entre si que lhes possibilita a interação e a formação de um acontecimento discursivo.

Não há uma forma única e pré-estabelecida de linguagem, ao contrário, ela surge da necessidade de comunicação entre os humanos e desenvolve-se a partir dessa necessidade. Mas subjazem a essa necessidade outras necessidades humanas como o poder de mando e obediência. Então, o domínio da linguagem carrega em si a possibilidade do domínio de outrem.

Isso não quer dizer que seja de forma explícita, pois assim como o discurso revela, pode também velar. O desenvolvimento da comunicação não traz, necessariamente, uma clarificação do discurso. A comunicação se torna um jogo de decifração, em que nem toda significação está ao alcance do interlocutor menos atento, nem tudo está explícito ou nem tudo é dito. Há no não dito também um forte conteúdo significativo.

O discurso não é vazio de intenções, além de comunicar, pretende algo mais. Ele objetiva ir além da simples comunicação, pois comunica para alguma coisa. Em todo ato comunicativo observa-se um jogo de intenções, não há uma relação única e evidente entre significante e significado, sempre pode haver uma relação subjacente que desvia o significado para outro significante.

Em um diálogo, os atores de um acontecimento discursivo constroem seus enunciados dentro de um mesmo sistema, caso contrário não ocorre interação entre eles, pois passa a existir uma barreira que impede a interação, esta só é superada com a aquisição do mesmo código pelos atores da ação discursiva. “O código é, assim, um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto (MORAIS/NEVES, 2007, p 03). Bernstein classifica os códigos em restrito e elaborado, sendo que o falante que não desenvolve o código elaborado não consegue interagir com aquele que o desenvolve, interpõe-se entre eles uma barreira linguística que os segrega. Portanto, quando um falante não desenvolve o código que lhe possibilita interagir com seus pares ocorre um processo de estratificação linguística que o subjuga aos demais, aos que possuem acesso aos códigos elaborados e, ao mesmo tempo, controlam o acesso a eles.

2.1 O controle do código linguístico

O acesso ao código linguístico é uma forma de aquisição de poder, mas não a língua enquanto característica biológica inerente a todo ser humano, mas a língua enquanto instituição social, é a língua instituída socialmente que possibilita ao falante participar das relações sociais de poder, pois esta se constitui como código linguístico que distingue os grupos sociais, é a partir desse código elaborado socialmente que se constituem as relações de poder. Daí a possibilidade de controle da produção desse código linguístico que se constitui como uma forma de um falante se distinguir de uns e identificar-se com outros.

A língua elaborada socialmente se sobrepõe à língua enquanto característica biológica do ser humano, ela não é mais um elemento distintivo entre o humano e os outros animais, mas um elemento de distinção social entre os humanos. A língua passa a ser elemento distintivo na relação entre grupos sociais e de identidade na relação interna do grupo. Assim, ela deixa de ser fator de identidade universal para se tornar de grupo e, dessa forma, se constitui como código linguístico submetido a normas e regras socialmente estabelecidas a partir de relações de poder, ou seja, o discurso se formaliza a partir de regras preestabelecidas que devem ser obedecidas na prática discursiva e quem não as segue não participa das relações sociais de poder ou quando participa é em situação inferiorizada.

Os grupos sociais dominantes de uma sociedade criam mecanismos de produção e seleção do discurso como forma de manutenção e reprodução da estrutura social. Quem não faz parte desses grupos possui dificuldades para entrar na ordem discursiva e participar das relações sociais de poder, dessa forma o controle discursivo é uma forma eficiente de manutenção de poder dos grupos dominantes.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008, pp. 8-9).

O controle do discurso decorre da necessidade do controle de seu poder. Controlando-se o discurso controla-se o poder. Para tanto se usam mecanismos de controle internos e externos, os quais pretendem determinar o discurso e impor regras de acesso a ele, o qual se torna um fenômeno de uso seletivo, pois nem todos conseguem produzi-lo. Restringindo-se o acesso ao discurso, restringe-se o acesso ao poder. O controle discursivo

visa uma desqualificação dos sujeitos para o exercício do poder, quem não possui um discurso qualificado fica excluído do seu exercício.

Os mecanismos de controle do discurso são formas indiretas de impedir a transformação das estruturas de poder, esses mecanismos são de duas naturezas: interna e externa, que se inter-relacionam. Os mecanismos internos dizem respeito às regras de produção do próprio discurso, sua materialidade formal em que o significante se sobrepõe ao significado, ou seja, a forma se sobrepõe ao conteúdo. Os mecanismos externos se caracterizam como as barreiras impostas ao falante para aquisição das regras de realização desse discurso, que vão desde as condições sociais, o acesso os instrumentos de cultura e a precariedade das instituições de ensino destinadas à maioria da população, que não conseguem propiciar aos estudantes acesso ao código legitimado pelos grupos dominantes.

[...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2008, pp. 36-37).

Criam-se barreiras para o uso do discurso, o qual deixa de ser de domínio de todos para se tornar domínio de poucos. Esse movimento não é natural e espontâneo, é algo direcionado e intencional. Isso não quer dizer que o discurso tenha em sua gênese um aspecto seletivo, ou seja, que apenas alguns são capazes de desenvolver as habilidades discursivas. As barreiras que dificultam o acesso ao discurso são criadas intencionalmente porque através dele exerce-se algum tipo de poder. “O burguês tem necessidade de uma instrução que permaneça inacessível ao povo, que lhe fique fechada, que seja a barreira” (GOBLOT, 1989, p. 94) e que funcione como marca distintiva entre ele e o povo. Todo esse processo visa silenciar o falante, transformar uma característica biológica universal em característica social distintiva.

Les locuteurs dépourvus de la compétence légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée, ou condamnés au silence. Ce qui est rare, donc, ce n'est pas la capacité de parler qui, étant inscrite dans le patrimoine biologique, est universelle, donc essentiellement non distinctive, mais la compétence nécessaire pour parler la langue légitime qui, dépendant du patrimoine social, retraduit des distinctions sociales dans la logique proprement symbolique des écarts différentiels ou, en un mot, de la distinction (BOURDIEU, 2001, p. 84).¹⁰

¹⁰ Os falantes desprovidos da competência legítima se tornam excluídos de fato do universo social onde ela é exigida, ou são conduzidos ao silêncio. O que é raro, portanto, não é a capacidade de falar, que está inscrita no patrimônio biológico, é universal, portanto, essencialmente não distintiva, mas a competência necessária para falar a língua legítima, que depende do patrimônio social, traduz distinções sociais diferenciais na lógica propriamente simbólica ou, numa palavra, a distinção.

A capacidade de falar passa a depender do patrimônio social do falante, caso seja desprestigiado o falante é levado ao silêncio. Esse falante não foi selecionado para falar, essa seleção tem o propósito de afastá-lo das relações sociais, culturais, políticas e econômicas, sem espaço e sem voz o falante é excluído do espaço social amplo, suas relações sociais se restringem ao espaço social doméstico e de grupo inferiorizado.

A seletividade intencional do discurso é um dos determinantes discursivos, mas não o único, talvez o mais ideológico devido ao fato de envolver explicitamente as relações de poder. O espaço, a história e a posição que o sujeito ocupa também direcionam ou determinam o discurso. Os membros de uma comunidade de fala se diferenciam pelo uso de determinado marcador em qualquer contexto, o índice de uso desse marcador está relacionado com o índice socioeconômico do indivíduo. As diferenciações dos grupos se mantêm proporcionais em cada contexto de fala, sendo que a mesma variável pode ser usada para sinalizar a estratificação social e estilística. “Os marcadores sociolinguísticos estáveis organizam a variação linguística de um modo diretamente paralelo a outros índices hierárquicos de *status* social” (LABOV, 2008, p. 279). Por isso, o discurso não é impessoal, não foge à subjetividade e à materialidade espacial e histórica que circunscreve o sujeito.

A seletividade do discurso é um mecanismo de controle e dominação do discurso por si mesmo, pois visa o seu monopólio por uma determinada parcela dos falantes. Porém, através do discurso é possível desmascarar essa farsa e isto só é possível porque ele desvela os mecanismos de poder e, por isso, se configura também como fonte de poder.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2008, p. 10).

O discurso é objeto de desejo, o sujeito quer se apoderar dele porque sabe que ele encerra alguma forma de poder, devido a isso que o discurso é temido e cerceado. Os limites e interdições impostos ao discurso, ao mesmo tempo em que impedem o acesso ao poder, revelam o poder inerente a ele.

Existe uma relação íntima entre discurso e poder. Isso não quer dizer que todo o poder se justifica pelo discurso, mas que o discurso é uma forma de poder. Sendo assim, todo

sujeito que desenvolve sua capacidade discursiva adquire um quantitativo de poder. Portanto, todo ser humano possui um quantitativo de poder em potencial, devido a isso se criam mecanismos que impõem regras ao discurso na tentativa de controlá-lo. Porém o poder simbólico da linguagem não está exclusivamente nela, ela ganha ou perde poder dependendo da posição social do falante que a produz, ela em si mesma possui uma força simbólica enfraquecida, que ganha ou perde robustez proporcional ao lugar de sua produção na estrutura social.

A posição social do falante na estrutura social influencia a sua forma de falar, e é dessa posição que se propaga a força simbólica de sua linguagem. O mesmo discurso produzido em posições sociais distintas tem força simbólica também distinta. A força simbólica da palavra não está somente na palavra, mas no que ela representa, em suas marcas distintivas que indicam a posição social de quem a produz.

Cette capacité ne se détermine pas du seul point de vue linguistique. Il est certain que la relation entre les compétences linguistiques qui, en tant que capacités d'appropriation et d'appréciation, définissent des marches, eux-mêmes socialement classes, contribue à déterminer la loi de formation des prix qui s'impose à un échange particulier. Mais il reste que le rapport de force linguistique n'est pas complètement déterminé par les seules forces linguistiques en présence et que, à travers les langues parlées, les locuteurs qui les parlent, les groupes définis par la possession de la compétence correspondante, toute la structure sociale est présente dans chaque interaction (et par là dans le discours) (BOURDIEU, 2001, pp. 100-101).¹¹

O poder de uma forma linguística não está na própria língua, mas na posição social do falante dessa forma linguística. O próprio falante não fala uma língua propriamente sua, mas uma língua do grupo ao qual pertence, por isso que as forças linguísticas de uma fala não estão apenas no ato de fala, elas são constituídas nas relações extralinguísticas, em outras palavras, a força linguística de uma língua é construída nas relações sociais de poder. Não é a língua em si que possui um quantitativo de poder, mas a posição do falante dessa língua na estrutura social que lhe confere força simbólica nas relações sociais de poder.

A língua não está imune às relações de poder, ela se constitui como um produto dessas relações. É objetivo das relações de poder operar distinções sociais nos grupos imprimindo-lhes marcas distintivas, um delas é a forma linguística, daí existir uma relação de

¹¹ Essa capacidade não se determina só do ponto de vista linguístico. É consensual que a relação entre as competências linguísticas – enquanto que capacidades de apropriação e apreciação, definem degraus, que socialmente são classes – contribui para determinar a lei de formação de valores que se impõe a uma troca particular. Mas também a relação de força linguística não é completamente determinada somente por forças presentes e que, através das línguas faladas, estão presentes os falantes que falam, os grupos e a estrutura social representada por eles em cada interação (e portanto, nos discursos).

interdependência entre língua e poder, pois embora a força linguística tenha origem nas relações sociais de poder, é através da língua que os grupos sociais dominantes exercem seu poder, sem a palavra não há possibilidade de exercício do poder. As marcas linguísticas são decorrentes da delimitação dos grupos sociais, as quais são produzidas pelas relações de poder nas quais esses grupos estão imersos.

[...] las relaciones de poder crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género, clase social, raza, diferentes categorías de discurso, diversas categorías de agentes. En consecuencia, el poder actúa siempre para provocar rupturas, para producir marcadores en el espacio social (BERNSTEIN, 1998, p. 37).¹²

As relações de poder limitam a ação dos grupos sociais impondo barreiras entre eles e, ao mesmo tempo, nivela-os impondo-lhes marcas sociais que identificam o grupo e seus membros. Os grupos dominantes impõem barreiras aos grupos dominados para colocá-los à margem das relações de poder, com isso impedirem que a ordem social seja transformada. Porém, isso não acontece de forma absoluta, pois nenhum domínio se dá de forma absoluta, as classes ou grupos sociais não são isolados um do outro, conseqüentemente, há relações e influências entre eles.

Há sempre uma tentativa de impor barreiras aos grupos de *status* inferior para que estes não tenham condições de contraporem-se aos grupos dominantes, porém esse processo tem eficácia relativa porque nenhum grupo exerce domínio absoluto sobre outro, há sempre possibilidade de enfraquecimento do domínio de um sobre o outro, de reação contra a ordem estabelecida.

As relações de poder objetivam produzir limites rígidos entre os grupos sociais, sendo que o sentido destas relações é, geralmente, de cima para baixo com o objetivo de instituir as regras que ordenam e mantêm a distribuição do poder, porém há reações que se contrapõem ao estabelecimento da ordem e modificam os limites impostos. Assim, as relações sociais de poder não possibilitam apenas a reprodução, mas também a transformação da estrutura social.

[...], el poder opera siempre sobre las relaciones *entre* categorías, centrándose en las relaciones entre y, de este modo, el poder establece relaciones legítimas de orden. El control, por su parte, establece las formas legítimas de comunicación adecuadas a las diferentes categorías. El control transmite las relaciones de poder dentro de los

¹² As relações de poder criam, justificam e reproduzem os limites entre diferentes categorias de grupos: gênero, classe social e raça; diferentes categorias de discurso e diversas categorias de agentes. Em consequência, o poder atua sempre para provocar rupturas e para produzir marcadores no espaço social.

limites de cada categoria y socializa a los individuos en estas relaciones. No obstante, veremos que el control presenta dos facetas, porque vehicula a la vez el poder de reproducción y el potencial para su modificación (BERNSTEIN, 1998, p. 37).¹³

O poder estabelece relações de ordem que objetivam a manutenção do próprio poder. O objetivo desse processo de ordenação é estruturar a sociedade, impondo regras e limites às categorias ou grupos sociais. O poder, então, estratifica a sociedade e impõe valores e princípios que devem ser seguidos por cada grupo. Para que a sociedade continue ordenada conforme os princípios estabelecidos é necessário que as relações dentro de cada grupo sejam controladas, que não excedam os limites impostos. O controle ocorre em cada grupo impondo-lhe limites e regras, que são estabelecidos conforme a posição social do grupo. O poder se mantém pelo controle e o controle é exercido pelo poder, nesse processo reproduz-se a ordem social, porém nem sempre o resultado desse processo é a reprodução. O controle traz, em si, a potencialidade do efeito contrário, ou seja, a transformação da ordem social, daí a natureza ambígua do controle, que pode servir à reprodução, mas também à transformação social.

Daí conclui-se que os processos sociais se desenvolvem num misto de reprodução e transformação, tendendo, geralmente, para um dos lados, mas nunca, exclusivamente, para um deles. Mesmo um processo que é claramente reprodutivo, há nele aspectos de transformação, da mesma forma, os processos revolucionários reproduzem aspectos da estrutura social suplantada. O que influencia a tendência do processo social são as relações de poder travadas no decorrer do próprio processo.

Não há relação de poder unilateral, pois o poder não é exclusivo de uma classe ou grupo social, ele é exercido por uma classe, mas não de forma absoluta, pois há sempre reações ao exercício do poder, essas reações é que podem ser fortes ou fragilizadas, daí a intensidade da reprodução ou transformação de um processo social. “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2013, p. 360). O poder não existe fora de qualquer

¹³ O poder opera sempre sobre as relações entre as categorias, centrando-se nas relações entre e, deste modo, o poder estabelece relações legítimas de ordem. O controle, por sua vez, estabelece as formas legítimas de comunicação adequadas às diferentes categorias. O controle transmite as relações de poder dentro dos limites de cada categoria e socializa os indivíduos nestas relações. No entanto, veremos que o controle apresenta duas faces: uma vincula-se ao poder de reprodução e a outra ao potencial de transformação.

contestação, ele não se coloca num lugar inacessível, o seu exercício traz em si a possibilidade de contestação, as relações de poder também são relações de resistência.

É a partir dos movimentos de resistência que ocorrem as mudanças sociais, que assim como as linguísticas, não são monopólio do grupo social dominante, os grupos sociais de menor *status* provocam mudanças mais constantes na estrutura social que os grupos dominantes, uma vez que estes procuram manter a estrutura social imune às mudanças e, às vezes, nega-as, pois elas abalam a estrutura de poder, toda mudança social exige uma reconfiguração da estrutura social de poder, com isso os grupos dominantes se veem ameaçados de perderem força nas relações de poder. Todo movimento social é uma ameaça à estrutura social vigente, mas como o movimento é inevitável, constroem-se mecanismos de controle dos movimentos e de manutenção do poder.

Esses mecanismos são os mais diversos possíveis, indo dos mais visíveis aos mais sutis, da repressão policial à sutileza do controle discursivo. O acesso ao discurso é uma forma de exercício de poder, o discurso entendido não só como padrão linguístico, mas também como conhecimento especializado, como disciplina. Todo discurso deve obedecer a regras e limites e compartilhar os mesmos princípios que instituem a verdade. “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2008, p. 36), que faz com que a evolução dessas regras seja uma barreira que delimita o acesso aos princípios estabelecidos pela disciplina, só faz parte da produção discursiva quem acompanha a atualização das regras inserindo-se dentro da lógica da verdade instituída, ou seja, o discurso deve compartilhar as verdades que estão postas dentro da disciplina.

Para cada tipo de conhecimento há uma forma específica de discurso, o acesso aos diversos tipos de discurso é uma forma de instrumentalização de poder. Assim, o desenvolvimento linguístico do indivíduo não se restringe à forma de falar, engloba também o acesso ao conhecimento produzido socialmente. A educação formal é um instrumento de acesso a esse conhecimento, porém, numa sociedade de classe, ela também é uma forma de selecionar e classificar tanto o discurso como quem deve ter acesso a ele, há regras de acesso, privilégios e interesses que norteiam a produção e a distribuição do conhecimento.

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os

eventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 2008, p. 37).

O discurso não é acessível a todos, não há uma democracia discursiva em que todos podem ter acesso às regras de realização do discurso. Ele não se abre para todos, embora que todos possam desenvolver-se linguisticamente, não são dadas as condições para esse desenvolvimento, isto porque o discurso não é homogêneo, não se constitui como uma realidade fora das relações sociais. Se ele não está aberto para todos é porque há uma forma discursiva que se sobrepõe às demais, essa forma nega à legitimidade a outras possibilidades discursivas, assim, o discurso se constitui como um mecanismo de controle e poder, uma vez que só quem entra na ordem discursiva participa das relações de poder.

Há um movimento coercitivo que impõe ao discurso uma forte repressão. Para Foucault, existem três formas de “coerções do discurso: as que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 37). Isto mostra o quanto há de poder no ato discursivo, as coerções limitam, de qualquer forma, o movimento livre do discurso.

O acontecimento discursivo carrega em si um ato revolucionário que desestrutura as estruturas de poder. O poder se consolida a partir de restrições discursivas e, por isso, há resistência em se abolirem os cárceres que aprisionam o discurso, caso contrário, as estruturas de poder seriam abaladas. Em consequência disso, há um medo velado que o discurso possa romper suas amarras coercitivas e tornar-se ato livre e libertador de uma sociedade. O medo que isso aconteça impõe à sociedade e à sua estrutura de poder uma fobia ao discurso.

Há sem dúvida, em nossa sociedade e, imagino, em outras mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (FOUCAULT, 2008, p. 50).

O discurso impõe medo porque pode desvelar o que está escondido, pôr às claras as estruturas de poder que se sustentam à medida que as aparições discursivas são controladas. Esses mecanismos de coerção e controle do discurso proíbem alguns discursos e mantém alguns indivíduos afastados do círculo discursivo.

Controlando-se o acesso ao discurso, diminui-se a possibilidade de contestação do *status quo* estabelecido, ou seja, a estrutura de poder vigente não será contestada porque o acesso ao discurso foi controlado. O discurso deixa de ser acessível a todos e passa a fazer

parte de um ritual, que define e qualifica os indivíduos aptos a falarem. Assim, o discurso deixa de ser de domínio comum para fazer parte de um grupo seletivo que se sobrepõe aos demais indivíduos de uma sociedade. “Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2008, p. 39). O discurso se torna ritualístico e organiza a sociedade ao seu redor excluindo a maioria dos indivíduos de participarem ativamente do núcleo de poder.

Uma forma de coerção do discurso são as “sociedades de discurso”, que, segundo Foucault, fazem com que o discurso se restrinja a espaços definidos e fechados, impossibilitando que todos tenham acesso a ele, e quando se tem acesso, dá-se de uma forma que aquele que pertence às “sociedades de discurso” não perca o seu espaço, não fique sem discurso. Essas sociedades, à primeira vista, parecem meios de democratização e de divulgação do discurso, porém, se vistas com atenção, percebe-se que não passam de mais uma forma de coerção ao discurso porque o fazem circular apenas no limite de seu próprio espaço, ou seja, o discurso se reproduz dentro de limites preestabelecidos e estas sociedades não perdem o controle sobre ele, são sempre verdade as verdades aceitas naquele meio.

Há sempre uma cumplicidade que faz com que o discurso sempre retorne ao seu centro de controle, não saindo dos limites preestabelecidos, uma vez que “há as ‘sociedades de discurso’, cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição” (FOUCAULT, 2008, p. 39). Ou seja, o discurso não pode ultrapassar os limites preestabelecidos, há sempre verdades que não podem ser reveladas, daí a ambiguidade do discurso, que revela, mas também oculta verdades.

Dessa forma as coerções ao discurso se tornam eficazes e o discurso se torna monopolizado ou aristocrático, sendo que a maior parte da sociedade fica à margem da ação discursiva efetiva. Essas coerções impulsionam uma grande parte dos indivíduos para margem do poder e da sociedade, uma vez que lhes restringem o acesso ao código elaborado e, em consequência, afastam-lhes das relações sociais de poder.

2.2 Código elaborado e relações de poder

Os códigos elaborados são produzidos na escola, o processo de aquisição do código pedagógico envolve o reconhecimento do código e a realização do próprio código. Reconhecer as regras do código é necessário, mas não é suficiente para que se possa produzir um texto legítimo, é necessário também conhecer as regras de sua realização.

[...], podemos poseer una regla de reconocimiento que nos permita distinguir el carácter especial del contexto sin que todavía seamos capaces de producir una comunicación legítima. Muchos niños de las clases desfavorecidas disponen de la regla de reconocimiento, es decir, pueden reconocer las relaciones de poder en las que están inmersos y su posición dentro de ellas, pero carecen de la regla de realización. Si no poseen la regla de realización, son incapaces de producir el texto legítimo esperado. De este modo, estos niños no adquirirán en la escuela el código pedagógico legítimo, aunque sí su lugar en el sistema de clasificación. Para estos niños, la experiencia de la escuela es, sobre todo, una experiencia del sistema de clasificación y del lugar que ocupan en él (BERNSTEIN, 1998, p. 49).¹⁴

A escola que é responsável pelo desenvolvimento linguístico do educando, não cumpre seu papel quando não consegue fazer com que crianças da classe trabalhadora consigam adquirir as regras de realização de um texto considerado legítimo, elas, geralmente, reconhecem um texto legítimo, mas não são capazes de elaborá-lo. A escola, para essas crianças, serve como sistema de classificação, que determina o lugar que elas devem ocupar na estrutura social, isto quer dizer que “antes de tudo, a educação cria e mantém a distinção de classes; mas a palavra ‘educação’ toma aqui um sentido novo e restrito: trata-se da educação que ‘classifica’, não da que desenvolve o mérito pessoal” (GOBLOT, 1989, p. 19). A escola não eleva a posição dessas crianças dentro da ordem social, mas impõe-lhes a marca de não serem capazes de produzir um discurso elaborado para participarem de um contexto de comunicação legítima.

O não desenvolvimento linguístico do educando da classe trabalhadora não está relacionado diretamente com a incapacidade dele se desenvolver linguisticamente, mas com a própria opção do código pedagógico adotado pela escola. A escola adota um código pedagógico que se aproxima ou se distancia do código transmitido à criança pela família, essa

¹⁴ Podemos possuir uma regra de reconhecimento que nos permita distinguir o caráter especial do contexto sem que, no entanto, sejamos capazes de produzir uma comunicação legítima. Muitas crianças das classes desfavorecidas dispõem da regra de conhecimento, quer dizer, podem reconhecer as relações de poder em que estão imersas e sua posição dentro delas, porém, carecem da regra de realização. Se não possuem a regra de realização, são incapazes de produzir o texto legítimo esperado. Deste modo, estas crianças não adquirem na escola o código pedagógico legítimo, ainda que seja seu lugar no sistema de classificação. Para estas crianças, a experiência da escola é, sobretudo, uma experiência do sistema de classificação e do lugar que ocupam nele.

aproximação do código da escola com o da família é fundamental para o sucesso ou insucesso escolar do estudante.

[...] algunos niños, cuando van por primera vez a la escuela, no saben o no están seguros de lo que se espera de ellos. No consiguen reconocer las características distintivas que proporcionan a la escuela o al aula su carácter exclusivo y, en consecuencia, su identidad concreta. Esa falta de reconocimiento llevará necesariamente a una conducta inadecuada. Por otra parte, algunos niños están muy preparados y son conscientes de la diferencia que existe entre el contexto familiar y el contexto escolar. En este caso, son capaces de reconocer las características distintivas de la escuela o el aula, aun que no siempre pueden producir el tipo de conductas que espera la escuela. Los niños que reconocen las características distintivas de la escuela, están en una posición más ventajosa con respecto a ella que los que no lo hacen. Probablemente los que reconocen las características distintivas de la escuela serán de clase media más bien que de clase trabajadora baja (BERNSTEIN, 1998, p. 133).¹⁵

O código pedagógico se torna de difícil acesso para a criança da classe trabalhadora, pois ela não o reconhece e não compreende a distinção entre o contexto escolar e o contexto familiar, há uma ruptura entre esses dois contextos pedagógicos. O contexto familiar da criança da classe trabalhadora está muito distante do contexto da escola, ela terá desvantagem em relação à criança da classe média, pois o contexto familiar dessa criança se aproxima do contexto escolar, isso justifica o seu melhor desempenho escolar. A escola, dessa forma, fecha-se para a criança da classe trabalhadora, que não consegue compreender a sua importância, o código linguístico da escola se apresenta a essa criança como um código estranho a ela, como que uma língua estrangeira, isso é reflexo da estratificação social.

A escola se situa em uma posição social distante da classe trabalhadora e não consegue flexionar o seu código para se aproximar da criança que está em posição social abaixo da posição incorporada pela escola. O código pedagógico da escola atende a uma determinada classe, a criança que vive num contexto familiar em que o código de uso não se aproxima do código usado na escola terá desvantagem em relação à criança que vive em um contexto que se aproxima do contexto escolar.

¹⁵ Algumas crianças quando vão pela primeira vez à escola não sabem ou não estão seguras do que lhes espera. Não conseguem reconhecer as características distintivas que proporcionam à escola ou à aula seu caráter exclusivo e, em consequência, sua identidade concreta. Essa falta de reconhecimento levará necessariamente a uma conduta inadequada. Por outra parte, algumas crianças estão bem preparadas e são conscientes da diferença que existe entre o contexto familiar e o contexto escolar. Neste caso, elas são capazes de reconhecer as características distintivas da escola ou da aula, ainda que nem sempre produzem o tipo de conduta que a escola espera. As crianças que reconhecem as características distintivas da escola estão numa posição mais vantajosa em relação às que não as reconhecem. Provavelmente as que reconhecem as características distintivas da escola serão de classe média alta do que de classe trabalhadora baixa.

[...] si el contexto escolar fuese idéntico o casi idéntico al de la familia de clase trabajadora (clasificación débil), el niño o niña de clase media estaría en situación desventajosa, suponiendo que careciese de esta regla de reconocimiento de semejanza. Em consecuencia, podemos establecer una relación entre el principio de la clasificación y las reglas de reconocimiento identificando la especificidad o semejanza de contextos. Como las relaciones de poder establecen el principio de clasificación y este transmite las relaciones de poder, las reglas de reconocimiento confieren poder con respecto a quienes carecen de ellas (BERNSTEIN, 1998, pp. 133-134).¹⁶

O contexto escolar se caracteriza como de classificação forte, o contexto familiar da classe média possui classificação similar, por isso o estudante de classe média não apresenta muitas dificuldades de se adequar ao contexto escolar, o que não acontece com o estudante da classe trabalhadora. Se o contexto escolar fosse similar ao contexto da classe trabalhadora, os educandos da classe trabalhadora teriam vantagens em relação aos da classe média, que não possuiriam as regras de reconhecimento do código pedagógico. A posse das regras de reconhecimento confere poder em relação a quem não as possuem, com isso, os estudantes da classe média estão em posição de destaque nas relações de poder, pois são elas que estabelecem os princípios de classificação e estes são os princípios seguidos pela classe média e transmitidos nas escolas. Dessa forma, os estudantes da classe trabalhadora, frequentemente, têm mais dificuldades no processo de aquisição dos códigos pedagógicos, daí a dificuldade deles em produzir textos considerados legítimos, tanto orais como escritos.

Isso não quer dizer que toda criança da classe trabalhadora terá insucesso escolar, mas que elas terão desvantagens em relação às outras crianças, e que essas desvantagens, geralmente, não são superadas. Produz-se, assim, uma estratificação escolar, sendo que a escola da classe trabalhadora possui grau de exigência inferior ao da escola da classe média. A escola da classe trabalhadora tem como objetivo principal conferir diploma ao filho do trabalhador, que formalmente equivale ao diploma do estudante de classe média, mas essa equivalência desfaça a desigualdade do nível de aprendizagem e conhecimento entre os dois grupos.

O certificado nivela os estudantes e confere a eles a superação dos obstáculos do processo educativo, ou seja, a superação da barreira. Porém, isso ocorre no plano formal, porque no plano concreto o nível não existe, há um abismo intransponível entre o estudante da

¹⁶ Se o contexto escolar fosse idêntico ou quase igual ao da família de classe trabalhadora (classificação fraca), o menino ou menina de classe média estaria em desvantagem, supondo que carecesse desta regra de reconhecimento de semelhança. Consequentemente, podemos estabelecer uma relação entre o princípio da classificação e as regras de reconhecimento identificando a especificidade ou semelhança de contextos. Como as relações de poder estabelecem o princípio de classificação e este transmite as relações de poder, as regras de reconhecimento conferem poder em relação a quem carece delas.

classe trabalhadora e o estudante da classe média, esse abismo é construído historicamente e socialmente e sempre há formas de reinventá-lo, essas formas passam pela educação formal, que reproduz a estratificação social a partir da estratificação do conhecimento.

Um ou outro estudante da classe trabalhadora consegue superar as barreiras da estratificação social e escolar, mas num contexto de classe isso não acontece, a barreira só é superada ficticiamente no plano institucional, em que a escola emite o certificado suprimindo os desníveis e as carências de aquisição do código pedagógico de todos os estudantes. No plano formal institui-se o nível, porém a barreira continua no plano real. O diploma institui o nível e formaliza a superação da barreira, mas na realidade a barreira continua existindo e o nível se torna de classe ou de grupo social.

A escola possui duplo papel no processo de socialização, por um lado é uma instituição responsável pelo desenvolvimento linguístico dos estudantes; por outro, classifica-os dentro de uma ordem social. Ela se torna um instrumento de estratificação social, pois assume papel diferenciado no processo de socialização conforme a classe a qual se destina, há uma escola que desenvolve e classifica, para as crianças da classe média; outra que apenas classifica, para as crianças da classe trabalhadora. A escola, nesse sentido, é um instrumento que corrobora com a ordem social vigente não favorecendo para uma transformação sociocultural, pois o seu código pedagógico se aproxima do código familiar da classe média e distancia-se do código da classe trabalhadora.

É na escola que estudantes da classe trabalhadora se confrontam com outros códigos sociais mais elaborados, o próprio código pedagógico é um deles, o qual se distancia do código familiar da classe trabalhadora na mesma proporção que se aproxima do código familiar da classe média. A aproximação do código pedagógico familiar com o código pedagógico da escola influencia no sucesso ou insucesso escolar do estudante, por isso as crianças da classe trabalhadora entram em desvantagem no processo de educação formal. O que caracteriza tanto um contexto como o outro é o grau de classificação e enquadramento, enquanto o contexto familiar da classe trabalhadora possui classificação e enquadramento fraco, o contexto da classe média possui, geralmente, classificação e enquadramento forte, similar ao contexto escolar.

[...] podemos distinguir entre clasificaciones fuertes e débiles. Así, en el caso de la clasificación fuerte, tenemos una fuerte serapación entre categorías. En el caso de la clasificación fuerte, cada categoría tiene su identidad única, su voz única, sus propias reglas especializadas de relaciones internas. En el caso de la clasificación débil, tenemos discursos menos especializados, identidades menos especializadas,

voces menos especializadas. Sin embargo, las clasificaciones, sean fuertes o débiles, siempre llevan consigo relaciones de poder. (BERNSTEIN, 1998, pp. 38-39)¹⁷

A classificação diz respeito á relação entre categorias, as quais podem ser compreendidas como grupos ou classes sociais, quando a classificação é forte, existe uma separação nítida entre os grupos, cada um possui uma identidade própria e inconfundível que determina as relações internas desse grupo. Dizendo de outra forma, há uma barreira nítida entre os grupos ou classes sociais e que cada grupo possui uma linguagem especializada que o identifica, não sendo possível que se confunda com outro grupo. A classificação forte opera uma separação nítida e rígida entre as categorias ou grupos sociais. Na classificação fraca não há uma separação tão rígida, as identidades não são tão definidas e há uma possibilidade maior de inter-relação entre as categorias ou grupos, não há uma delimitação nítida das fronteiras entre as categorias, não há uma linguagem específica para cada categoria.

As relações entre categorias ou grupos sociais são determinadas pelo tipo de classificação existente entre os grupos, essa classificação reflete uma relação de poder entre os grupos. A classificação forte decorre do exercício de poder de um grupo em relação a outro, e que esse tipo de classificação é uma forma de manutenção desse mesmo poder; se a classificação for fraca fica evidente que um grupo não possui o controle efetivo do outro, é típico de um processo de luta mais igualitária de relação de poder, em que um grupo não está na posição tão confortante de comando.

A classificação interage com o enquadramento no processo de manutenção de poder de um grupo em relação a outro. Com a classificação os grupos são separados, interpõem-se barreiras que isolam um do outro, a separação é uma forma de manter a distância entre os grupos sociais, isso perpassa pela construção da identidade de cada grupo. Se esse processo for exitoso, a classificação entre os grupos será sempre forte e um grupo sempre manterá seu poder em relação ao outro, porém, para que a classificação se mantenha é necessário a existência de um mecanismo de atuação dentro do próprio grupo para manter a sua própria identidade, que passa pela efetivação de um nivelamento interno do grupo, ou seja, que enquadre o grupo na sua própria identidade, o enquadramento forte corrobora para a classificação forte e o enquadramento fraco corrobora para a classificação fraca. O

¹⁷ Podemos distinguir entre classificação forte e fraca. Assim, no caso da classificação forte, temos uma forte separação entre categorias. No caso da classificação fraca, cada categoria tem sua identidade única, sua voz única e suas próprias regras específicas de relações internas. No caso da classificação fraca, temos discursos, identidades e vozes menos especializados. No entanto, as classificações, sejam fortes ou fracas, sempre levam consigo relações de poder.

enquadramento está no plano interno do grupo, ele norteia as relações pedagógicas dentro do grupo, ou seja, ele é responsável pela transmissão do conhecimento, enquanto que a classificação determina o tipo de conhecimento que deve ser transmitido em cada grupo.

De este modo, el enmarcamiento regula las relaciones, dentro de un contexto. Podemos haora ver que el enmarcamiento hace precisamente esto: regula las relaciones dentro de un contexto, se refiere a las relaciones entre los que transmiten y los que adquieren el conocimiento, relaciones en las que los adquirentes hacen suyos los principios de la comunicación legítima (BERNSTEIN, 1998, p. 44).¹⁸

A classificação depende do processo de enquadramento, o qual se responsabiliza pela transmissão dos princípios legitimados pela classificação, que são transmitidos aos estudantes como se fossem deles. Na relação professor-estudante, por exemplo, quando o enquadramento é forte, há uma separação nítida e rígida entre professor e estudante, cada qual possui um papel bem definido no processo ensino-aprendizagem, sendo que cada um reconhece sua identidade e sua posição nesse processo, cada papel é bem definido e cabe ao professor conduzir o processo porque isso faz parte da constituição de sua identidade; por outro lado, cabe ao estudante seguir as orientações do professor reconhecendo sua autoridade nesse processo. Quando o enquadramento é fraco, a posição de professor e estudante se relativizam, sendo que as identidades não são construídas tão rigidamente, professor e estudante podem, em determinado momento, trocarem de posições no processo de transmissão do código.

A classificação limita o discurso das categorias ou grupos sociais e o enquadramento aponta as formas de realização desse discurso. Para cada grupo há um discurso possível, sendo que cada indivíduo do grupo deve adquirir apenas as formas de realização desse discurso, ninguém pode ir além dos limites de seu grupo, quando isso acontece o grupo perde sua identidade e ameaça a classificação, conseqüentemente modifica as relações de poder.

El principio de clasificación nos proporciona los límites de cualquier discurso, mientras que el enmarcamiento nos aporta la forma de realización de ese discurso; es decir, el enmarcamiento regula las reglas de realización para la producción del discurso. La clasificación se refiere al qué y el enmarcamiento se ocupa de cómo han de unirsi los significados, [...] (BERNSTEIN, 1998, p. 44).¹⁹

¹⁸ Deste modo, o enquadramento regula as relações dentro de um contexto. Agora, podemos ver que o enquadramento faz precisamente isto: regula as relações dentro de um contexto, refere-se às relações entre os que transmitem e os que adquirem conhecimento, relações nas quais os adquirentes fazem seus os princípios da comunicação legítima.

¹⁹ O princípio de classificação nos proporciona os limites de qualquer discurso, enquanto que o enquadramento nos aponta a forma de realização desse discurso, quer dizer, o enquadramento regula as regras de realização para

Embora a classificação e o enquadramento sejam distintos e interdependentes, ambos são inerentes às relações de poder. Não há relação de poder sem classificação e enquadramento, nem sempre a classificação e o enquadramento orientam para o mesmo fim. O enquadramento está no plano da transmissão do código pedagógico, enquanto a classificação diz qual código deve ser transmitido. Porém, da determinação do código a sua transmissão existe o processo de recontextualização, nesse processo o código pode ser modificado. O código não passa apenas por um processo de recontextualização, quando o professor se encontra no processo de transmissão do código, há um novo processo de recontextualização. O processo de recontextualização é determinado pelo tipo de classificação que determina a relação entre os grupos sociais, isto no plano externo ao contexto pedagógico, e pelo tipo de enquadramento que permeia a relação entre professor e estudante, isto no plano interno do contexto pedagógico.

O código não é transmitido na sua forma originária, no processo de recontextualização ele vai sendo modificado, com isso os objetivos previsto nem sempre são alcançados ou alcançados parcialmente. Assim, a transmissão dum código que objetiva a reprodução social pode servi à transformação social, pois no processo de recontextualização os códigos passam por uma ressignificação que pode alterar o conteúdo significativo dos códigos e seus objetivos.

A reprodução social depende do sucesso da classificação e do enquadramento no processo de transmissão do código pedagógico, porém entre a classificação e o enquadramento se interpõe a recontextualização do código, a qual adéqua o código ao contexto de transmissão. Todo esse processo se efetiva mediante relações sociais de poder que se materializam no discurso, que é o instrumento através do qual se efetiva a classificação, o enquadramento e a recontextualização, que se apresentam novamente no próprio discurso.

O discurso volta-se para si mesmo através de “procedimentos internos, visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição” (FOUCAULT, 2008, p. 21), ou seja, é a partir do próprio discurso que se modifica as relações sociais de poder, que possuem natureza discursiva. O discurso ganha importância nas relações de poder porque elas são de natureza discursiva, ao mesmo tempo em que o discurso controla

a produção do discurso. A classificação se refere ao que e o enquadramento se ocupa de como tem de unirem-se os significados.

e classifica as relações sociais, é através dele que as relações sociais também são transformadas. O discurso não possui uma natureza única, ele não serve apenas à dominação, mas também à resistência e a transformação, ou seja, ele traz em si a possibilidade do contra-discurso.

Um processo de transformação social também é um processo de transformação dos princípios de classificação e distribuição do discurso, este deixa de ser restrito a um grupo para ser apropriado socialmente pelos diversos grupos sociais, sua distribuição se alarga para um contexto social mais amplo. A educação seria um instrumento de transformação social devido sua natureza social, ou seja, de possibilitar o acesso ao discurso a cada indivíduo independente do grupo social ao qual o indivíduo pertença, porém a educação não acontece à parte da sociedade, não é um instrumento neutro nas relações de poder, ao contrário, ela reflete as relações sociais e é um campo onde se intensificam as relações de poder, porque através dela se reproduz ou se transforma as relações sociais.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais (FOUCAULT, 2008, pp. 43-44).

A educação reflete a estratificação social, ela não está acima da sociedade. É um campo privilegiado das lutas sociais em que, teoricamente, viabiliza-se a distribuição do discurso, fazendo com que todos tenham acesso a todo tipo de discurso, porém a escola está localizada dentro de um contexto de estratificação social, sendo que a educação é uma forma também de classificação social que serve de instrumento de domínio e controle social, mas que também serve para se efetivar os processos de resistências a esse controle através do processo de recontextualização das formas discursivas e imprimir mudanças e transformações sociais.

2.3 Educação e ritualização da palavra

A educação surge como um mecanismo capaz de romper com esses meios coercitivos e fazer com que todos possam se apropriar dos discursos produzidos socialmente e dos saberes acumulados. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”

(FOUCAULT, 2008, p. 44). Com o acesso ao discurso as relações de poder se modificam. O discurso não é destituído de poder, não há discurso sem poder e o grau do poder pode ser medido pelo saber que o discurso demonstra, por isso o acesso ao discurso modifica as relações de poder, uma vez que ao discurso são inerentes saberes e poderes.

Porém os sistemas educacionais, que poderiam servir à apropriação social do discurso, tornam-se mecanismo de ritualização da palavra, ou seja, a educação como está posta não servirá à socialização do discurso uma vez que as instituições de ensino são altamente estratificadas. A escola tem se caracterizado como um espaço de ritualização da palavra, que classifica quem pode entrar na ordem discursiva. Portanto, a educação deve mudar de perspectiva e servir à desconstrução do discurso enquanto condições de verdades preestabelecidas.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2008, pp. 44-45)

Dessa forma será necessário repensar os nossos sistemas educacionais, pois a educação está apenas adequando o sujeito à estrutura de poder existente e não está modificando esta estrutura. Mudar a estrutura não é fazer com que o sujeito (estudante) apenas se aproprie dos discursos possíveis, mas fazer com que se reconheça o seu discurso enquanto acontecimento discursivo, é alargar a compreensão do termo discurso e perceber que a fala de cada sujeito (estudante) possui originalidade dentro do jogo simbólico significativo, coerente e vivo.

Para Foucault, a escola legítima o processo ritualístico de controle do discurso, isto porque não se reconhece o discurso e os saberes não escolarizados. Nesse sentido, Marcos Bagno alerta para a necessidade de se mudar a concepção do ensino de Língua Portuguesa, reconhecendo a diversidade linguística existente no ambiente escolar.

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira 'língua estrangeira' para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão (BAGNO, 1999, p. 18-19).

A escola, por outro lado, trabalha com a ideia de uma homogeneização da língua e não reconhece a diversidade linguística. Também não reconhece que a essa diversidade tem sua origem no espaço social. Um espaço social estratificado gera uma estratificação linguística que a escola não é capaz de superar, nem ao menos reconhecer sua origem, com isso, sobrecarrega a responsabilidade de sua superação ao estudante, produzindo, com isso, um processo contínuo de fracasso escolar, que classifica alguns estudantes como aptos e outros inaptos à aquisição da competência linguística.

[...], il n'est pas certain que l'action scolaire exerce l'effet d'homogénéisation des compétences linguistiques qu'elle s'assigne et que l'on serait tenté de lui imputer. D'abord, parce que les normes scolaires d'expression, lorsqu'elles sont acceptées, peuvent demeurer circonscrites, dans leur application aux productions scolaires, orales et surtout écrites; ensuite, parce que l'École tend à distribuer les élèves en classes aussi homogènes que possible sous le rapport des critères scolaires, et, corrélativement, du point de vue des critères sociaux [...] (BOURDIEU, 2001, pp. 143-144).²⁰

A escola se fecha em si mesma em busca de uma homogeneização da heterogeneidade, por isso não produz competência para além de si mesma, suas regras não extrapolam os limites escolares, os conhecimentos produzidos são aplicados apenas no contexto escolar, são conhecimentos baseados numa sociedade homogênea em que os padrões linguísticos também o são. O objetivo perseguido pela escola é homogeneizar a diversidade linguística que adentra a escola, é uma forma de ritualizar a palavra, de padronizar a fala. Quanto mais a escola se aproxima desse objetivo mais eficaz é o seu processo de seleção e classificação que fazem parte de um processo mais amplo de classificação social, ou melhor, de estratificação social.

A estratificação escolar e linguística fazem parte desse processo amplo de estratificação social. A homogeneização escolar não é uma tentativa de superar essa estratificação, mas uma forma de selecionar os estudantes dentro dessa estratificação, que é uma forma estruturada de manutenção das classes ou grupos sociais dentro de uma hierarquização que é transportada da sociedade para a escola. É uma forma eficaz de manutenção e reprodução de poder dos grupos dominantes.

²⁰ Não é certo que a ação escolar exerce efeito de homogeneização das competências linguísticas que ela se atribui e que se tentou lhe imputar. Primeiro, porque as normas escolares de expressão, enquanto elas são aceitas, podem permanecer circunscritas em sua aplicação às produções escolares, orais e, principalmente, escritas; em seguida, porque a escola tende a distribuir os estudantes em classes também homogêneas o quanto possível em relação a critérios escolares e, correlativamente, do ponto de vista dos critérios sociais.

Os sistemas de ensino, em vez de desestruturar ou revolucionar as estruturas de poder, corroboram para o processo de ritualização da palavra, fixando papéis para os sujeitos que falam, não os reconhecendo enquanto detentores de conhecimento, suas experiências e práticas discursivas são renegadas em detrimento de práticas discursivas preestabelecidas. Com isso a estrutura de poder continua a mesma, só se adéquam algumas peças à engrenagem que já está pronta.

A educação seria, sem dúvida, o mecanismo capaz de romper com os mecanismos de controle e coerção do discurso, porém se observa que a própria educação se torna também mecanismo de coerção e controle do discurso. Seu potencial revolucionário não é atualizado. Para que a educação venha a ser, de fato, o mecanismo de apropriação social dos discursos deve se comprometer com as funções que Foucault considera essenciais para a superação da logofobia.

E se quisermos, não digo apagar esse temor, mas analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que correspondem aos três grupos de funções que acabo de evocar: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante (FOUCAULT, 2008, p. 51).

Os mecanismos de controle do discurso são efeitos da logofobia, são mecanismos de autodefesa contra si mesmo. Eles serão superados a partir da adoção de um conjunto com três ações interligadas: primeira, fazer a crítica da nossa vontade de verdade, ou seja, pôr em xeque as verdades construídas ao longo dos tempos e se abrir às novas possibilidades que o discurso possa revelar; segunda, a valorização do aparecimento espontâneo do discurso, que traz novos fundamentos para a sociedade e para as relações de poder; terceira, a suspensão da soberania do significante, quer dizer que não é o sujeito que adéqua o seu discurso às regras de utilização, mas que são abolidas as regras preestabelecidas para dar liberdade ao ato discursivo. Este deve ser compreendido em seu contexto e não desprestigiado devido a ele. O discurso não deve ser desprestigiado porque não nomeou o objeto (ou as relações de significado) com o significante que se prestabeleceu nomeá-lo. Não é o significante que deve ser a referência para o discurso, mas o próprio discurso em seu contexto de produção que deve produzir a sua significação, sendo que esta possui aspecto sociocultural.

Diferentemente das variáveis estruturais, a variável sociolinguística está relacionada com o contexto extralinguístico. “Podemos definir uma variável sociolinguística como correlacionada com alguma variável não linguística do contexto social: o falante, o

interlocutor, o público, o ambiente etc” (LABOV, 2008, p. 275). Os traços linguísticos (que são chamados de indicadores) são distribuídos distintamente nos grupos sociais, cada grupo social pode apresentar um indicador linguístico diferenciado, esse indicador é usado pelo indivíduo independentemente do contexto de produção. Se houver uma ordenação do contexto social (grupos sociais) certamente haverá uma estratificação dos indicadores linguísticos. As variáveis linguísticas altamente desenvolvidas (que são chamadas de marcadores) exibem tanto distribuição social como diferenciação estilística, isto porque o contexto estilístico pode ser alterado de forma a ser mais ou menos monitorado, ou seja, de forma que o falante tenha mais ou menos atenção a sua fala.

Para que a educação supere a logofobia é necessário redefinir a função dos sistemas de ensino buscando libertar o discurso das amarras e do medo propositalmente posto por uma estrutura de poder que não quer perder o seu *status quo*. Para fugir a essa situação, apenas revolucionando o entendimento e a prática acerca do discurso e do ensino, abandonando práticas e pontos de vistas tradicionais, que consideram o sujeito (estudante) um ser ideal, deslocado de sua realidade sociocultural e linguística.

O professor tradicional não leva em conta o dado vital de que todo falante nativo ‘sabe’ sua língua, apenas precisa desenvolver, crescer, praticar em outros níveis e situações. Esse professor nunca ouviu falar em gramática ‘internalizada’. Falta-lhe em geral uma formação linguística mais séria; ou leu e não acreditou nas novas teorias; ou acha mais cômodo restringir-se a currículos impostos e livros didáticos adotados, adaptar-se a opiniões generalizadas e estabelecidas. Melhor é não ter convicções próprias; melhor ainda, não inovar. Sair da rotina da tradição é inquietante: para si, para os colegas, para as autoridades, para o sistema (LUFT, 1993, p. 42-43).

Esse revolucionar não é um ato isolado, requer um comprometimento e uma mudança de perspectiva em relação ao processo ensino-aprendizagem, é um estar aberto às novas técnicas e teorias. É sair do lugar cômodo de detentor do saber para se abrir a possibilidades novas de diálogo e interação. É compreender que o discurso não deve ser encaixado na forma pronta da gramática artificial, mas que ele deve ser livre e insubordinado às coerções e que isto não é uma tarefa apenas para professores de Língua Portuguesa, é uma tarefa de todos os professores e dos sistemas de ensino, de uma forma geral.

A compreensão sobre a linguagem deve ser alargada, não se pode restringir a responsabilidade pelo desenvolvimento linguístico do estudante às aulas de Língua Portuguesa e muito menos ao uso da gramática prescritiva. Cada falante desenvolve-se linguisticamente desenvolvendo a gramática natural ou internalizada, sendo que o contexto

social é determinante para esse desenvolvimento e não se pode deslocar o falante de seu contexto sociocultural.

[...] expressar-se de maneira clara e eficiente independe da Gramática artificial (livro, disciplina); liga-se, isto sim, à *gramática natural*, interior, implícita. Isso precisa ser profundamente meditado não só pelos professores de Português, mas por todos os professores de *todas* as disciplinas e, naturalmente, pelas autoridades de ensino e educação (LUFT, 1993, p. 21).

A gramática artificial é uma construção social que se correlaciona com a estratificação social, não é uma compreensão da língua como natural e universal, mas como elemento de distinção social. É com o código elaborado socialmente que são erigidas as relações de poder, porém ele não é imutável, mas a sua mudança não é natural e espontânea, são nos processos sociais de luta e resistência que ele vai se transformado.

A educação não pode ser apenas um mecanismo de seleção das pessoas que falam e um instrumento de ritualização da palavra. Embora não se possa negar essas características, é fundamental que se compreenda que a educação formal possui uma natureza ambígua, pois ao mesmo tempo que seleciona e classifica os estudantes dentro de uma classe ou grupo social, por outro lado funciona como mecanismo de enfraquecimento dessa classificação. A escola transmite um saber oficial, porém esse saber passa por um processo de recontextualização e, com isso, ela também se torna um espaço adequado para o exercício da resistência, que é uma forma de contra-discurso ao discurso oficial e dominante. A resistência se exerce dentro do campo discursivo através de uma fala qualificada que se contrapõe aos mecanismos de qualificação e classificação do discurso oficial.

Não se pode exercer uma resistência ao discurso oficial sem entrar na ordem discursiva dominante, e nela o discurso não se restringe à fala natural e espontânea, mas se caracteriza como uma fala qualificada, isto porque existem áreas do discurso que são proibidas e para aquelas que, aparentemente, são abertas também há a necessidade de uma certa qualificação para quem queira participar da ordem discursiva, ou seja, ninguém entra na ordem discursiva se não for qualificado para ela. Essa qualificação não é espontânea, ela se realiza ou deveria realizar-se no processo de educação formal, que se constitui como espaço adequado para a apropriação social dos discursos produzidos.

En principio, establecí una distinción entre tres campos, cada uno con sus propios reglas de acceso, regulación, privilegios e intereses especializados: un campo de producción, en el que se construye el nuevo saber; un campo de reproducción, en donde se desarrolla la práctica pedagógica de las escuelas, y un campo intermedio, denominado campo recontextualizador. La actividad desarrollada en este último

campo consistía en apropiarse de los discursos del campo de producción, transformándolo en discurso pedagógico. Este proceso de recontextualización llevaba consigo unos principios de des-localización, es decir, de apropiación selectiva de un discurso o de parte de un discurso del campo de producción, y un principio de re-localización de esse discurso como discurso dentro del campo recontextualizador (BERNSTEIN, 1998, p. 143).²¹

Há, então, uma distinção entre os campos de produção, reprodução e distribuição do conhecimento, e há uma relação de classificação entre eles, sendo que um se distancia do outro. Um campo produz e o outro reproduz o conhecimento, entre estes dois se interpõe um terceiro campo, que tem como função recontextualizar o conhecimento produzido, ou seja, uma reprodução para adequá-lo ao contexto pedagógico em que será transmitido. Esse processo de recontextualização do conhecimento produzido se caracteriza como um processo de controle e seleção do conhecimento que será transmitido no processo pedagógico, além disso, a recontextualização depende do contexto pedagógico no qual o conhecimento será transmitido e do público ao qual se destina o conhecimento.

No processo de recontextualização, o discurso é deslocado de seu lugar original, neste deslocamento cria-se espaço para o uso ideológico do discurso, sendo que a sua transmissão passa a ter interesse de produzir um tipo específico de conhecimento, para tanto é necessário que haja seleção dos conhecimentos que poderão ser transmitidos tendo em vista interesses ideológicos. A recontextualização pode selecionar os discursos como também transformá-los para atender interesses de grupos dominantes, assim ela se torna um campo que recontextualiza o conhecimento não necessariamente com a finalidade de proporcionar a apropriação social do discurso, mas com o intuito de negar essa possibilidade.

Cuando el discurso se desplaza desde su localización original a la nueva, en tanto que discurso pedagógico, se produce una transformación. Esa transformación se realiza porque, cada vez que un discurso se traslada de una posición a otra, hay un espacio en el que puede intervenir la ideología. Ningún discurso se desplaza sin que intervenga la ideología. Cuando este discurso se desplaza, se transforma ideológicamente: ya no es el mismo discurso (BERNSTEIN, 1998, p. 62).²²

²¹ Em princípio, estabeleci uma distinção entre três campos, cada um com suas próprias regras de acesso, regulação, privilégios e interesses especializados: um campo de produção, no qual se constrói um novo saber; um campo de reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica das escolas, e um campo intermediário, denominado campo recontextualizador. A atividade desenvolvida neste último campo consiste em apropriar-se dos discursos do campo de produção, transformando-os em discurso pedagógico. Este processo de recontextualização leva consigo uns princípios de des-localização, quer dizer, de apropriação seletiva de um discurso ou de parte de um discurso do campo de produção, e um princípio de re-localização desse discurso como discurso dentro do campo recontextualizador.

²² Quando o discurso se desloca de sua localização original para uma nova, produz-se uma transformação. Essa transformação se realiza porque, cada vez que um discurso se transporta de uma posição para outra, há um espaço em que pode intervenir a ideologia. Nenhum discurso se desloca sem que intervenha a ideologia. Quando este discurso se desloca, transforma-se ideologicamente: já não é o mesmo discurso.

Quando o discurso é deslocado, transforma-se. Isto ocorre porque toda vez que ele é deslocado abre-se espaço para a ideologia. Toda vez que um discurso é deslocado, transforma-se ideologicamente, ele já não é o mesmo, com isso o processo de recontextualização se torna um campo de luta, um campo de batalha em que interesses conflitantes se confrontam. Isto ocorre no plano do próprio discurso, e é neste plano que o discurso exerce também mecanismos de controle e delimitação de si mesmo. A recontextualização se equipara ao comentário, que é um discurso sobre um discurso originário e, nesse aspecto, coloca-se em uma situação de desnível em relação ao discurso originário, mas também é ele que reatualiza o discurso originário. O comentário sobrevaloriza alguns discursos e, ao mesmo tempo, diminui a possibilidade de surgimento de novos, é uma forma de controle, pois quando se mantém o *status* do discurso originário, evita-se que novas perspectivas discursivas surjam.

A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (FOUCAULT, 2008, pp. 25-26).

O comentário diz o que já foi dito, o seu horizonte já foi delimitado no texto originário, o novo dá lugar a repetição. O comentário se coloca numa zona de conforto, não se arrisca num horizonte desconhecido, do novo. A repetição através dos comentários assegura a hegemonia de um discurso, impossibilitando o surgimento de novos. Assim, através dos comentários, o próprio discurso controla o surgimento de novos discursos ocupando os espaços onde estes poderiam surgir. O comentário ocupa o lugar do novo para reatualizar o antigo, é um antigo com a máscara de novo. Mas o comentário pode produzir efeito contrário e servir à desmistificação do discurso originário e, nesse sentido, conseguir autonomia em relação a ele, não comungando dos seus princípios e desmistificando as verdades construídas a partir da repetição contínua dos discursos.

O comentário não deixa de ser um processo de recontextualização, o qual se constitui como oficial ou não-oficial. Dessa forma, a recontextualização não tem direção única e não ocorre uma única vez, num primeiro momento ela se dá num nível oficial determinando as diretrizes dos conhecimentos que devem ser transmitidos no processo

pedagógico, porém esse conhecimento recontextualizado será novamente recontextualizado pelos profissionais da educação, sendo que o professor, na sala de aula, fará nova recontextualização. Portanto, nesse processo de recontextualização abre-se espaço para a transformação ideológica do conhecimento.

El campo recontextualizador tiene una función crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación. Podemos distinguir entre el *campo recontextualizador oficial* (CRO), creado y dominado por el Estado y sus agentes y ministros seleccionados, y el *campo recontextualizador pedagógico* (CRP). Este último está compuesto por los pedagogos de escuelas y centros universitarios y por los departamentos de ciencias de la educación, las revistas especializadas y las fundaciones privadas de investigación (BERNSTEIN, 1998, p. 63).²³

A recontextualização não se encerra nesse segundo plano, pois no processo efetivo de transmissão do conhecimento há novamente um processo de recontextualização, por isso o processo educativo possui uma relativa autonomia, pois não há garantia que a recontextualização oficial se sobreponha à recontextualização pedagógica e a do educador em sala de aula. Daí a importância fundamental da recontextualização para a autonomia do processo educativo. Ela abre espaço para as estratégias de resistência dentro da prática pedagógica, pois não se conclui no plano teórico, ela se estende para a prática pedagógica da sala de aula. Essa extensão da recontextualização faz com que o campo recontextualizador oficial não detenha o controle absoluto do processo seletivo do discurso.

O educador possui uma relativa autonomia em sua prática pedagógica em sala de aula, pois ele recontextualiza o conhecimento a ser transmitido no processo ensino aprendizagem, embora que a seleção do conteúdo seja feita primeiramente na esfera oficial, o educador recontextualiza esse conteúdo, ou seja, aproxima o conteúdo da realidade sociocultural dos estudantes, mas não com o sentido de transmissão de um conhecimento mínimo devido a incapacidade deles em adquirir um conhecimento mais elaborado. Será necessário não apenas o reconhecimento das regras de utilização dos códigos, mas também a aquisição das regras de realização dos códigos elaborados, nesse aspecto que se instaura o desafio do educador na sala de aula, de fazer com que os estudantes que não vivem em um contexto de realização de códigos pedagógicos elaborados desenvolvam-se linguisticamente e tornem-se capazes de realizar formas discursivas elaboradas. Porém, o “fracasso” escolar

²³ O campo recontextualizador tem uma função crucial na criação da autonomia fundamental da educação. Podemos distinguir entre o campo recontextualizador oficial (CRO), criado e dominado pelo Estado e seus agentes e ministros selecionados, e o campo recontextualizador pedagógico (CRP). Este último está composto pelos pedagogos de escolas e centros universitários e pelos departamentos de ciências da educação, as revistas especializadas e as fundações privadas de pesquisa.

desses estudantes não pode ser avaliado apenas no contexto de sala de aula, a escola pode ser apenas uma forma de classificação e uma institucionalização desse “fracasso”, que já está projetado na construção de uma sociedade estratificada.

A escola e o educador devem ter consciência de seus limites, mas compreender que o processo de socialização que ocorre na escola é uma tentativa de propiciar ao estudante um desenvolvimento linguístico que lhe foi negado em decorrência de sua posição social dentro de uma sociedade de classe. A educação formal é uma forma de confrontar o padrão linguístico do estudante com outros padrões e fazê-lo reconhecer e adquirir as regras de utilização desses padrões, ou formas discursivas, uma vez que “o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante” (FOUCAULT, 2008, p. 49), ou seja, o discurso não se referencia no significante, mas na possibilidade de significação, por isso as verdades não podem ser pré-determinadas, elas devem ser compreendidas como uma construção discursiva que faz parte das relações sociais de poder.

A escola não está fora dessas relações, ela própria se constitui como um mecanismo de reprodução ou de transformação dessas relações. Teoricamente ela é um aparelho que reproduz a estrutura social da qual faz parte, mas da teoria à prática há espaço para ações de transformação teórica através do processo de recontextualização dessa teoria, daí a possibilidade da prática pedagógica do professor contribuir para a transformação da estrutura social.

É claro que a ação pedagógica isolada de um professor não é suficiente para efetivar uma transformação social, mas ela é parte significativa de um processo mais amplo que envolve o sistema educacional como um todo, é nessa perspectiva que a pesquisa de campo se insere para compreender o estágio ou o sentido do fenômeno da estratificação social correlacionada com a estratificação escolar e linguística. A pesquisa realizada com estudantes nas escolas de São Luís objetivou identificar indícios que possibilitam inferir sobre a relação da educação com os processos de reprodução ou transformação da estratificação social, escolar e linguística, para tanto identificou os indicadores sociais e o *habitus* cultural desses estudantes para fundamentar a correlação entre as estratificações analisadas.

3 OS INDICADORES SOCIAIS DOS ESTUDANTES E SEUS REFLEXOS NO *HABITUS* CULTURAL

Neste capítulo, inicia-se a análise dos dados da pesquisa de campo, relacionando os indicadores sociais dos estudantes com o *habitus* cultural desenvolvido por eles. Para tanto, faz-se a investigação sobre os indicadores sociais dos estudantes a partir dos dados sobre o local de nascimento e de residência dos estudantes, a profissão e a escolaridade dos pais e mães dos estudantes, com quem moram e o início da vida escolar. Em seguida, faz-se o levantamento dos dados sobre o *habitus* cultural dos estudantes, buscando compreender a relação do *habitus* cultural com os indicadores sociais.

A referida pesquisa foi desenvolvida em escolas do ensino médio, com estudantes da 3ª série, as quais foram selecionadas a partir do seu perfil e da aceitação em fazer parte da pesquisa. No universo de 6 escolas foram entrevistados 60 estudantes. As escolas foram classificadas em três perfis: escolas privadas, escolas públicas seletivas e escolas públicas não seletivas, sendo duas escolas para cada perfil e em cada escola foram entrevistados 10 estudantes.

As escolas privadas são bem avaliadas pelo MEC (Ministério da Educação) e consideradas de nível socioeconômico alto, estando classificadas entre as 1500 melhores escolas na avaliação do Enem²⁴ (Exame Nacional do Ensino Médio) e estão situadas na região central ou bairro de classe média da cidade de São Luís. As escolas públicas seletivas foram escolhidas tendo em vista sua forma de admissão dos estudantes, que é através de seletivo, sendo uma federal e a outra estadual, também localizadas em região central ou bairro de classe média, são consideradas de nível socioeconômico médio baixo a médio e estão classificadas entre a posição 1500 e 6500 na avaliação do Enem. As escolas públicas não seletivas não fazem prova de seleção para admissão dos estudantes, ambas são da rede estadual, assim com as outras, estão localizadas em região central ou bairro de classe média, são consideradas de nível socioeconômico médio baixo e estão classificadas a partir da posição 12 500 na avaliação do Enem. Os dados mencionados podem ser observados na tabela abaixo.

²⁴ A avaliação do Enem considerada é a 2013, pois não foi divulgada ainda a de 2014.

Tabela 1 - Desempenho das escolas na avaliação do Enem

Ranking	Tipo de escola	Indicador de nível socioeconômico	Média (provas objetivas)	Média (linguagens)	Média (matemática)	Média (natureza)	Média (humanas)	Média (redação)
1 a 1500	Privada	Alto	609,95	579,09	652,56	578,30	631,85	689,63
1500 a 6500	Pública seletiva	Médio/Médio Baixo	550,06	538,52	576,20	513,75	571,76	618,46
A partir de 12500	Pública não seletiva ²⁵	Médio Baixo	460,82	462,69	463,07	443,07	474,45	468,42

Fonte: MEC/Inep²⁶

A partir dos dados da avaliação do Enem, constata-se a relação entre o indicador socioeconômico da escola e seu desempenho na avaliação, ou seja, as escolas com indicador socioeconômico alto geralmente são melhores avaliadas que as com indicador médio e estas do que as com indicador médio baixo. O Enem avalia as habilidades dos estudantes em cinco áreas, como mostra a tabela, em todas se observa a tendência de que o resultado da avaliação se relaciona com o nível socioeconômico da escola, sendo que em nenhuma das escolas pesquisadas houve a inversão dessa tendência, ou seja, o indicador socioeconômico prevalece como determinante para a avaliação dos estudantes e das escolas, como se observa no decorrer da análise dos dados coletados.

3.1 Indicadores sociais dos estudantes

A análise sobre os indicadores sociais dos estudantes parte dos dados sobre o sexo e a origem de nascimento dos estudantes, sendo que a análise se voltará para o segundo item da tabela, uma vez que o primeiro não é relevante para a análise que se pretende, a qual busca

²⁵ Só foi possível ter acesso aos dados de uma das escolas públicas não seletivas, a outra não constava nos dados do MEC referentes aos itens da tabela.

²⁶ Dados acessados no portal do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) através do endereço: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enem-por-escola-ja-esta-disponivel-para-consulta.

relacionar fatores sociais e culturais com o processo de estratificação social, escolar e linguística. Sendo que a origem de nascimento dos estudantes encontra-se dentro desse contexto porque pode fornecer indícios sociais e culturais dos estudantes quando se relaciona a cidade de nascimento à facilidade ou dificuldade de acesso aos instrumentos culturais, bem como indícios do nível sociocultural dos pais dos estudantes.

Tabela 2 - Sexo e naturalidade dos estudantes²⁷

Escolas	Sexo		Naturalidade													
	M	F	São Luís-MA	São José de Ribamar-MA	Paço do Lumiar-MA	Alcântara-MA	Axixá-MA	Viana-MA	São Vicente de Férrer-MA	São Bento-MA	Magalhães de Almeida-MA	Caxias-MA	Parnaíba-PI	São Paulo-SP	Rio de Janeiro-RJ	Brasília-DF
Epriv1	3	7	8												1	1
Epriv2	5	5	10													
Epubs1	4	6	8				1							1		
Epubs2	4	6	7		1				1				1			
Epubns1	1	9	7	1		1						1				
Epubns2	5	5	7					1		1	1					
Total	22	40	47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Os dados mostram que os estudantes das escolas privadas 90% nasceram em São Luís e 10% em outra capital; os estudantes das escolas públicas seletivas 75% nasceram em São Luís, 15% no interior do estado, 5% no interior de outro estado e 5% na capital de outro estado; os estudantes das escolas públicas não seletivas 70% nasceram em São Luís e 30% no interior do estado. Observa-se que 100% dos estudantes entrevistados das escolas privadas nasceram em capitais; 80% dos estudantes das escolas públicas seletivas nasceram em capitais e 70% dos estudantes das escolas públicas não seletivas nasceram na capital maranhense.

As capitais são ambientes sociais que oferecem melhores condições de acesso aos meios culturais e de ensino a seus habitantes, pois “o fator geográfico e o fator social de desigualdade cultural nunca são independentes porque, como se viu, as chances de residir

²⁷ Nessa tabela e nas demais as escolas são denominadas da seguinte forma: Epriv1 – escola privada 1, Epriv2 – escola privada 2, Epubs1 – escola pública seletiva 1, Epubs2 – escola pública seletiva 2, Epubns1 – escola pública não seletiva 1 e Epubns2 – escola pública não seletiva 2.

numa cidade grande, onde as possibilidades de acesso ao ensino e à cultura são maiores, aumentam à medida que se ascende na hierarquia social” (BOURDIEU, 2014, p. 42), ou seja, o fato de uma pessoa habitar numa cidade grande é um indicativo social e de melhores oportunidades de acesso aos meios culturais e condições de ensino, por isso, levando em consideração o local de nascimento, os estudantes das escolas privadas levam vantagem em relação aos estudantes das escolas públicas seletivas e estes em relação aos estudantes das escolas públicas não seletivas.

Considerando que o local de nascimento é um indicador de oportunidade, tem-se nestes dados um indicativo de oportunidade favorável aos estudantes das escolas privadas, porém, nascer em uma capital não garante, por si só, que quem nasça nela tenha melhores condições socioculturais de que quem não tenha nascido. Os habitantes de uma cidade, seja ela capital ou não, não têm igualdade de condições para acessar os instrumentos culturais que ela dispõe, por isso, além de nascer em uma capital é necessário levar em conta o local da cidade onde se mora para concluir as vantagens que ela pode oferecer a quem nasceu e mora nela, por isso, as condições sociais desiguais são determinadas não só pela cidade de nascimento, mas pelo local onde a pessoa reside nessa cidade. Assim, para efeito de complementação dos dados sobre a naturalidade dos estudantes, é necessário relacioná-los aos dados referentes ao local de suas residências.

Esses dados se complementam, uma vez que o local onde o estudante reside dá indícios do acesso aos meios culturais existentes na cidade, porém, não é suficiente morar em uma cidade que ofereça melhores condições de desenvolvimento cultural, é necessário que as pessoas tenham possibilidades de acesso a esses meios, sendo que o local de residência do estudante é um indicativo social da possibilidade de acesso aos meios culturais existentes na cidade. Portanto, o local de residência do estudante é um dado que complementa o local de nascimento dos estudantes para efeito de corroborar a relação entre os fatores sociais dos estudantes e o acesso deles aos meios culturais.

Tabela 3- Local de residência dos estudantes por classe social²⁸

Escolas	Onde mora: bairro (Continua)				
	Classes sociais				Não Declarado
	Classe Baixa ²⁹	Classe Média-Baixa ³⁰	Classe Média ³¹	Classe Média-Alta ³²	
Epriv1	1	1	8		
Epriv2	1	2	5	2	
Epubs1	3	3	4		
Epubs2	3	5	2		
Epubns1	3	5	2		
Epubns2	5	4			1
Total	16	20	21	2	1

Em relação ao local onde os estudantes moram, os que estudam nas escolas privadas 10% moram em bairros de classe baixa, 15% de classe média baixa, 65% de classe média e 10% de classe média alta; os que estudam em escolas públicas seletivas 30% moram em bairros de classe baixa, 40% de classe média baixa, 30% de classe média; os que estudam em escola pública não seletiva 40% moram em bairros de classe baixa, 45% de classe média baixa, 10% de classe média e 5% não declararam o bairro onde moram.

Os dados mostram que a proporção de estudantes que moram em bairros de classe baixa aumenta consideravelmente nas escolas públicas em relação às escolas privadas: enquanto apenas 10% dos estudantes das escolas privadas moram em bairros de classe baixa,

²⁸ Como não foi encontrada nenhuma pesquisa que identificasse os bairros da cidade São Luís e vizinhas, optou-se por fazer uma classificação subjetiva dos bairros, isso pode levar a discordâncias, mas acredita-se não prejudicar o resultado da pesquisa.

²⁹ Bairros de Classe Baixa: Pedrinhas, Itapera/Maracanã, Vila Cascavel, Vila Lobão, Vila Vitória, Residencial Paraíso, Codozinho, Liberdade, Jaracaty, Coroadinho, Moropóia (São José de Ribamar) e Lima Verde (Paço do Lumiar).

³⁰ Bairros de Classe Média-Baixa: Anjo da Guarda, Bairro de Fátima, Camboa, Apeadouro, João Paulo, Sacavém, Outeiro da Cruz, Santa Cruz, Forquilha, São Raimundo, Parque Vitória, Parque Athenas, Vila dos Nobres, Belira e Boa Vista/Turu (São José de Ribamar).

³¹ Bairros de Classe Média: Monte Castelo, Anil, Planalto Anil II, Cidade Operária, Cohatrac, , Vinhais, Planalto Vinhais II, Angelim, São Francisco, Turu, Farol do Araçagy e Filipinho.

³² Bairros de Classe Média-Alta: Araçagy e Cohama.

esse percentual triplica (30%) nas escolas públicas seletivas e quadruplica (40%) nas escolas públicas não seletivas. Em relação aos que moram em bairros de classe média baixa, os dados mostram que há um aumento considerável relacionando os estudantes das escolas privadas e públicas: enquanto 15% dos estudantes das escolas privadas moram em bairros de classe média baixa, esse índice sobe para 40% nas escolas públicas seletivas e triplica (45%) nas escolas públicas não seletivas. Quando essa relação leva em consideração os estudantes que moram em bairros de classe média, há uma inversão de proporcionalidade em que o percentual dos estudantes das escolas privadas (65%) é duas vezes maior que o percentual das escolas públicas seletivas (30%) e seis vezes maior que o percentual das escolas públicas não seletivas (10%). Em relação aos estudantes que moram em bairros de classe média alta, o percentual dos estudantes das escolas privadas é 10%, sendo que não há estudantes das escolas públicas morando nesses bairros.

Levando em conta o local onde os estudantes moram, observa-se que há uma relação preponderante em que a maioria dos estudantes das escolas públicas mora em bairros de classe baixa ou média baixa, 70% dos estudantes das escolas públicas seletivas e 80% das escolas públicas não seletivas. Por outro lado, a maioria dos estudantes das escolas privadas mora em bairros de classe média, 65%. Com isso, pode-se relacionar o espaço social onde o estudante mora com a escola na qual estuda, sendo que cada escola se relaciona a uma determinada classe social, porém isso não é de forma determinista, pois se observa que há, embora num percentual muito baixo, estudantes que contrariam essa determinante, sendo que moram em um bairro de classe baixa e estudam numa escola de nível socioeconômico alto, ou estudantes de classe média que estudam em escolas de nível socioeconômico médio baixo.

Essa variação aponta também para a não absolutização da classificação dos bairros em classes, sendo que tanto na escola como nos bairros há uma estratificação social que não permite a homogeneização, tanto do local de residência do estudante como da escola em que estuda. Dentro dos bairros há áreas menos valorizadas habitadas por famílias com poder aquisitivo menor que a média dos habitantes do bairro, pode ocorrer também que famílias ao perderem poder aquisitivo continuem morando no bairro de sua origem social, porém sua renda não é compatível para manter o *status* de classe, como a escola dos filhos; da mesma forma há famílias que aumentaram sua renda e mesmo morando em bairros de classe baixa conseguem pôr os filhos em escolas de nível socioeconômico alto. Ainda existe a

possibilidade de estudantes com bolsa de estudo, aspecto que não foi investigado durante a pesquisa.

Os dados mostram uma certa mobilidade social, mas que não consegue ser determinante, pois é um movimento periférico de mobilidade social que não interfere no núcleo da classe, o qual permanece imóvel. Isso demonstra que há um determinante social que possibilita a associação da escola com o local de residência dos estudantes, existindo uma relação entre escola, espaço geográfico e classe social dos estudantes, sendo que o local de residência do estudante é um indicativo importante do seu acesso ao sistema escolar.

Socialement différenciés, les espaces résidentiels et scolaires sont de ce fait porteurs d'inégalités spatiales qui peuvent redoubler les inégalités sociales proprement dites. Il apparaît donc indispensable de faire intervenir des variables de position spatiale pour étudier le placement scolaire: la localisation des élèves influence non seulement l'accessibilité physique aux établissements mais aussi l'accès à l'information, redoublant ainsi la distance sociale avec le système scolaire (POUPEAU; FRANÇOIS, 2008, p. 100).³³

Sendo que o espaço residencial dos estudantes, geralmente, está relacionado ao tipo de escola que frequentam, não se pode dissociar as desigualdades sociais existentes entre os bairros de residência dos estudantes com o acesso deles à escola e ao conhecimento, sendo que dependendo da localização residencial do estudante se tem uma variante indicativa da forma de seu acesso ao sistema escolar e, conseqüentemente, o seu acesso às informações socialmente produzidas.

O local de residência dos estudantes tem relação direta com a profissão dos seus pais e mães, uma vez que os espaços sociais são ocupados tendo em vista a atividade profissional do ocupante, portanto, para aprofundar a análise dos indicativos sociais dos estudantes, faz-se necessário analisar os dados sobre a profissão dos pais e das mães dos estudantes, a partir dessas informações, avança-se na análise dos fatores sociais que são determinantes para a compreensão da estratificação social, escolar ou linguística.

³³ Socialmente diferenciados, os espaços residenciais e escolares são, de fato, portadores de desigualdades espaciais que podem redobrar as desigualdades sociais propriamente ditas. Torna-se indispensável fazer intervir as variáveis de posição espacial para estudar o espaço escolar: a localização dos estudantes influencia não somente a acessibilidade física ao estabelecimento, mas também o acesso à informação, redobrando, assim, a distância social com o sistema escolar.

Tabela 4 - Profissão dos pais e das mães dos estudantes

Escolas	Profissão dos pais							Profissão da mães						
	Empresários	Microempresários	Profissionais liberais e quadros superiores	Quadros médios	Empregados	Autônomos	Não identificados	Empresárias	Profissionais liberais e quadros superiores	Quadros médios	Empregadas	Autônomas	Dona de casa	Não identificadas
Epriv1	1		4	3	2			1	2	2	1		2	2
Epriv2	1		6	2	1				8	1		1		
Epubs1		1		2	3	3	1			2	4		2	2
Epubs2		1	1	3	1	2	2		2	5		1	1	1
Epubns1				2	4	1	3			1	4	1	1	3
Epubns2						2	8			3	1	1	1	4
Total	2	2	11	12	11	7	14	1	12	14	10	4	7	12

Sobre a profissão dos pais dos estudantes das escolas privadas, 10% são empresários, 50% profissionais liberais ou de quadro superior, 25% quadro médio, 15% empregados; os pais dos estudantes das escolas públicas seletivas 10% são microempresários, 5% profissionais liberais ou de quadro superior, 25% de quadro médio, 20% empregados, 25% autônomos e 15% não identificaram a profissão do pai; sobre a profissão dos pais dos estudantes das escolas públicas não seletivas, 10% são de quadro médio, 20% empregados, 15% autônomos e 55% não identificaram a profissão do pai.

Em relação à profissão das mães dos estudantes das escolas privadas, 5% são empresárias, 50% profissionais liberais ou de quadro superior, 15% de quadro médio, 10% autônomas, 10% dona de casa e 10% não identificaram a profissão da mãe. Em relação à profissão dos estudantes das escolas públicas seletivas, 10% são profissionais liberais ou de quadro superior, 35% de quadro médio, 20% empregadas, 5% autônomas, 15% dona de casa e 15% não identificaram a profissão da mãe; em relação à profissão das mães dos estudantes das escolas públicas não seletivas, 20% são de quadro médio, 25% empregadas, 10% autônomas, 10% dona de casa e 35% dos estudantes não identificaram a profissão da mãe.

Os dados mostram que 50% dos pais e das mães dos estudantes das escolas privadas são profissionais liberais ou de quadro superior, apenas 5% dos pais e 10% das mães

dos estudantes de escolas públicas seletivas possuem esse mesmo nível profissional, nível que não se constata para pais e mães dos estudantes das escolas públicas não seletivas, índice 10 vezes maior para a profissão dos pais e 5 vezes maior para a profissão das mães das escolas privadas em relação às escolas públicas seletivas. Em se espelhando nos pais ou nas mães, os estudantes das escolas privadas têm de cinco a dez vezes mais chances de seguir uma profissão de nível superior.

Em relação à profissão de quadro médio, 25% dos pais e 15% das mães dos estudantes das escolas privadas, 25% dos pais e 35% das mães dos estudantes das escolas públicas seletivas e 10% dos pais e 20% das mães dos estudantes das escolas públicas não seletivas. Nesse nível profissional há uma aproximação entre os três tipos de escolas, consequência de um movimento de inversão que se consolida nos níveis profissionais mais baixos, como se observa no nível denominado “empregados”, em que 15% dos pais e 0% das mães dos estudantes das escolas privadas, 20% dos pais e das mães dos estudantes das escolas públicas seletivas e 20% dos pais e 25% das mães dos estudantes das escolas públicas não seletivas estão nesse nível profissional. Portanto, há um movimento que à medida que o índice diminui para a profissão dos pais dos estudantes das escolas privadas, aumenta para a profissão dos pais dos estudantes das escolas públicas, ou seja, quanto maior é o nível profissional, maior é o índice para os pais e mães dos estudantes das escolas privadas e menor é o índice para os estudantes das escolas públicas e vice-versa.

Outro índice que chama a atenção é o de não identificação da profissão dos pais, enquanto apenas 5% dos estudantes das escolas privadas não identificaram a profissão da mãe, 15% dos estudantes das escolas públicas seletivas não identificaram a profissão do pai e da mãe, 55% dos estudantes das escolas públicas não seletivas não identificaram a profissão dos pais e 35% não identificaram a profissão da mãe. Esses índices possibilitam conjecturar algumas possibilidades: primeiro, que os estudantes de fato não sabem a profissão dos pais, mas é pouco provável essa hipótese para todos, pois esse índice é bastante alto e não corresponde ao índice dos estudantes que não moram com os pais, como se observa na tabela nº 6 sobre com quem mora os estudantes; segundo, que os pais não possuem uma profissão definida, mas nesse caso eles poderiam optar por uma delas ou dizer que seus pais eram autônomos; terceiro, porque os estudantes acham que a profissão dos pais não é valorizada e não se sentem a vontade para revelá-la, por isso resolveram omitir essa informação, parece ser essa última opção a mais pertinente levando em conta as justificativas para as outras opções.

Para aprofundar a análise sobre os indicadores sociais dos estudantes é importante investigar os dados sobre a escolaridade dos pais e das mães dos estudantes e, em seguida, correlacioná-los com os dados sobre as profissões dos pais e das mães. Geralmente, a profissão correlaciona-se com a escolaridade, assim, os dados sobre as profissões devem-se aproximar dos dados sobre a escolaridade.

Tabela 5 - Escolaridade dos pais e das mães dos estudantes

Escolas	Escolaridade dos pais e das mães dos estudantes									
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior	PAI: Ensino Fundamental Incompleto MÃE: Ensino Médio Incompleto	PAI: Ensino Médio MÃE: Ensino Fundamental	PAI: Ensino Fundamental MÃE: Ensino Médio	PAI: Ensino Fundamental Incompleto MÃE: Ensino Médio	PAI: Ensino Fundamental MÃE: Ensino Superior Incompleto	PAI: Ensino Superior Incompleto MÃE: Ensino Médio
Epriv1		3	2	1		1				1
Epriv2				2						
Epubs1		6		1	1		1			1
Epubs2		2		1					1	1
Epubns1	1					2	1			
Epubns2		1					3	1		
Total	1	12	2	5	1	3	5	1	1	3

Escolas	Escolaridade dos pais e das mães dos estudantes (Continua)										
	PAI: Ensino Médio MÃE: Ensino Superior	PAI: Ensino Fundamental MÃE: Ensino Superior	PAI: Ensino Superior MÃE: Ensino Médio	PAI: Não Informada MÃE: Ensino Médio	PAI: Ensino Superior MÃE: Ensino Superior Incompleto	PAI: Ensino Superior Incompleto MÃE: Ensino Superior	PAI: Não Informada MÃE: Ensino Superior	PAI: Ensino Médio Incompleto MÃE: Pós-Graduação	PAI: Ensino Superior MÃE: Não Informada	PAI: Ensino Superior MÃE: Pós-Graduação	Não informada
Epriv1			1							1	
Epriv2	1		1		1	1		1		3	
Epubs1											
Epubs2	1			1	1						2
Epubns1			1				1		1		3

Escolas	Escolaridade dos pais e das mães dos estudantes (Conclusão)										
	PAI: Ensino Médio MÃE: Ensino Superior	PAI: Ensino Fundamental MÃE: Ensino Superior	PAI: Ensino Superior MÃE: Ensino Médio	PAI: Não Informada MÃE: Ensino Médio	PAI: Ensino Superior MÃE: Ensino Superior Incompleto	PAI: Ensino Superior Incompleto MÃE: Ensino Superior	PAI: Não Informada MÃE: Ensino Superior	PAI: Ensino Médio Incompleto MÃE: Pós-Graduação	PAI: Ensino Superior MÃE: Não Informada	PAI: Ensino Superior MÃE: Pós-Graduação	Não informada
Epubns2		1									4
Total	2	1	3	1	2	1	1	1	1	4	9

Os dados sobre a escolaridade dos pais e das mães dos estudantes são os seguintes: em relação aos progenitores dos estudantes das escolas privadas, 5% das mães dos estudantes têm escolaridade ensino fundamental, 5% dos pais ensino médio incompleto, 25% dos pais e 30% das mães ensino médio, 20% dos pais e 15% das mães ensino superior incompleto, 50% dos pais e 25% das mães ensino superior e 25% das mães pós-graduação; em relação aos progenitores dos estudantes das escolas públicas seletivas, 5% dos pais têm ensino fundamental incompleto, 10% dos pais ensino fundamental, 5% das mães ensino médio incompleto, 45% dos pais e 60% das mães ensino médio, 10% dos pais e das mães ensino superior incompleto, 15% dos pais e das mães ensino superior e 15% dos pais e 10% das mães não tiveram a escolaridade informada; em relação aos progenitores dos estudantes das escolas públicas não seletivas, 5% dos pais têm escolaridade ensino fundamental incompleto, 30% dos pais e 15% das mães ensino fundamental, 15% dos pais e 35% das mães ensino médio, 10% dos pais e das mães ensino superior e 40% dos pais e das mães não tiveram a escolaridade informada.

Os dados mostraram que 50% dos pais dos estudantes das escolas privadas têm nível superior, sendo que destes 25% das mães têm pós-graduação, enquanto que apenas 10% dos pais e 15% das mães dos estudantes das escolas públicas seletivas têm nível superior, nenhum destes com título de pós-graduação, fazendo-se uma média observa-se que os pais dos estudantes das escolas privadas com ensino superior são quatro vezes mais que os pais dos estudantes das escolas públicas seletivas, essa proporção aumenta para 5 vezes mais

quando se compara a escolaridade, em nível superior, dos pais dos estudantes das escolas privadas com a dos pais dos estudantes das escolas públicas não seletiva.

Comparando a escolaridade, em nível médio, dos progenitores dos estudantes dos três tipos de escolas, observa-se que os progenitores dos estudantes das escolas públicas seletivas são os que possuem o maior índice nesse nível de escolaridade, com 45% dos pais e 60% das mães, seguido dos progenitores dos estudantes das escolas privadas, com 25% dos pais e 30% das mães e dos progenitores dos estudantes das escolas públicas não seletivas, com 15% dos pais e 35% das mães.

Baixando o nível de escolaridade para o ensino fundamental se consolida o movimento de inversão dos índices, também constatado nos dados sobre as profissões dos pais e das mães dos estudantes, em que os progenitores dos estudantes das escolas públicas não seletivas têm maiores índices para os níveis mais baixos de escolaridade e os progenitores dos estudantes das escolas privadas têm os maiores índices para os níveis mais elevados de escolaridade, assim 30% dos pais e 15% das mães dos estudantes das escolas públicas não seletivas possuem nível fundamental, enquanto que apenas 10% dos pais e 0% das mães dos estudantes das escolas públicas seletivas e 0% dos pais e 5% das mães dos estudantes das escolas privadas possuem escolaridade fundamental.

Outro dado que chama a atenção é o que demonstra a escolaridade em processo, quando se observa o nível incompleto, que indica que o pai ou a mãe está em curso de mudar o nível de escolaridade, essa possibilidade de mudança foi observada com maior intensidade e no nível de graduação entre os progenitores dos estudantes das escolas privadas, dos quais 20% dos pais e 15% das mães têm escolaridade superior incompleta, enquanto que 10% dos pais e das mães dos estudantes das escolas públicas seletivas estão nesse mesmo processo, que não é observado entre os pais dos estudantes das escolas públicas não seletivas. Isso demonstra que o pai e/ou a mãe de uma parcela dos estudantes das escolas privadas estão em busca de uma cultura escolar não adquirida na juventude e, de certa forma, isso influencia os filhos a continuarem no processo de escolarização, é uma forma de enfatizar a importância dessa cultura, por outro lado, isso não acontece com os pais dos estudantes das escolas públicas não seletivas, sendo que os que não possuem escolaridade superior não pretendem adquiri-la.

Também se observa, assim como nos dados sobre as profissões dos pais e mães, a não informação da escolaridade dos pais, sendo que isso acontece, de forma acentuada, na

escola pública não seletiva, que 40% dos pais e das mães não tiveram a escolaridade informada, índice que baixa para 15% dos pais e 10% das mães na escola pública seletiva e é inexistente na escola privada. Se se considera que o nível de escolaridade dos pais influencia positivamente no processo de escolaridade dos filhos, pode-se concluir que os estudantes das escolas privadas têm pelo menos o dobro de chances de ter sucesso no processo escolar em relação aos estudantes das escolas públicas seletivas e cinco vezes mais que os estudantes das escolas públicas não seletivas, isto porque o capital escolar dos pais influencia no sucesso escolar dos filhos, pois “si l’on s’attache aux pratiques culturelles et scolaires, on voit que ces différences de scolarisation expriment deux rapports différents à l’institution scolaire, en fonction du volume de capital scolaire possédé par les parents et transmis dans le cadre familial” (POUPEAU; FRANÇOIS, 2008, p. 96).³⁴ Portanto, não se pode negar que há uma relação assimétrica entre o capital cultural dos pais com o desempenho escolar dos filhos.

Se filhos de pais escolarizados tendem a ter, pelo menos, a mesma escolaridade dos pais, pode-se concluir que 70%³⁵ dos estudantes das escolas privadas, 25% dos estudantes das escolas públicas seletivas e 10% dos estudantes das escolas públicas não seletivas terão acesso ao ensino de nível superior. Esses dados são comparativos e relacionam a escolaridade dos pais com a possibilidade da escolaridade dos filhos, é claro que essa comparação não é uma análise determinista, mas segue o argumento de que o horizonte mínimo dos filhos é alcançar a escolaridade dos pais, conseqüentemente, o curso superior é o horizonte mínimo para $\frac{3}{4}$ dos estudantes das escolas privadas, enquanto que na escola pública seletiva esse horizonte é apenas para $\frac{1}{4}$ dos estudantes e na escola pública não seletiva é para $\frac{1}{10}$ dos estudantes. Se o horizonte mínimo for elevado para a pós-graduação, $\frac{1}{4}$ dos estudantes das escolas privadas terão esse horizonte, enquanto que na escola pública o horizonte dos estudantes não se amplia para esse nível de escolaridade. Dessa forma, os filhos e filhas das famílias com elevado capital escolar têm maiores chances de aquisição de um elevado capital escolar também.

Les familles les plus favorisées et les plus proches de l’institution scolaire (par leur niveau d’études élevé ou la profession exercée) ont un éventail de choix supérieur du fait de leur réseau de relations et du bon dossier scolaire de leurs enfants. Elles ont à

³⁴Se unirmos as práticas culturais e escolares, vemos que as diferenças de escolarização exprimem duas relações diferentes para a instituição escolar, em função do volume de capital escolar possuído pelos pais e transmitidos no contexto familiar.

³⁵Esse índice de porcentagem e os dois seguintes são o resultado da soma do índice de curso superior incompleto mais curso superior, referente a cada tipo de escola.

la fois plus d'éléments d'appréciation sur un plus large éventail d'établissements, et plus de moyens de s'y faire accepter (POUPEAU; FRANÇOIS, 2008, p. 72).³⁶

A cultura escolar dos progenitores é um fator fundamental para que os filhos tenham sucesso na vida escolar, a escolaridade dos progenitores é projetada como horizonte mínimo para os filhos, assim, é evidente que os filhos de pais com nível de escolaridade mais elevado têm maiores possibilidade de terem sucesso escolar. Devido aos pais e mães dos estudantes das escolas privadas terem escolaridade e profissões mais elevadas, esses estudantes têm mais possibilidades de escolhas, tanto em relação ao estabelecimento de ensino como em relação a sua escolha profissional, que aumentam consideravelmente em relação aos estudantes das escolas públicas, especialmente das escolas públicas não seletivas.

Tendo em vista que o ambiente familiar é um elemento fundamental para o sucesso escolar do estudante, que os fatores econômicos e sociais estão correlacionados com o ambiente familiar, sendo que o suporte familiar é fundamental para o êxito escolar do estudante, é possível que um estudante que mora com o pai e a mãe tenha mais possibilidades de ter um melhor desempenho escolar, uma vez que possui condições mais favoráveis para um acompanhamento escolar mais qualitativo. Correlacionando isso com as condições socioeconômicas das famílias, pode-se considerar que os indicativos sobre com quem o estudante mora é um fator que pode ajudar na análise sobre a estratificação social e escolar. Por isso, faz-se necessário a análise dos dados da tabela abaixo, mas com o devido cuidado de não considerar esse fator isolado e de forma determinista.

Tabela 6 - Com quem o estudante mora

Escolas	Com quem o estudante mora (Continua)								
	Pai e mãe	Pai	Mãe	Mãe e avó	Avó e avó	Avó	Irmãos	Tios	Outros
Epriv1	4		1	1	2	2			
Epriv2	8			1	1				
Epubs1	8		1	1					
Epubs2	2		3	3					2
Epubns1	5		5						
Epubns2	4	1	1			2	1	1	
Total	31	1	11	6	3	4	1	1	2

³⁶As famílias mais favorecidas e as mais próximas da instituição escolar (pelo nível de estudo elevado ou pela profissão exercida) tem uma variedade de escolha superior do fato de sua rede de relações e do bom dossiê escolar de suas crianças. Elas têm ao mesmo tempo mais elementos de valorização sobre uma mais larga variedade de estabelecimentos e mais meios de se fazer aceitar.

Os estudantes das escolas privadas 60% moram com pai e mãe, 5% com a mãe, 10% com a mãe e a avó, 15% com avô e avó e 10% com a avó; os estudantes das escolas públicas seletivas 50% moram com pai e mãe, 20% com a mãe, 20% com a mãe e avó e 10% com outras pessoas; os estudantes das escolas públicas não seletivas 45% moram com pai e mãe, 5% com o pai, 30% com a mãe, 10% com a avó, 5% com tios e 5% com irmãos.

Os dados mostram a composição do ambiente familiar dos estudantes, sendo que a maioria dos estudantes das escolas privadas vive num ambiente de estrutura familiar tradicional, ou seja, com pai e mãe; já os estudantes das escolas públicas seletiva, a metade vive também em ambiente familiar tradicional e menos da metade dos estudantes das escolas públicas não seletivas vive com pai e mãe. Há, portanto uma diferença de 15% entre os estudantes das escolas privadas e os estudantes das escolas públicas não seletivas.

Por outro lado, quando se analisa os dados dos estudantes que moram apenas com a mãe, observa-se um movimento de inversão no quantitativo dos estudantes que moram apenas com a mãe, sendo que os estudantes das escolas públicas não seletivas ficam em primeiro lugar com 30%, seguido dos estudantes das escolas públicas seletivas com 20% e, por último, os estudantes das escolas privadas com 5%. Comparando esses números entre a escola pública e a privada, conclui-se que os estudantes das escolas públicas seletivas que moram apenas com a mãe são quatro vezes mais que os estudantes das escolas privadas, proporção que aumenta para seis vezes mais quando se relaciona os estudantes das escolas públicas não seletivas com os das escolas privadas.

A partir da análise dos dados, pode-se concluir que há uma relação assimétrica em relação ao ambiente familiar dos estudantes das escolas privadas e o ambiente familiar dos estudantes das escolas públicas, as famílias desses estudantes se estruturam em proporções diferentes para cada composição, sem valorar essa ou aquela composição, mas considerando os encargos que cada uma gera, pode-se comparar a estrutura familiar pai e mãe com a estrutura somente mãe e perceber que a primeira leva algumas vantagens em relação à segunda.

Considerando a mesma classe social, os estudantes que vivem com pai e mãe terão um melhor suporte de apoio ao seu desenvolvimento escolar, em primeiro lugar o fator econômico, uma vez que quando pai e mãe vivem juntos as despesas familiares são divididas e, conseqüentemente, a situação econômica da família melhora; além disso, aumenta o tempo de convivência e de orientação dos pais com os filhos, isso tem grandes possibilidades de

influenciar positivamente na educação dos filhos. Isso não quer dizer que a mãe sozinha ou o pai não tem condições de dar uma boa orientação para os filhos, mas somente que não há como negar que a tarefa se torna muito mais dispendiosa para qualquer um dos progenitores quando um deles assume toda ou a maior parte da responsabilidade pela educação dos filhos, sendo que o tempo que ele dispõe para orientar o filho ou filha no processo educacional se torna reduzido.

Considerando que o ambiente familiar é um fator de grande influência para o desenvolvimento escolar do estudante, observa-se que o ambiente familiar dos estudantes das escolas privadas não é similar ao ambiente familiar dos estudantes das escolas públicas, principalmente no que refere à estruturação familiar e, por isso, os estudantes das escolas públicas, especialmente os das escolas públicas não seletivas, entram em condições desfavoráveis no processo educacional em relação aos estudantes das escolas privadas.

O contexto familiar não pode ser desprezado no processo de desenvolvimento escolar do estudante, as análises até aqui realizadas buscam compreender a estratificação escolar, relacionando-a com a estratificação social a partir das análises dos dados fornecidos pelos estudantes, mais uma vez há indícios que essa estratificação não se justifica a partir de um fator isolado, mas de vários que se inter-relacionam, assim, pode-se dizer que o contexto familiar do estudante é uma das variáveis que justificam a argumentação de que há uma correlação entre as estratificações aqui analisadas e que os indicadores sociais são refletidos no desenvolvimento escolar dos estudantes, bem como no *habitus* cultural e projeções profissionais.

Considera-se, a partir dos dados analisados até aqui, que os estudantes das escolas privadas estão numa posição de classe mais elevada que os estudantes das escolas públicas, especialmente, das escolas públicas seletivas, a estratificação social é refletida na estratificação escolar, assim, os indicadores sociais são importantes para que se compreenda o *habitus* cultural dos estudantes, pois nem um nem outro se justifica por si só, o *habitus* cultural das pessoas é reflexo dos fatores sociais e não se pode deixar de incluir na cultura, a cultura escolar, ou se preferir, o capital cultural escolar, propriamente dito. O sucesso ou insucesso do estudante na aquisição do capital cultural escolar tem relação direta com os fatores sociais que incidem sobre ele.

O início do processo escolar da criança, ou seja, a inserção da criança na cultura escolar é um momento decisivo para o seu sucesso ou insucesso no processo de aquisição do

capital cultural escolar. Essa inserção é um processo que reflete diretamente as influências que os fatores sociais exercem sobre o desenvolvimento escolar das crianças. É nesse momento que pais e mães decidem quando a criança iniciará a educação escolar e em qual escola, porém essas escolhas não dependem apenas deles, entram em sena diversos fatores que impulsionarão a matrícula da criança numa determinada escola.

O poder econômico dos pais é um desses fatores, o qual influencia na escolha da natureza administrativa da escola, se pública ou privada, como também a idade que a criança deve iniciar a vida escolar. Se a escolha for pela escola privada, a definição de qual escola é um processo que também depende de outros fatores, do valor da mensalidade, do local da residência da família e de informações sobre a escola, entre outros. Se os pais não podem arcar com a educação privada, então, busca-se a escola pública, aí a questão principal é encontrar uma escola que atenda crianças de creche e educação infantil, encontrando a escola, outro obstáculo é encontrar vagas, em fim, há obstáculos de ordens sociais e de políticas públicas que obstaculizam o início da vida escolar de uma criança.

Dessa forma, o início da vida escolar de uma criança pode dar indícios importantes sobre o seu contexto social e familiar, bem como uma projeção de seu desempenho escolar, por isso, um dos fatores sociais dos estudantes entrevistados que projeta para o sucesso ou insucesso escolar desses estudantes é o início de sua vida escolar, o qual foi analisado com o objetivo de reforçar a análise sobre as estratificações aqui analisadas.

Tabela 7 - Início da idade escolar dos estudantes

Escolas	Idade em que começou a estudar								
	Não sabe	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos
Epriv1	1	1	1	6		1			
Epriv2			3	4	3				
Epubs1				2	8				
Epubs2	1		1	4	4				
Epubns1			1	5	3				1
Epubns2	1			3	1		4	1	
Total	3	1	6	24	19	1	4	1	1

Os dados sobre a idade com que os estudantes iniciaram a vida escolar mostram que os estudantes das escolas privadas 5% iniciaram com 1 ano de idade, 20% com 2 anos, 50% com 3 anos, 15% com 4 anos, 5% com 5 anos e 5% não souberam informar; os estudantes das escolas públicas seletivas 5% iniciaram com 2 anos, 30% com 3 anos, 60% com 4 anos e 5% não souberam informar; os estudantes das escolas públicas não seletiva 5%

iniciaram com 2 anos, 40% com 3 anos, 20% com 4 anos, 20% com 6 anos, 5% com 7 anos, 5% com 8 anos.

Os dados mostram que os estudantes das escolas privadas começaram a vida escolar mais cedo: entre 1 e 5 anos, sendo que a metade começou aos 3 anos; os estudantes das escolas públicas seletivas começaram a vida escolar entre 3 e 4 anos, sendo que a maioria começou aos 4 anos; já os estudantes das escolas públicas não seletivas começaram a vida escolar entre 2 e 8 anos. Observa-se, portanto, um alargamento da faixa etária de início da vida escolar dos estudantes das escolas públicas não seletivas, sendo que não há uma idade em que concentre, pelo menos, a metade dos estudantes, como se verificou na escola privada e na escola pública seletiva. Há uma porcentagem significativa (30%) que iniciou a vida escolar entre 6 e 8 anos, caso que não se verificou nas outras escolas, sendo taxa zero para essa faixa etária.

Os dados mostram que há um início cada vez mais precoce da vida escolar dos estudantes das escolas privadas, sendo que 25% iniciaram-na entre 1 e 2 anos. Observa-se dois extremos: uma porcentagem considerável de estudantes das escolas privadas iniciou a vida escolar precocemente, enquanto uma porcentagem de estudantes das escolas públicas não seletivas iniciou a vida escolar tardiamente. O início da vida escolar precoce é uma estratégia que visa melhor rendimento do estudante no processo de aquisição do capital escolar, esse é um investimento que as famílias mais favorecidas realizam visando o melhor rendimento dos seus filhos na aquisição do capital escolar que se converterá em capital socioeconômico.

Cette logique de reclassement expliquerait le fait que la mobilité des catégories les plus favorisées soit rarement motivée par des difficultés scolaires, mais s'inscrit dans des stratégies "rentables" comme le recours à l'enseignement privé ou un évitement de plus en plus précoce, dès l'école primaire, voire dès la maternelle (POUPEAU/FRANÇOIS, 2008, pp. 108-109)³⁷

O início da vida escolar certamente influencia no desempenho escolar dos estudantes, a inserção a essa cultura escolar é um processo que se torna cada vez mais "natural" para os estudantes das escolas privadas, enquanto que para os estudantes das escolas públicas, mais ainda para os estudantes das escolas públicas não seletivas, um processo "antinatural", às vezes traumático. O ambiente escolar se torna uma extensão cultural da

³⁷Essa lógica de reclassificação explicaria o fato que a mobilidade das categorias mais favorecidas são raramente motivadas por dificuldades escolares, mas se inscreve nas estratégias "rentáveis" como o recurso ao ensino privado ou uma prevenção cada vez mais precoce desde a escola primária, até mesmo desde o maternal.

família dos estudantes das escolas privadas, pois o ambiente familiar desses estudantes já o insere “naturalmente” na cultura escolar, uma vez que seus pais, a maioria, são possuidores de um elevado capital cultural adquirido na escola. Já os pais dos estudantes das escolas públicas, especialmente os das escolas públicas não seletivas, não possuem um capital escolar que possa formar um ambiente familiar que se aproxima do ambiente que esses estudantes se depararão ao iniciar a vida escolar.

La base de esse reconocimiento es una fuerte clasificación entre el contexto de la familia y el de la escuela. En nuestro ejemplo, la clasificación fuerte entre la familia y la escuela es un producto del poder simbólico de la familia de clase media. Este poder se traduce en la capacidad de reconocimiento del niño, con sus ventajosos resultados. Por supuesto, si el contexto escolar fuese idéntico o casi idéntico al de la familia de clase trabajadora (clasificación débil), el niño o niña de clase media estaría en situación desventajosa, suponiendo que careciese de esta regla de reconocimiento de semejanza. En consecuencia, podemos establecer una relación entre el principio de la clasificación y las reglas de reconocimiento identificando la especificidad o semejanza de contextos (BERNSTEIN, 1998, pp. 133-134).³⁸

As práticas escolares das famílias com maior capital escolar se diferenciam das práticas das famílias com menor capital escolar, o nível de capital escolar, associado ao econômico de cada família, reflete na forma de investimento na escolarização dos filhos, sendo que essas famílias seguem estratégias escolares mais rentáveis, como iniciar a vida escolar dos filhos precocemente e, aliado a isso, escolher escolas reconhecidamente mais valorizadas. Daí o local de residência da família se tornar importante na estratégia escolar dos filhos, aproximando cada vez mais o espaço residencial do espaço escolar, seja geograficamente ou contextualmente.

En matière de pratiques scolaires comme ailleurs, les catégories les mieux dotées sont aussi les plus aptes à reconverter leurs investissements scolaires hors des filières scolaires les plus valorisées, ce qui explique finalement leur moindre utilisation de formes d'évitement liées au “retard scolaire” ou à une scolarité “normale”, au profit de stratégies plus rentables et, pour certaines, moins diffusées: recours à l'enseignement privé, mais surtout évitement précoce, dès l'école primaire, voire la fin de la maternelle, ce qui implique l'incorporation des choix résidentiels dans les stratégies scolaire. Mais, dans l'un ou l'autre cas, ces transformations impliquent une revalorisation du capital économique comme principe de différenciation des

³⁸ A base desse reconhecimento é uma forte classificação entre o contexto da família e o da escola. Em nosso exemplo, a classificação forte entre a família e a escola é um produto do poder simbólico da família de classe média. Este poder se traduz na capacidade de reconhecimento da criança, com seus vantajosos resultados. Certamente, se o contexto escolar fosse idêntico ou quase idêntico ao contexto da família de classe trabalhadora (classificação fraca), a criança de classe média estaria em situação de desvantagem, supondo que carecesse desta regra de reconhecimento de semelhança. Consequentemente, podemos estabelecer uma relação entre o princípio de classificação e as regras de reconhecimento identificando a especificidade ou a semelhança de contextos.

pratiques scolaires et de leur rentabilisation (POUPEAU; FRANÇOIS, 2008, pp. 116-117).³⁹

A aproximação do contexto escolar com o contexto familiar, no caso dos estudantes das escolas privadas, e o distanciamento do contexto escolar com o contexto familiar, no caso dos estudantes das escolas públicas, podem ser medidos a partir da escolaridade dos pais desses estudantes, sendo que a maioria dos pais dos estudantes das escolas privadas tem grau elevado de escolaridade, conseqüentemente, um capital cultural escolar elevado, enquanto que os pais dos estudantes das escolas públicas não seletivas possuem baixo capital escolar, como mostrou a tabela nº 5, que expôs a escolaridade dos pais dos estudantes.

É claro que a escolaridade dos pais não é uma camisa de força que aprisiona os filhos, mas é um parâmetro que, de certa forma, constrói o horizonte para os filhos, é uma linha que separa o desejado do não desejado. A escolaridade dos pais não é o único fator que influencia na futura escolaridade dos filhos, mas é importante perceber que ela dar aos pais subsídios que auxiliam na educação dos filhos e, por outro lado, representa uma espécie de horizonte mínimo para os filhos, por isso a escolaridade dos pais nunca é desprezível quando se analisa o desempenho escolar dos jovens estudantes, pois como se observa no item seguinte, são os estudantes filhos dos pais mais escolarizados que, geralmente, leem mais, vão ao teatro, museu e cinema. Esse comportamento cultural dos estudantes é o reflexo, não só da escolaridade dos pais, mas de vários fatores sociais que se correlacionam.

3.2 Reflexos dos indicadores sociais no *habitus* cultural dos estudantes

A formação do *habitus* cultural dos estudantes está relacionada diretamente com os indicadores sociais, como se pode observar na análise que se segue sobre o *habitus* de leitura dos estudantes. A habilidade de leitura é indispensável para um bom desempenho escolar e, conseqüentemente, para a aquisição do capital cultural, ela também é fundamental para as exigências da vida contemporânea, quem não desenvolve a habilidade de leitura perde

³⁹ Em matéria de práticas escolares, com em outros lugares, as categorias dos mais dotados são os mais aptos a reconverter seus investimentos escolares através das redes escolares mais valorizadas, isso que explica finalmente a menor utilização de formas de prevenção relacionadas ao “atraso escolar” ou a uma escolarização “normal”, ao lucro de estratégias mais rentáveis e, por certo, menos difundidas: recurso ao ensino privado, mas principalmente a prevenção precoce, desde à escola primária, até mesmo ao final do maternal, o que implica a incorporação das escolhas residenciais nas estratégias escolares. Mas, num ou noutro caso, as transformações implicam uma revalorização do capital econômico como princípio de diferenciação das práticas escolares e de sua rentabilidade.

espaço nas relações sociais e não desenvolve suas potencialidades, como diz Bourdieu: “participo também da crença na importância na leitura, participo também da convicção de que é muito importante ler e que alguém que não lê é mutilado” (BOURDIEU. In: CHARTIER (Org.), 1996, p.239), ou seja, a leitura faz parte da constituição do ser humano contemporâneo, por isso um ser humano que não ler, seja porque não teve condições de desenvolver essa habilidade ou porque não desenvolveu o *habitus* da leitura é posto à margem da sociedade, uma vez que esta é uma sociedade fundamentada em níveis de leitura.

Existem vários tipos e níveis de leitura. A leitura não se restringe à forma tradicional do livro impresso, porém ela ainda é uma forma valorizada em nossa sociedade e, por isso, o volume de leitura de livros que uma pessoa lê é um indicativo de seu capital cultural e, ao mesmo tempo, é um reflexo dos fatores sociais incidentes sobre essa pessoa, pois o *habitus* de leitura não se desenvolve de maneira autônoma. Daí a importância de analisar os dados sobre a leitura de livros dos estudantes e relacioná-los aos seus indicadores sociais.

Tabela 8 - Leitura de livros dos estudantes⁴⁰

Escolas	Quantidade de livros lidos por ano (Continua)																							
	Literatura																	Arte						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13	15	17	20	50	?	M	1	2	3	?	M	
Epriv1	1		1	1			2			1		1		1		2		16,2		3		1	0,7	
Epriv2			1		1		1	1	1						1			5,2	1		1		0,4	
Epubs1	1	1	1	4	2						1							4,5	1		1		0,4	
Epubs2	1						2			3	1						1	6,2				1	1	0,3
Epubns1	1	2	1	2			2										1	3,3					1	0,0
Epubns2	1	1	4			1							1					3,6						0,0

Escolas	Quantidade de livros lidos por ano (Continua)																		
	Filosofia							Política					Ciências						
	1	2	3	4	7	15	?	M	1	2	3	6	M	1	2	3	4	?	M
Epriv1	2	3		1	1		1	2,1	2	1	1		0,7		1	1	1		0,9
Epriv2	1						1	1,6		1		1	0,8			1			0,3
Epubs1		1	1					0,5		1			0,2	1	1	2		1	1,0
Epubs2	2	1	1					0,7	1	2			0,5			1		1	0,3
Epubns1		1					1	0,2					0,0	2					0,0
Epubns2	1						1	0,1					0,0						0,0

⁴⁰ Os números da primeira linha indicam o quantitativo de livros lidos por ano e o ponto de interrogação (?) indica que o estudante disse que ler, mas não informou a quantidade, por isso não foi computado para o resultado da média e o M indica a média de leitura por escola.

Escolas	Quantidade de livros lidos por ano (Continua)													
	Informática					Religião								
	1	2	4	?	M	1	2	3	4	5	7	8	?	M
Epriv1			2		0,8	3	1	1	2				1	1,8
Epriv2					0,0	1								0,1
Epubs1	1	1			0,3	2		1					1	0,5
Epubs2			1		0,4	3	3				1			1,6
Epubns1	2			1	0,2	4	2			1		1	2	2,6
Epubns2		1		1	0,2	5					1		1	1,3

Escolas	Quantidade de livros lidos por ano (Conclusão)															
	Autoajuda								Outros							Média geral
	1	2	3	4	5	6	?	M	1	2	3	5	6	7	M	
Epriv1		1	2		1	2		2,5	1				1	1	1,4	27,1
Epriv2								0,0		2					0,4	8,8
Epubs1							2	0,0			1				0,3	7,7
Epubs2	1			2			1	1,0			1	1			0,8	11,8
Epubns1	2		1		1		2	1,2		1					0,2	7,7
Epubns2			1				1	0,3							0,0	5,5

Sobre o *habitus* de leitura dos estudantes, os que estudam nas escolas privadas leem em média 17,9 livros por ano; os que estudam nas escolas públicas seletivas 9,7 e os que estudam nas escolas públicas não seletivas 6,6 em média. Os livros estão distribuídos em diversas áreas do conhecimento, sendo que os mais lidos são de literatura, respectivamente 10,7; 5,3 e 3,4 livros lidos em média pelos estudantes das referidas escolas. Nas áreas de Arte, Política, Ciências, e Informática a leitura não chega a 1 livro em média por ano, respectivamente 0,5; 0,7; 0,6 e 0,4 livro em média por disciplina para os estudantes das escolas privadas; 0,3; 0,3; 0,6 e 0,3 para os estudantes das escolas públicas seletivas; 0,0; 0,0; 0,0 e 0,2 para os estudantes das escolas públicas não seletivas. Observa-se o pouco volume de leitura nessas áreas do conhecimento, seguindo a proporção de mais leitura para os estudantes das escolas privadas e de menos para os das escolas públicas não seletivas, sendo que nessas áreas o volume de leitura dos estudantes dessas escolas é zero para Arte, Política e Ciência e quase zero para Informática.

Na comparação entre os estudantes das escolas privadas e os das escolas públicas seletivas, nessas áreas do conhecimento, os níveis de leitura são muito próximos com uma ligeira vantagem para os estudantes das escolas privadas, exceto em Ciências, em que os estudantes das escolas públicas seletivas têm o mesmo volume de leitura. Em relação à Filosofia, o volume de leitura é um pouco mais elevado que das quatro áreas anteriores, porém bem abaixo da área literatura e, da mesma forma, segue a tendência de que os

estudantes das escolas privadas são os que mais leem e os das escolas públicas não seletivas são os que menos leem, com os seguintes dados: 1,8; 0,6 e 0,1 livros por ano respectivamente para os estudantes das escolas privadas, públicas seletivas e públicas não seletivas. Observa-se que o volume de leitura em filosofia pelos estudantes das escolas públicas não seletivas é quase zero e os das escolas públicas seletivas não atinge o índice de um livro por ano, enquanto os estudantes das escolas privadas leem quase dois livros por ano. O volume de leitura nessa área de conhecimento é baixo, porém relacionando os estudantes dessas escolas percebe-se que os estudantes das escolas privadas leem três vezes mais que os estudantes das escolas públicas seletivas e dezoito vezes a mais que os estudantes das escolas públicas não seletivas.

Quando são analisados os dados para as leituras dos livros de autoajuda tem-se: escola privada (1,2), escola pública seletiva (0,5), escola pública não seletiva (0,7), observa-se que os estudantes das escolas públicas não seletivas ultrapassam os estudantes das escolas públicas seletiva nesse tipo de leitura e que a diferença entre os estudantes dos três tipos de escolas não são tão grande quanto a diferença verificada em Filosofia. A partir desses dados verifica-se o início de um movimento que se consolida quando se analisa os dados de leitura de livros sobre Religião, sendo que ocorre uma inversão do volume de leitura e os estudantes das escolas públicas não seletivas são os que mais leem, com um volume de leitura de quase dois livros por ano (1,9), seguidos dos estudantes das escolas públicas seletivas (1,0) e, por último, escolas privadas com quase um livro (0,9) por ano, os estudantes das escolas públicas não seletivas leem duas vezes mais livros sobre religião do que os estudantes das escolas privadas.

Esses dados refletem um aspecto social interessante, que se relaciona com os dados sobre o local de residência dos estudantes, como mostra a tabela nº 3. Conforme os dados dessa tabela, a maioria dos estudantes das escolas públicas não seletivas mora em bairros de classe baixa, nesses bairros a ausência de políticas públicas é mais visível e os índices de violência são maiores, uma das estratégias que as famílias encontram para proteger os filhos da violência e da vulnerabilidade social é levando-os para as igrejas, especialmente as evangélicas, às quais intensificam suas ações nessas áreas conquistando, cada vez mais um número maior de fiéis. Assim, os dados sobre a leitura de livros relacionados à religião mostram aspectos relacionados ao contexto social vivenciado pelos estudantes, sendo que o

maior índice de leitura dos estudantes das escolas públicas não seletivas reflete diretamente o contexto social em que vivem.

Os dados sobre a leitura de livros demonstram os baixos índices de leitura dos estudantes, com uma prevalência para os livros de literatura, sendo que os estudantes das escolas privadas têm os melhores índices, seguidos dos estudantes das escolas públicas seletivas, os quais possuem uma certa diversidade de leitura, embora com níveis baixos. Já os estudantes das escolas públicas não seletivas concentram suas leituras em livros literários, religiosos e de autoajuda, não abrindo espaço para as demais áreas do conhecimento, como Arte, Ciência e Filosofia, cuja leitura quando não é zero é insignificante. Isso demonstra que os fatores sociais e escolares se correlacionam no resultado dos níveis de leitura dos estudantes, embora que a escola seja a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e pelo desenvolvimento de sua prática, não se pode deslocá-la de seu contexto sociocultural.

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER. In: CHARTIER (Org.), 1996, p.240).

A escola, dessa forma, deve transformar a aprendizagem escolar em aprendizagem da leitura, tanto no nível elementar como na capacidade de ler diferentes tipos de textos. Nesse sentido, conforme os dados, as escolas privadas estão à frente das escolas públicas, uma vez que os estudantes destas escolas possuem um nível mais elevado de leitura, com uma variação de leitura nas diversas áreas do conhecimento.

Os dados dos níveis de leitura dos estudantes são refletidos nos discursos produzidos por eles e intensificam os indícios da correlação entre os indicadores sociais e o *habitus* cultural e, em decorrência disso, a correlação da estratificação social com a escolar e a linguística, como mostra os dados analisados, os quais permitem concluir que os maiores leitores estão nas escolas privadas. Considerando que a leitura é um fator de desenvolvimento linguístico, pode-se concluir que o desenvolvimento linguístico dos estudantes das escolas privadas é mais elevado que dos estudantes das escolas públicas.

Como forma de reforçar essa argumentação, pode-se verificar os dados sobre a leitura de textos filosóficos, a qual é importante para o desenvolvimento argumentativo e da compreensão de mundo dos estudantes, aspectos que são refletidos nos discursos dos

estudantes, analisados mais adiante, sendo que os estudantes das escolas privadas produzem discursos mais coerentes e fundamentados, demonstrando melhor compreensão de mundo e, com frequência, recorrem ao pensamento de filósofos para justificar seu ponto de vista, esses indícios intensificam a correlação da estratificação linguística com a estratificação escolar e social.

I start with the assumption that there exist specifiable correlations between language and elements of social structure. The nature of the correlations may vary in given cases but what is basic to the remains true and may be formulated as follows. Language is primarily a social phenomenon; despite the fact that some of man's biological attributes play a decisive part in the acquisition and subsequent use of language, it remains the property of social man rather than of animal man. This gives rise to the possible hypothesis that aspects of social structure would be reflected in language (HASSAN, R. In: BERNSTEIN, Basil, 2003, p.253).⁴¹

Assim, o desenvolvimento linguístico não é espontâneo, não é impulsionado pelos fatores biológicos, muito embora eles tenham sua importância, mas o que determina o desenvolvimento linguístico do ser humano são as relações sociais inerentes à sua existência, são elas que influenciam a aquisição do código linguístico e do *habitus* cultural de cada ser humano. O *habitus* de leitura dos estudantes não se constitui espontaneamente, é constituído a partir de suas relações sociais e a diversidade de leitura é um aspecto importante da amplitude de suas relações e de sua visão de mundo, uma vez que “por meio do livro pode-se transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social” (BOURDIEU. In: CHARTIER (Org.), 1996, p.243). Porém o universo de leitura não se restringe ao livro, como já foi dito, por isso é necessário verificar o *habitus* de leitura dos estudantes no que se referem às revistas, jornais e meios eletrônicos.

Dessa forma, para aprofundar a análise sobre o *habitus* de leitura dos estudantes, buscou-se identificar os meios de comunicação lidos e acessados por eles, sendo que os resultados não contradizem a tendência observada até então, de que os estudantes das escolas privadas são os que mais leem e, conseqüentemente, com uma maior diversidade, isso é indício de uma capacidade mais desenvolvida de análise e leitura de mundo desses estudantes, que podem ser refletidas nas avaliações institucionais, como a do Enem.

⁴¹ Comecei com a suposição que existem correlações especificáveis entre linguagem e elementos da estrutura social. A natureza das correlações pode variar em determinados casos, mas o que é básico continua verdade e pode ser formulado da seguinte maneira: língua é essencialmente um fenômeno social; apesar do fato de que alguns dos atributos biológicos do homem desempenham um papel decisivo na aquisição e utilização posterior da linguagem, continua as propriedades do homem social mais importantes do que as do homem animal. Isso torna possível a hipótese de que aspectos da estrutura social seriam refletidos na linguagem.

Tabela 9 - Meios de comunicação impressos lidos pelos estudantes

Escolas	Meios de comunicação impressos (Continua)													
	Revistas													
	Veja	Época	Isto é	Superinteressante	Carta Capital	Exame	Galileu	Aventuras na História	Língua	Mundo Estranho	Guia do Estudante	Recreio	Boa Forma	Saúde
Epriv1	4	2	1	3	4	1					1	1		1
Epriv2	5			7	4			1		2				
Epubs1	5	1		2	1									
Epubs2	3	2		3	1		1			1			1	
Epubns1	2													
Epubns2	4								1					
Total	23	5	1	15	10	1	1	1	1	3	1	1	1	1

Escolas	Meios de comunicação impressos (Conclusão)														
	Revistas								Jornais						
	Placar	Capricho	Caras	Tititi	Caras e Bocas	Air Magazine	Não identificadas	O Estado do Maranhão	O Imparcial	Jornal Pequeno	Aqui Maranhão	Itaqui-Bacanga	Folha de São Paulo	O Globo	Não identificados
Epriv1		1								1	1		3		
Epriv2	1							1	1	1	1		1	1	
Epubs1		1	1	1			2	1			3				2
Epubs2						1	1	3	1	1	3				1
Epubns1					1		6		2		5	2	1		1
Epubns2							3	1							3
Total	1	2	1	1	1	1	12	6	4	3	13	2	5	1	7

Sobre os meios de comunicação impressos jornais e revistas, observa-se que os estudantes das escolas privadas têm uma leitura bastante diversificada, sendo que em relação à leitura de revistas 50% leem Superinteressante, 45% Veja, 40% Carta Capital, 10% Época e também Mundo Estranho e 5% para Isto é, mesma porcentagem para Exame, Aventuras na História, Guia do Estudante, Recreio, Placar e Capricho. Em relação à leitura de jornais, 20% leem Folha de São Paulo, 10% Jornal Pequeno, 10% Aqui Maranhão, 5% O Estado do

Maranhão, 5% O Imparcial e 5% O Globo, pelo menos 20% desses estudantes têm acesso a jornais de circulação nacional e 10% a jornais locais.

Os estudantes das escolas públicas seletivas também têm acesso a uma diversidade de revistas, porém com um menor volume de leitura, sendo que 40% leem Veja, 25% Superinteressante, 15% Época, 10% Carta Capital e 5% Mundo Estranho e essa mesma porcentagem para Galileu, Boa Forma, Capricho, Caras, Tititi e Air Magazine. Em relação à leitura de jornais, 30% leem Aqui Maranhão, 20% O Estado do Maranhão, 5% O Imparcial e também Jornal Pequeno, esses dados mostram que os estudantes das escolas pública seletivas leem apenas jornais locais e com predominância para o jornal Aqui Maranhão.

Os estudantes das escolas públicas não seletivas têm acesso restrito a revistas, 30% leem Veja, 5% Língua e 5% Caras e Bocas. Em relação a jornais, 25% leem Aqui Maranhão, 10% O Imparcial, 10% Itaqui-Bacanga, 5% O Estado do Maranhão e 5% Folha de São Paulo. Assim como os estudantes das escolas pública seletivas, os estudantes das escolas públicas não seletivas leem predominantemente jornais locais, com ênfase para o jornal Aqui Maranhão. O jornal Aqui Maranhão é o meio de comunicação mais lido pelos estudantes das escolas públicas, o qual se caracteriza pelos registros de violências ocorridos principalmente na região metropolitana de São Luís, sem ter espaço significativo para outros assuntos, tais como: política, cultura e literatura.

Os dados revelam que os estudantes das escolas privadas têm acesso a meios de comunicação variados e que, conseqüentemente, têm acesso a uma diversidade maior de informações, como também, visões diferentes sobre determinados fatos, sejam políticos, culturais ou sociais. Esses mesmos meios também são acessíveis a uma menor parcela dos estudantes das escolas públicas seletivas, mas são inacessíveis aos estudantes das escolas públicas não seletivas, dessa forma, os estudantes das escolas privadas possuem vantagem na elaboração de seu ponto de vista sobre determinado assunto, levando em conta que possuem mais acesso a informação e de forma diversificada, o que implica também uma leitura comparativa que abre a possibilidade para uma leitura mais crítica que leve em consideração o sentido da informação.

[...] supõe-se, em princípio, que a leitura seja uma prática de investigação de sentido, uma produção de sentido. A partir de tal fato, devemos compreender que essa invenção não é aleatória, mas está sempre inscrita dentro de coações, restrições e limitações compartilhadas; e por outro lado que, como invenção, sempre desloca ou supera estas limitações que a restringem (CHARTIER, 2001, p.33).

Dessa forma, a leitura de um texto não é estática e seus efeitos não se propagam da mesma forma sobre aqueles que o leem. A leitura envolve um processo dialógico entre o que o autor do texto pensa em transmitir e o que o leitor interpreta. O sentido do texto não é cristalizado pelo o seu autor, ele depende do referencial do leitor, daí a leitura ser um processo de investigação de sentido, mas também um processo de atribuição de sentido, uma vez que o leitor dialoga com o texto a partir de seu referencial de vida, o qual inclui o referencial de leitura do leitor.

Assim, a comparação da leitura dos estudantes revela que eles têm referenciais socioculturais distintos, que influenciam na construção do referencial de leitura, como pode ser visto a partir dos dados sobre os livros lidos ou a partir dos dados sobre os jornais e revistas. Não há coincidência de leitura entre os estudantes, mas uma aproximação influenciada pelos fatores socioculturais, com isso o *habitus* de leitura dos estudantes das escolas privadas se aproxima entre si e se distancia do *habitus* de leitura dos estudantes das escolas públicas e vice-versa, como pode ser reforçado pelos dados sobre a leitura de revistas dos estudantes.

A revista mais lida pelos estudantes das escolas públicas é a Veja, a qual é conhecida por fazer cobertura jornalística tida como de direita e que não oferece outra concepção de análise para o leitor; já os estudantes das escolas privadas leem Superinteressante, Veja e Carta Capital quase que na mesma proporção, por isso possuem um referencial de leitura distinto do referencial dos estudantes das escolas públicas e, conseqüentemente, possuem mais elementos para julgar e avaliar determinado fato. A possibilidade de ter informação sobre um fato a partir de meios de comunicação diferentes possibilita a construção de um ponto de vista mais elaborado sobre determinado tema ou acontecimento.

Além dos meios de comunicação impressos, há os meios de comunicação na forma digital. A análise do acesso a esses meios é importante para se analisar mais detalhadamente a fonte das informações que contribuem para a formação do pensamento dos estudantes, pois, como se sabe, a leitura é um fator de desenvolvimento da capacidade reflexiva do indivíduo e a fonte da informação e a diversidade dessa fonte pode fornecer elementos para a construção de argumentos mais elaborados e visões de mundo mais amplas.

Tabela 10 - Meios de comunicação digitais acessados pelos estudantes

Escolas	Meios de comunicação digitais (Continua)												
	Revistas						Jornais					Blogs	
	Veja	Guia do Estudante	Caros Amigos	Carta Capital	Flipboard	Não identificadas	O Imparcial	Aqui Maranhão	Folha de São Paulo	O Estado de São Paulo	O Globo	Le Monde	Não identificados
Epriv1						1			1			1	
Epriv2	1	1	1	1	1		1		2	2	1		1
Epubs1								2					1
Epubs2											1		
Epubns1													1
Epubns2													
Total	1	2	1	1	1	1	1	2	3	2	2	1	4

Escolas	Meios de comunicação digitais (Conclusão)													
	Sites de notícias													
	G1	R7	TV Foco	Imirante	UOL	BBC	CNN	Catraca Livre	Ego	Depois dos Quinze	Sua Cidade	Olhar Digital	Tecmundo	Não identificados
Epriv1	5	1		1									1	2
Epriv2	3	1			1	1	1	1						
Epubs1	3	2	1								1		1	5
Epubs2	2				1			2	1			1		1
Epubns1														4
Epubns2	2													3
Total	16	4	1	1	2	1	1	1	2	1	1		3	15

Os dados sobre os meios de comunicação na forma digital mostram que os estudantes das escolas privadas são os que mais acessam esses meios, sendo que 5% acessam a revista Veja, a mesma porcentagem para Guia do Estudante, Caros Amigos, Carta Capital e Flipboard; 15% acessam o jornal Folha de São Paulo, 10% O Estado de São Paulo e 5% O Globo, a mesma porcentagem para O Imparcial e Le Monde; 40% acessam o site de notícia G1, 10% R7, 5% Imirante, a mesma porcentagem para UOL, BBC, CNN, Catraca Livre e Tecmundo. Os estudantes das escolas públicas seletivas não acessam revistas, 10% acessam o jornal Aqui Maranhão e 5% O Globo; 25% acessam o site de notícia G1, 10% R7 e também Ego, 5% Tecmundo, mesma porcentagem para TV Foco, UOL, Depois dos Quinze, Sua

Cidade e Olhar Digital. Os estudantes das escolas públicas não seletivas não acessam jornais ou revistas e apenas 10% acessam o site de notícia G1.

Os dados revelam que os estudantes das escolas privadas têm mais acesso aos meios de comunicação digitais que os estudantes das escolas públicas, sendo que os estudantes das escolas públicas não seletivas quase não acessam os meios digitais, sendo que apenas 10% acessam o site da televisão mais popular do Brasil, 25% dos estudantes das escolas públicas seletivas acessam esse mesmo site e 40% dos estudantes das escolas privadas. Os estudantes das escolas privadas são os únicos que acessam jornais e sites de notícias internacionais (Le monde, BBC e CNN), isso indica que esses estudantes possui conhecimento de uma língua estrangeira, aspecto que não foi objeto da pesquisa.

A variedade dos meios de comunicação acessados revela, além da diversidade de informações, a amplitude dessas informações, sendo que os estudantes não se restringem apenas a uma fonte de informação, como também não se restringem a fontes e assuntos locais, enquanto os estudantes das escolas privadas acessam 19 meios de comunicação diferentes, os estudantes das escolas públicas seletivas acessam 11 e os estudantes das escolas públicas não seletivas acessam apenas 1. Se se relaciona apenas o acesso a jornais e revistas, os estudantes das escolas privadas acessam 11 veículos diferentes, entre eles um internacional, e os estudantes das escolas públicas seletivas 2 e os estudantes das escolas públicas não seletivas não acessam nenhum veículo.

Analisando o acesso aos sites de notícias, que são mais populares, como de televisões e provedores da internet, os estudantes das escolas privadas acessam 8 sites diferentes, entre eles 2 de televisões internacionais, e os estudantes das escolas públicas seletivas 9 e os estudantes das escolas públicas não seletivas apenas 1 site. No acesso a esse meio de informação os estudantes das escolas públicas seletivas ultrapassam em 1 os estudantes das escolas privadas, porém não acessam sites internacionais de notícias. No acesso a jornais e revistas os estudantes das escolas privadas acessam cinco vezes mais que os estudantes das escolas públicas seletivas. Se se considera que os jornais e revistas são fontes de informações mais aprofundadas e elaboradas que os sites de televisões e provedores de internet, os estudantes das escolas privadas são mais bem informados tanto pela variedade de meios quanto pela qualidade da informação veiculada nesses meios de informações.

Os dados sobre a leitura em geral confirmam a linha argumentativa de que há uma relação entre a estratificação social e a escolar, pois até aqui os dados confirmam que os

estudantes das escolas privadas possuem *status* social mais elevado, sendo este um fator determinante para os níveis mais elevados no desempenho escolar desses estudantes. Os dados sobre a leitura intensificam os indícios da relação dessas estratificações com a estratificação linguística, uma vez que os dados mostram que os fatores sociais se correlacionam com o ambiente escolar dos estudantes e estes com o *habitus* de leitura dos estudantes, sendo este *habitus* um indicativo importante do desenvolvimento linguístico, assim, fica evidente a correlação entre as formas de estratificação aqui analisadas.

Em uma sociedade em que não existe mais uma hierarquia juridicamente codificada das ordens e dos estratos sociais, a abertura democrática permite a mobilidade social. Mas este ideal democrático, que abre para todo indivíduo a possibilidade de entrar na escola elementar, vai ser acompanhado por uma estrita hierarquização dos níveis escolares. Ao mesmo tempo que a educação elementar é considerada necessária, o ensino secundário, e *a fortiori* o universitário, continua um domínio restrito, aberto apenas a uma minoria. O que cria um problema para nossas sociedades contemporâneas, quando o ensino secundário e depois o universitário derrubam as barreiras para seu acesso, acolhendo, de golpe, aqueles que não são mais herdeiros – para retomar o termo de Bourdieu e de Passeron (CHARTIER, 1999, pp. 108-109).

As estratificações sociais são refletidas nas estratificações escolares, o acesso à escola passa a ser direito de todos, porém isso não elimina as estratificações sociais, as quais deixam de ser formais, mas permanecem enquanto realidade. O acesso à escola e a universidade se democratizaram, mas não o acesso para todas as escolas, para todas as universidades e para todos os cursos, há sempre um processo de classificação no acesso dos estudantes a esses estabelecimentos de ensino que, às vezes, parece democrático, mas reflete fundamentalmente o processo de estratificação social.

O desempenho escolar não está isolado da vida social e cultural dos estudantes, um se reflete no outro, por isso, não se pode negar a relação entre espaço geográfico onde o estudante reside, a classe social a qual pertence, a escola na qual estuda e o seu desenvolvimento linguístico e cultural. “Podemos considerar sociales los procedimientos que constituyen una competencia determinada: la negociación del orden social práctica, la estructura cognitiva, la adquisición del lenguaje y los nuevos conjuntos culturales sobre la base de los antiguos” (BERNSTEIN, 1998, p. 70)⁴², ou seja, não é o fator biológico ou inato que determina o desenvolvimento do ser humano, nesse caso específico, dos estudantes, mas os procedimentos sociais vivenciados por eles.

⁴² Podemos considerar sociales os procedimentos que constituem uma competência determinada: a negociação de ordem social prática, a estrutura cognitiva, a aquisição da linguagem e os novos conjuntos sociais sobre a base dos antigos.

Qualquer competência ou habilidade desenvolvida pelo estudante, qualquer comportamento cultural ou linguístico têm sua motivação ligada às relações sociais desenvolvidas por ele, da mesma forma, o tipo de escola que ele frequenta serve de referência para se analisar o seu comportamento social, cultural e linguístico, uma vez que a escola faz parte do seu universo social. Não se pode esquecer que a legitimidade cultural e a linguística são construídas nas relações sociais de poder, uma vez que “numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra que o arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 45)”, ou seja, a cultura não é uma forma desvinculada das relações sociais de poder, que possui valor em si mesma, independente das relações sociais.

A legitimidade cultural é construída a partir de uma imposição cultural arbitrária, sendo que a cultura considerada legítima ou que possua um *status* mais elevado é a cultura de uma determinada classe e o seu valor simbólico não se desprende do *status* social de seu grupo ou classe social de origem. “A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p 29)”, isto quer dizer que a significação cultural não se distancia da representação social, que o domínio econômico e político de uma classe ou grupo social se estende ao campo cultural, dessa forma a cultura possui valor distintivo e estratificado, sendo que o consumo dos bens culturais segue a lógica da classificação social. Daí a importância de analisar o comportamento cultural dos estudantes levando em consideração sua origem social e escolar.

Tendo como referência o tipo de escola, pesquisou-se a frequência da visita dos estudantes aos instrumentos culturais acessíveis na cidade de São Luís, como teatro, museu, cinema e shows. O resultado para museu, teatro e cinema segue a mesma tendência observada até aqui, que é a de que os estudantes das escolas privadas, que estão em uma posição de classe mais elevada em relação aos estudantes das escolas públicas, são os que mais frequentam esses ambientes, porém se verificou uma inversão dessa tendência para a frequência a shows e para o *habitus* de ouvir música, sendo que os estudantes das escolas públicas são os que mais se destacaram nesses aspectos culturais.

Tabela 11 - Habitus cultural dos estudantes⁴³

Escolas	Com que frequência os estudantes assistem espetáculos culturais, visitam museus e ouvem música (Continua)																				
	Cinema (quantas vezes ao mês)											Teatro (quantas vezes ao ano)									
	0	-1	1	2	3	4	5	6	8	?	M	0	1	2	3	4	5	6	8	?	M
Epriv1			3	1	1	2			1	2	2,5	1	2	2	1	1	2		1		3,1
Epriv2		1	3	3	1	1				1	1,8	3		2	1	2		1		1	2,5
Epubs1	1		2	3	3					1	1,7	6	1	1	2						0,9
Epubs2		1	2	1	2	1	1	1		1	2,5	3	2	2	1	2					1,3
Epubns1	2	1	2	4						1	1,1	9	1								0,1
Epubns2	2		4	2		2					1,2	6	1	2					1		0,6
Total	5	3	16	14	7	6	1	1	1	6		28	7	9	5	5	2	1	1	2	

Escolas	Com que frequência os estudantes assistem espetáculos culturais, visitam museus e ouvem música (Continua)														
	Museu(quantas visitas ao ano)								Shows (quantas vezes ao mês)						
	0	1	2	3	8	?	M	0	-1	1	2	5	?	M	
Epriv1	5	4			1		1,2	4		2	3	1		1,3	
Epriv2	6	1	2			1	0,5	4	2	3			1	0,4	
Epubs1	7	2	1				0,4	8	1	1				0,1	
Epubs2	4	3	2	1			1,0	5	1	1	2		1	0,5	
Epubns1	8	1	1				0,3	2	1	6			1	0,7	
Epubns2	7	2	1				0,4	4		4	1	1		1,1	
Total	37	13	7	1	1	1		27	5	17	6	2	3		

Escolas	Com que frequência os estudantes assistem espetáculos culturais, visitam museus e ouvem música (Conclusão)														
	Música (quantas horas por dia)														
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	10	12	18	?	M	
Epriv1		2		1	2	1		1					3	3,6	
Epriv2	1		4		3								2	2,5	
Epubs1	1	3	1	1	1	1			1				1	2,5	
Epubs2		1	1	2	2				1		1	1	1	5,5	
Epubns1		2	4	2									2	2,0	
Epubns2		2	2		2		1		1	1			1	4,2	
Total	2	10	12	6	10	2	1	1	3	1	1	1	10		

Em relação ao consumo de bens culturais como cinema, teatro, visita a museus, shows e audição de músicas, têm-se os seguintes dados: os estudantes das escolas privadas em média vão ao cinema 2,1 vezes ao mês, ao teatro 2,8 vezes ao ano, ao museu 0,8 vezes ao ano, a shows 0,8 vezes ao mês e ouvem música 3 horas por dia. Os estudantes das escolas públicas

⁴³ Os números da primeira linha indicam o quantitativo de vezes que o estudante visita ou participa do evento cultural, o ponto de interrogação (?) indica que o estudante não especificou o número de vezes que visitou ou participou do evento cultural, por isso não foi computado para o resultado da média e o eme (M) indica a média de visita ou participação dos estudantes por escola.

seletivas em média vão ao cinema 2,1 vezes ao mês, ao teatro 1,1 vezes ao ano, ao museu 0,7 vezes ao ano, a shows 0,3 vezes ao mês e ouvem música 4 horas por dia. Os estudantes das escolas públicas não seletivas em média vão ao cinema 1,1 vezes ao mês, ao teatro 0,3 vezes ao ano, ao museu 0,3 vezes ao ano, a shows 0,9 vezes ao mês e ouvem música 3,1 horas por dia.

Os dados mostram que os estudantes das escolas privadas são os que mais vão ao teatro e ao museu, respectivamente 2,8 e 0,8 vezes ao ano; sendo que eles vão duas vezes mais ao teatro que os estudantes das escolas públicas seletivas e nove vezes mais que os estudantes das escolas públicas não seletivas, em relação ao museu, eles têm uma pequena vantagem em relação aos estudantes das escolas públicas seletivas e vão quase três vezes mais que os estudantes das escolas públicas não seletivas. Em relação ao cinema, eles se equiparam aos estudantes das escolas públicas seletivas e frequentam, praticamente, duas vezes mais que os estudantes das escolas públicas não seletivas.

Os estudantes das escolas públicas seletivas são os que mais ouvem músicas, 4 horas por dia; sendo que em relação ao cinema, como foi dito a cima, eles se equiparam aos estudantes das escolas privadas e vão ao cinema duas vezes mais que os estudantes das escolas públicas não seletivas, sobre o *habitus* de ouvir música eles ouvem cerca 1 hora a mais que os estudantes das escolas públicas não seletivas e privadas.

Os estudantes das escolas públicas não seletivas são os que mais vão a shows, 0,9 vezes ao mês, sendo que eles têm uma pequena vantagem sobre os estudantes das escolas privadas e vão três vezes mais que os estudantes das escolas públicas seletivas. De outra forma, os dados mostram que os estudantes das escolas privadas são os que menos ouvem músicas, os das escolas públicas seletivas são os que menos vão a shows e os das escolas públicas não seletivas são os que menos vão ao teatro, museu e cinema. O comportamento social dos estudantes, seja no que se refere à linguagem ou ao *habitus* cultural, está relacionado com o código comportamental, que também é distintivo em relação à classe social, uma vez que os códigos são inerentes à estrutura social.

[...] it can be argued that the semantic properties of the codes can be predicted from the elements of social structure which, in fact, give rise to them. This raises the concept code to a more general level than that of language variety; indeed, there are advantages in regarding the restricted and the elaborated codes as codes of behavior (HASSAN, R. In: BERNSTEIN, Basil, 2003, p.258).⁴⁴

⁴⁴ Pode-se argumentar que as propriedades semânticas dos códigos podem ser previstos dos elementos da estrutura social que, na verdade, dão origem a eles. Isso eleva o conceito código para um nível mais geral do que

Os códigos restritos e elaborados não se limitam ao âmbito da linguagem, eles não se resumem à noção de variedade linguística, mas se ampliam para a noção de comportamento no âmbito social, cultural e linguístico, por isso, a relação dos estudantes com os meios culturais fazem parte da formação do seu código, seja ele elaborado ou restrito, sendo que os instrumentos culturais se relacionam com um desses códigos.

Observa-se que os meios culturais mais seletivos como teatro, museu e cinema são mais frequentados por estudantes das escolas privadas, sendo que o cinema também é frequentado na mesma proporção pelos estudantes das escolas públicas seletivas; já meios culturais mais populares como shows e ouvir música são consumidos por estudantes das escolas públicas, ouvir música pelos estudantes das escolas públicas seletivas, que também são frequentadores de cinema, e shows pelos estudantes das escolas públicas não seletivas.

Quando se trata de acesso doméstico ao meio cultural, como ouvir música, os estudantes das escolas públicas seletivas estão em primeiro lugar, em contrapartida são os que menos vão a shows. Quando o espetáculo cultural se torna acessível aos estudantes das escolas públicas, observa-se que índices que indicam a frequência se equiparam e, às vezes, ultrapassam os índices dos estudantes das escolas privadas, isso é observado em relação ao cinema, shows e ouvir música. Em relação aos shows, pode-se levantar a hipótese de que como há uma variedade de espetáculos dessa natureza, ele se torna mais acessível a uma diversidade de público, sendo que há shows para diversos públicos em proporções mais aproximadas para as diversas classes sociais.

A análise que se faz não leva em consideração a natureza e o gênero dos shows, o que é visível é que há maior oferta desse produto para as classes sociais mais baixas em comparação a outros espetáculos culturais, essa mesma relação também foi constatada para a audição de músicas, em que os estudantes das escolas públicas seletivas foram os que tiveram os maiores índices. É interessante perceber que aqui não foi analisada a qualidade desses espetáculos ou da música ouvida pelos estudantes, objetivou-se apenas saber o consumo desses bens culturais pelos estudantes.

o de variedade linguística; de fato, há vantagens em considerar os códigos restrito e elaborado como códigos de comportamento.

A inversão observada para shows e audição de músicas, que põe os estudantes das escolas públicas como os maiores consumidores desses bens culturais, não contradiz os dados das outras enquetes que põem os estudantes das escolas privadas em primeiro lugar no consumo dos bens culturais. O que pode justificar essa inversão, além da popularidade desses meios culturais, pode ser o valor cultural que se dá a esses espetáculos, sendo que ir a shows, ouvir músicas e ir ao cinema, podem ser vistos como um fator que se contrapõe às obrigações escolares dos estudantes e, por isso, podem não ser bem avaliados pelos pais dos estudantes das escolas privadas, que põem obstáculos à frequência dos estudantes a esses meios culturais, ou seja, eles podem ser vistos como mero instrumento de entretenimento que não acrescentam valor ao capital cultural escolar dos estudantes, além de consumirem uma parcela do tempo que pode ser destinada a outras práticas que são consideradas mais importantes pelos pais e pelos próprios estudantes.

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um 'bom gosto' cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa. [...]. O privilégio cultural é evidente quando se trata da familiaridade com as obras que somente a frequência regular do teatro, do museu ou do concerto (frequência que não é organizada pela escola, ou somente de maneira esporádica) pode oferecer. Ele é ainda mais manifesto nos casos das obras, geralmente as mais modernas, que são as menos 'escolares' (BOURDIEU, 2014, p. 34).

O gosto cultural é influenciado pelo meio social onde se vive, assim, o *habitus* escolar e cultural dos estudantes tem relação direta com sua origem social, daí se observar os índices mais elevados da frequência a museus e teatros para os estudantes das escolas privadas e shows e ouvir músicas para os estudantes das escolas públicas, uma vez que o gosto cultural também é um indicativo de origem social.

Dessa forma não há como negar a influência dos indicadores sociais no *habitus* cultural do indivíduo, uma vez que as manifestações culturais possuem valor social distintivo, seja o *habitus* de leitura ou de visitação aos espaços culturais. Os códigos que permitem o acesso aos meios culturais não são adquiridos espontaneamente, ou seja, não são dados de forma natural, mas são adquiridos através de práticas sociais instituídas, as quais estão relacionadas aos períodos históricos e aos contextos socioeconômicos e culturais de cada grupo, sendo que cada grupo possui práticas culturais e códigos que os identificam e os distinguem dos demais.

Quer dizer que cada época constitui seus modelos e seus códigos narrativos e que no interior de cada momento existem códigos diversos, segundo os grupos culturais. [...]. Portanto, deve-se reconhecer que diversos modos de narrativa coabitam no mesmo espaço cultural e social. A posse dos códigos que os regem permite a leitura. Ela constitui o horizonte de expectativa [...] (GOULEMOT. In: CHARTIER (Org.), 1996, p.113).

Assim, a posse dos códigos que permitem a leitura, leitura num sentido amplo que não se restringe ao texto escrito, é o que possibilita a formação do horizonte de expectativa do sujeito dentro das relações socioculturais. A posse do código é um distintivo sociocultural, sendo que a sua aquisição é um processo de demarcação social, em que os fatores sociais são determinantes para o sucesso do sujeito nesse processo, como se observou na análise dos dados sobre o *habitus* cultural dos estudantes, sendo que os que estudam nas escolas privadas levam vantagem na aquisição desses códigos em relação aos estudantes das escolas públicas. Suas vantagens sociais se constituem também em vantagens no processo de aquisição do capital cultural.

A quebra da relação entre as vantagens sociais e as vantagens nos processos de aquisição dos códigos culturais e escolares é o que possibilita a transformação das estruturas sociais, caso contrário ocorre um processo de reprodução dessas estruturas. Da mesma forma, a transferência das vantagens sociais para o âmbito escolar e cultural é o que permite afirmar a existência da estratificação social correlacionada à estratificação escolar e linguística, objeto de análise do capítulo que se segue.

4 REPRODUÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO DA ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL, ESCOLAR E LINGUÍSTICA

A relação entre estratificação social, escolar e linguística é inegável numa sociedade de classe, porém essa estratificação não é imutável, processos de transformação social podem ser refletidos na relação entre a estratificação social, escolar e linguística. Os indícios de uma transformação social são percebidos na relação assimétrica entre essas formas de estratificação que estão interligadas, mas que não se alteram simultaneamente. Os sinais de uma transformação social podem ser visíveis, primeiramente, em uma dessas formas de estratificação e depois, gradativamente, se expandir para as demais, analogamente ao processo de mudança linguística, que não ocorre de forma simultâneo, mas gradativo num processo de propagação.

A simetria entre essas formas de estratificação é um indício de que o processo de reprodução social continua intenso sem demonstrar enfraquecimento, por outro lado, se os dados dessas estratificações se mostrarem assimétricos é indício do enfraquecimento do processo de reprodução e possibilidade do desenvolvimento de um processo de transformação social.

Sabendo que a escola é uma instituição que capacita os jovens para assumir uma posição social ou encaminha esse jovem para continuar sua capacitação na universidade, é forçoso que a existência da estratificação escolar se relacione com a estratificação social. Da mesma forma, a estratificação escolar se relaciona com a estratificação linguística, uma vez que aquela é refletida no processo de aquisição do código linguístico pelos estudantes.

A escolha profissional dos estudantes também reflete aspectos da estratificação social, uma vez que as profissões carregam em si um distintivo social. As aspirações profissionais dos estudantes podem ser analisadas em dois sentidos: o primeiro é que essas aspirações nem sempre se efetivam, principalmente quando se relaciona aos estudantes das escolas públicas, em especial das escolas públicas seletivas; o outro é que o próprio desejo profissional é um indicativo social importante para se compreender a influência dos fatores sociais na formação do horizonte de expectativa profissional do estudante.

Assim, justifica-se a análise que se segue sobre o horizonte profissional dos estudantes como indicativo importante para se analisar o processo de estratificação social, porém essa análise não se concentra apenas nos dados estatísticos sobre as preferências profissionais, mas vai além ao analisar os discursos dos estudantes sobre suas escolhas profissionais. Os discursos dos estudantes se constituem matéria fundamental para a análise da estratificação linguística e sua correlação com a estratificação social e escolar.

Os discursos dos estudantes não se restringem à justificativa da escolha profissional, mas também são desenvolvidos em torno da importância da educação para a sociedade, isso possibilita uma análise mais aprofundada do desenvolvimento linguístico e da visão de mundo dos estudantes. A partir da análise desses discursos, relaciona-se a estratificação social, escolar e linguística na busca de indícios que constata a intensidade do processo de reprodução da estrutura social ou a existência de um movimento de transformação dessa estrutura.

4.1 O horizonte profissional dos estudantes como reflexo dos fatores socioculturais

A partir do *habitus* cultural dos estudantes vão-se construindo as definições profissionais, os horizontes e limites de cada um. As preferências profissionais são reflexos do processo contínuo de escolarização e formação cultural. O interesse profissional não surge espontaneamente, sem vínculos com a realidade sociocultural do indivíduo. Há sempre motivações que direcionam a escolha profissional de cada pessoa, daí a necessidade de levantar os dados sobre a preferência profissional dos estudantes para observar as influências dos fatores socioculturais na opção profissional desses estudantes.

Tabela 12 - Profissão que o estudante quer seguir

Escolas	Profissão que o estudante quer seguir (Continua)									
	Direito e Justiça						Saúde			
	Advogado	Promotor de Justiça	Delegado	Diplomata	Relações Públicas	Relações Internacionais	Médico	Nutricionista	Psicólogo	Fisioterapeuta
Epriv1	1				1				2	
Epriv2				1		1	2		3	
Epubs1										
Epubs2	2							1	2	
Epubns1	1	1	1				1	2	1	1
Epubns2	1						3		1	1
Total	5	1	1	1	1	1	6	3	9	2
Total/área	11						20			

Escolas	Profissão que o estudante quer seguir (Conclusão)																
	Engenharia					Arte, ciência, educação e comunicação					Empresários e outros						
	Engenheiro Civil	Engenheiro de Produção	Engenheiro de Telecomunicação	Engenheiro Mecatrônico	Engenheiro Ambiental	Fotógrafo	Arquiteto	Designer	Biólogo	Professor	Jornalista	Empresário	Administrador	Programador	Piloto de Avião	Bombeiro (Oficial)	Não sabe
Epriv1	2	1					1			1	1						

Escolas	Profissão que o estudante quer seguir (Conclusão)																
	Engenharia					Arte, ciência, educação e comunicação						Empresários e outros					
	Engenheiro Civil	Engenheiro de Produção	Engenheiro de Telecomunicação	Engenheiro Mecatrônico	Engenheiro Ambiental	Fotógrafo	Arquiteto	Designer	Biólogo	Professor	Jornalista	Empresário	Administrador	Programador	Piloto de Avião	Bombeiro (Oficial)	Não sabe
Epriv2	1			1												1	
Epubs1	1		1				1		1		2			1	1		2
Epubs2	2	1				1									1		
Epubns1					1							1					
Epubns2					1			1			1		1				
Total	6	2	1	1	2	1	2	1	1	1	4	1	1	1	2	1	2
Total/área	12					10						6					

As profissões preferidas pelos estudantes, de uma forma geral, numa ordem decrescente de preferência são: Psicólogo (15%), Médico e Engenheiro Civil (10% cada), Advogado (8,3%) e Jornalista (6,7%). Quando a preferência se refere aos estudantes das escolas privadas tem-se: Psicólogo (25%), Engenheiro Civil (15%), Médico (10%) e Jornalista (5%). Comparando as preferências profissionais dos estudantes das escolas privadas com o conjunto dos estudantes, observa-se o mesmo quadro de preferência, apenas com a alteração do segundo lugar, deslocando Engenheiro Civil de Medicina na preferência dos estudantes.

Os estudantes das escolas públicas seletivas têm preferências profissionais diversas das preferências dos estudantes das escolas privadas, Engenheiro Civil (15%) assume a ponta da preferência, seguido de Psicólogo, Advogado e Jornalista (10% cada) e Médico não aparece entre as preferências desses estudantes, observa-se a ausência de preferência por Medicina e uma não concentração preferencial em uma determinada profissão, sendo que a profissão mais desejada pelos estudantes não se distancia das três seguintes, às quais estão no mesmo nível de preferência. Já os estudantes das escolas públicas não seletivas têm a seguinte preferência profissional: Médico (20%), Advogado, Psicólogo, Fisioterapeuta, Engenheiro Ambiental (10% cada), sendo que Jornalista (5%) e Engenheiro Civil (0,0%) não entraram na lista das profissões de preferência mais elevada desses estudantes.

Pode-se concluir que Direito e Psicologia são profissões que despertam interesse em todos os estudantes, da escola privada à escola pública não seletiva e que há uma oscilação entre Medicina, Engenharia Civil e Jornalismo que não fazem parte da preferência dos estudantes de todos os tipos de escolas. Algumas hipóteses podem ser levantadas para analisar e investigar as motivações da não coincidência das preferências profissionais desses estudantes. Medicina é a profissão mais desejada nas escolas públicas não seletivas, porém numa análise dos dados reais, esse desejo não se concretiza, então esses alunos são motivados pelo sonho ideal, já os alunos das escolas públicas seletivas não expressam desejo alto por Medicina, talvez porque seus sonhos sejam pautados mais na realidade, já os estudantes das escolas privadas manifestam um desejo não tão alto pela profissão, mas compatíveis com suas possibilidades de acesso à profissão, uma vez que são eles os que têm mais possibilidade de acesso ao curso de medicina.

Para compreender essas opções profissionais, faz-se necessário relacionar o que os estudantes falaram sobre a escolha da profissão, assim é possível relacionar a escolha com as influências sociais, culturais e familiares, para tanto a análise que se pretende se restringe às profissões mais desejadas pelos estudantes, com isso, pode-se compreender as motivações que levaram os estudantes a optar por essa ou aquela profissão e observar se nessa justificativa há elementos que levam a uma análise mais aprofundada dessas motivações.

Os estudantes foram agrupados conforme a motivação principal para a escolha da profissão, no primeiro grupo estão os estudantes que justificam sua escolha profissional fundamentalmente pelo retorno financeiro, ou seja, os estudantes que optaram pela profissão levando em conta, entre outros motivos, o retorno financeiro que ela pode-lhes proporcionar.

[...] medicina porque é uma necessidade, tem a parte que eu gosto que é o convívio direto com as pessoas e vamos ver... falar assim é bem remunerado (risonha).
(Estudante de escola pública seletiva, pai microempresário e mãe segurança, ambos com escolaridade em nível médio)

A estudante meio risonha admite que um dos motivos da escolha da profissão é o retorno financeiro, embora ela goste de outros aspectos inerentes à profissão, como o contato com as pessoas e por considerar que é uma necessidade a profissão de medicina, o segundo aspecto isoladamente não tem tanta força, pois é inerente a todas as profissões, umas mais e outras menos, o convívio com as pessoas também não é prerrogativa dessa profissão, como também não o é o retorno financeiro, porém essa profissão possui um elevado *status* social, por isso é uma das mais requisitadas pelos jovens estudantes.

Pelo mesmo viés do retorno financeiro, só que de forma mais enfático, expõe suas motivações um estudante que pretende ser médico ou engenheiro civil.

Porque o curso superior, primeiro te dá uma estabilidade de vida, te dá uma base pra estabilidade de vida, tanto econômica com social e fora isso tem... ele te garante um futuro se for bem aplicado e pra ser bem aplicado tem que gostar do que tá fazendo, então a ideia é procurar um curso que você goste de fazer e te possa lhe dá uma... um auxílio tanto financeiro quanto... é basicamente isso. (Estudante de escola privada, pai professor e advogado e mãe enfermeira, com pós-graduação).

O estudante é bastante claro em relação a sua opção, ele procura estabilidade financeira, embora não negue que para se dar bem na profissão deve-se gostar, mas esse gostar deve está auxiliado ao retorno financeiro, por isso o estudante está entre duas profissões que parecem distantes, medicina ou engenharia civil, isso evidencia mais ainda a relevância do retorno financeiro para a escolha da profissão.

A escolha profissional do próximo estudante está na área da engenharia, de produção ou química.

Eu acho que recentemente eh... além de eu me identificar com as matérias que tem nesse curso, eu acho que é uma profissão que tem uma rentabilidade muito boa e que tá na ascensão no mercado. (Estudante de escola privada, pai vendedor com escolaridade em nível médio e mãe dona de casa com escolaridade em nível fundamental)

O estudante faz sua escolha profissional levando em consideração o mercado de trabalho e o retorno que a profissão pode-lhe oferecer, por isso diz que vai escolher engenharia de produção ou engenharia química, que, para ele, são as profissões que estão em alta no mercado.

Na visão de outro estudante, a profissão em alta é relações internacionais, sua escolha por ela não está na profissão em si mesma, mas é o caminho que pode levá-lo a seu sonho profissional, que é ser diplomata.

É porque é um mercado que pra mim tá em alta e é o que eu sempre quis fazer, que é depois de relações internacionais, ser diplomata. Eu sempre quis fazer isso pra dar o que eu tenho de melhor pra... pra humanidade assim também, pra novos horizontes, aprender mais, conhecer mais, o conhecimento de línguas também. (Estudante de escola privada, pai empresário com escolaridade em nível médio incompleto e mãe supervisora com pós-graduação)

Esta opção profissional só aparece na preferência dos estudantes das escolas privadas, o estudante não nega a relação com o mercado de trabalho, mas também volta para si e para a humanidade a responsabilidade pela escolha da profissão, que lhe possibilita aprender mais e conhecer novos horizontes.

Dos quatro estudantes que justificaram suas respostas a partir do retorno financeiro e/ou mercado de trabalho, 3 são das escolas privadas, isso demonstra que o *status* social da profissão, sua rentabilidade, é uma das variantes que influenciam a escolha profissional desses estudantes, pois a profissão escolhida deve elevar ou manter o seu nível de classe, são profissões de elevado *status* social, portanto, relacionam-se com a origem de classe desses estudantes ou pela aspiração de uma ascensão social, como no caso da estudante de uma escola pública seletiva.

O próximo grupo de estudantes busca auxílio de testes vocacionais ou de pesquisas sobre a profissão para definir sua escolha profissional.

Porque mais gosto, eu também já pesquisei sobre a profissão e eu me identifiquei. (Estudante de escola privada, pai professor com escolaridade superior e mãe economista)

A estudante pretende ser engenheira civil e esta escolha foi feita, entre outros motivos não especificados, a partir da pesquisa realizada sobre a profissão, foi a partir dessa busca que a estudante se identificou com a profissão. Aspecto que também se observa na escolha seguinte.

Porque dentro da minha perspectiva profissional e da... da... do... da minha pesquisa de orientação vocacional foi a que eu me identifiquei mais. (Estudante de escola privada, pai advogado e mãe professora com pós-graduação)

Neste caso o estudante parte de um parâmetro e busca a definição a partir de uma orientação vocacional, que culmina na escolha da profissão de psicólogo, a escolha profissional não decorre de uma vontade pessoal, há sempre uma busca que orienta para a profissão escolhida. Outra forma de procedimento na escolha da profissão é a busca de conhecimento sobre a profissão, como é o caso seguinte.

Primeiro assim, porque que o Direito tá na segunda opção em Relações Internacionais... em relação a Relações Internacionais, eu acho Direito um pouco restritivo, já Relações Internacionais foi o curso que eu vi assim que reuniu tudo que eu gostava, estuda direito, que é o Direito Internacional, mas também estudava as outras coisas que eu também sentia falta no curso Direito, que era economia, história, sociologia, então eu achei um curso mais abrangente pra quilo que eu gostava. (Estudante de escola privada, pai policial rodoviário federal com ensino superior e mãe professora universitária com pós-graduação)

A estudante tem uma escolha profissional que não é comum entre os estudantes entrevistados, mas parte de um curso tradicional que é direito, porém ela o considera restrito

para suas pretensões profissionais e intelectuais, pois gostaria de ampliar seus conhecimentos na área de economia, história e sociologia, daí sua escolha por relações internacionais.

Os estudantes que buscam um conhecimento prévio sobre a profissão que desejam seguir ou uma orientação vocacional são todos das escolas privadas, sendo que suas escolhas profissionais possuem *status* social elevado, mesmo não elegendo o retorno financeiro como fundamental para a escolha profissional, como os estudantes anteriores, eles não buscam a profissão pelo acaso, mas procuram orientação vocacional ou conhecimento sobre a profissão para definir a escolha profissional, que certamente está de acordo com suas pretensões sociais.

Em seguida estão os relatos dos estudantes que justificam as escolhas profissionais a partir da influência dos pais ou familiares.

[...] por influências também externas, assim... a minha irmã faz Direito, então eu acho legal, acabo sendo influenciada por isso... eh... alguns professores daqui influenciam bastante e por isso, por influências externas, e também por achar bonito. (Estudante de escola pública seletiva, não informou a profissão do pai e mãe dona de casa, ambos com escolaridade em nível médio)

A estudante diz que sua escolha profissional não é algo que partiu de si mesma, de sua vontade individual, mas pela influência externa, que seria da irmã e de alguns professores e, por último, por achar bonita a profissão, esses foram os motivos que a levaram a escolher o curso de direito como opção profissional. Há uma clara influência familiar na escolha profissional, como se observa também no relato seguinte.

Porque são matérias que, eu não sei... se é até... se é... é da minha natureza... que eu me identifico mais ou porque eu sempre fui influenciada, eh... meu pai ele sempre gostou de direito, então, ele sempre, eh... como eu posso dizer, ele sempre me influenciou a ler livros mais... gostava de história, português, são áreas... assim mais específicas. [...]. Olha, eh... até pouco... ano passado eu participei num estágio no TRT, lá ou você desenvolve Direito ou você não faz mais, então eu me apaixonei e pretendo seguir carreira. (Estudante de escola pública seletiva, pai microempresário cursando o ensino superior e mãe cabeleireira com escolaridade em nível médio)

A estudante não sabe se seu interesse profissional é de sua “natureza” ou surgiu por influência de seu pai, que sempre gostou de direito e, por isso, influenciou a filha a gostar de ler e das disciplinas que são mais específicas do curso de direito, a mesma define sua escolha profissional a partir de um estágio no Tribunal Regional do Trabalho. Mesmo que a definição tenha vindo a partir do estágio, fica claro que o pai exerceu grande influência na escolha da filha, embora não tenha exercido a profissão, ele projetou seu desejo para a filha, dessa forma a influência familiar foi fundamental para a escolha da profissão da estudante, forma de influência que também é explícita na fala do próximo estudante.

Porque é uma questão meio de tradição da minha família, meu pai foi, tenho alguns tios que foram militares, meu irmão já passou pro CFO dé... dé... o ano passado e eu pretendo também passar por uma questão meio de vocação do meu lado, mas também histórica. (Estudante de escola privada, pai segurança cursando o ensino superior e mãe professora com nível superior)

O estudante assume a responsabilidade de dar continuidade à tradição familiar, é uma opção profissional que foi assumida por ele como uma questão de hereditariedade, então ele assume também como vocação, mas o fundamental é a tradição familiar que deve ser mantida. Assim também é o caso do estudante do relato seguinte, que a escolha profissional se torna uma questão de dogma que não pode ser quebrado.

Engenharia, pois apesar de não estar dentro das áreas... da área das humanas, eu me identifico com a área da matemática. Direito porque sempre foi um dogma da família, todo mundo da família praticamente fez direito. (Estudante de escola privada, pai policial militar cursando o ensino superior e mãe técnica em enfermagem cursando o ensino superior)

O estudante se mostra propenso a duas opções, fazer engenharia ou seguir o dogma familiar, dentro dessa perspectiva não se pode negar que a influência familiar deve pesar na escolha do estudante para não fugir do “natural”, que neste caso é seguir a influência familiar. Como é o caso também do relato seguinte.

Primeiro porque a minha família assim, eu... eu vivo num ciclo que as pessoas fizeram... tiveram isso como profissão e também porque eu acho muito interessante você lutar por uma causa, você defender as pessoas, você buscar a justiça, acima de tudo. (Estudante de escola privada, pai empresário e não informou a profissão da mãe, ambos com escolaridade em nível médio)

A estudante assume que sua escolha profissional tem influência familiar, pois vive num ciclo em que as pessoas seguem a profissão de advogado, mas ela também acha importante defender as pessoas e buscar a justiça.

A influência familiar foi o elemento fundamental para a escolha profissional desse terceiro grupo de estudantes, o qual é formado por 5 estudantes, dos quais apenas 2 são das escolas públicas seletivas, sendo que em um deles a influência familiar não se dá de forma direta pela profissão exercida pelo pai ou membro da família, mas pelo desejo do pai em seguir a profissão. O menor número dos estudantes das escolas públicas seletivas e a não existência de estudantes das escolas públicas não seletivas, nesse grupo, é justificada a partir da análise da profissão dos progenitores dos estudantes, pois a influência familiar só poderia acontecer de forma indireta ou por influência dos irmãos, como nos casos analisados, uma vez que apenas uma pequena parcela dos pais e das mães dos estudantes das escolas públicas

possuem profissões de nível superior, uma vez que a influência familiar está relacionada à origem social do estudante.

Pode-se reconhecer um outro indício da influência do meio familiar no fato de que a parcela de estudantes que diz ter seguido o conselho de sua família para a escolha de uma seção na primeira ou na segunda parte do bacharelado cresce ao mesmo tempo que se eleva a origem social, ainda que o papel do professor decresça paralelamente (BOURDIEU, 2014, p. 31).

Dessa forma, fica evidente que a escolha profissional por influência familiar é mais acentuada entre os estudantes das escolas privadas, uma vez que eles têm origem social mais elevada que a dos estudantes das escolas públicas e, por isso, procuram seguir profissões já exercidas por familiares, caso que é mais raro entre os estudantes das escolas públicas, pois os dados sobre as profissões dos seus pais e mães mostraram o baixo índice para as profissões de *status* social mais elevado.

O grupo seguinte é composto por estudantes que evidenciam a escolha profissional voltada para uma preocupação mais humanista, os quais invocam como fator principal para a escolha profissional o bem comum da humanidade.

Porque eu me identifico muito com o que o direito faz e eu prezo muito pela justiça. (Estudante de escola pública seletiva, pai administrador com nível superior e mãe corretora de imóveis com nível médio)

A estudante diz escolher direito por prezar por justiça, a justiça é o fundamental para sua escolha profissional. Sendo que o próximo relato aponta para o gosto em ajudar as pessoas como fundamental para a escolha profissional.

Sim. Eh... Qual? Eu não... tô... eu tô um pouco em dúvida, Psicologia e Gastronomia. Psicologia, eu gosto da parte da mente humana, eu gosto de saber... não sei, eu acho que tenho facilidade em perceber o que as pessoas tão sentindo, gosto de ajudar. E Gastronomia, gastronomia porque eu gosto de cozinhar e tenho muito prazer em cozinhar, saber que ficou muito bonito, gostoso e as pessoas provarem e gostarem. (Estudante de escola privada, pai representante farmacêutico com escolaridade em nível médio e mãe dentista cirurgiã)

O cuidado com o outro é o que move a escolha profissional da estudante, seja na escolha de psicologia, que está mais explícito esse desejo, seja na escolha da gastronomia, que a satisfação é saber que os outros gostaram do que foi preparado, assim, o desejo de ajudar e agradar o outro é o que move a escolha profissional dessa estudante. Desejo que não é diferente do relato seguinte.

Porque eu acho incrível a capacidade de um ser humano de cuidar do interior de outro ser humano, que não é ele mesmo. (Estudante de escola privada, pai gerente de

empresa com escolaridade em nível superior e não identificou a profissão da mãe que está cursando o ensino médio)

O estudante aponta como fundamental para sua escolha profissional a capacidade de cuidar dos outros, por isso quer ser psicólogo. Nesse quarto grupo também há prevalência dos estudantes das escolas privadas, com apenas um representante das escolas públicas.

No quinto e último grupo os estudantes invocam como fundamental para a escolha profissional a vocação pessoal.

Jornalismo porque eu sempre gostei de tá... tá no meio da... da notícia, sempre gostei da infor... de informar, de... de poder investigar (Estudante de escola pública seletiva, pai segurança e mãe vendedora, ambos com escolaridade em nível médio)

O que impulsiona o estudante para o jornalismo é o seu gosto para informar, para investigar, embora ele diga que sempre gostou de estar no meio da notícia, não fica claro de que forma ele está no meio dela, sendo que o mesmo em nenhum momento mencionou que trabalha profissionalmente com a notícia, então, esse estar no meio da notícia pode ser também como observador ou como protagonista da notícia, porém o que interessa, no momento é que o seu interesse pela profissão vem do seu gosto pela informação.

Em seguida, tem-se a resposta de dois estudantes, que de forma bem sucinta falam dos seus interesses pela profissão, o primeiro, engenharia civil e o segundo, engenharia civil, elétrica ou aeronáutica.

Porque eu gosto. (silêncio) Tem mais a ver comigo. (Estudante de escola pública seletiva, pai pedreiro cursando o ensino superior e não identificou a profissão da mãe que possui escolaridade em nível médio)

O estudante não expõe elementos que justifique sua escolha, apenas diz gostar da profissão porque se identifica com ele.

Pela questão da matemática e dos cálculos. (Estudante de escola pública seletiva, pai falecido e mãe dona de casa, ambos com escolaridade em nível médio)

O interesse do estudante tem relação com o seu gosto pela matemática, não invoca outros motivos. A estudante seguinte, embora diga que sua escolha é por gostar da profissão, tenta justificar esse interesse.

Porque eu gosto de psicologia, acho interessante a cabeça do ser humano. Eu quero psicologia criminal... eu prefiro bastante... mas também gosto de psiquiatria, é muito bom, também envolve a mente do ser humano e tal. (Estudante de escola pública seletiva, pai e mãe secretários, não informou a escolaridade de ambos)

A estudante gosta de psicologia porque acha interessante a cabeça do ser humano, ou seja, ela se interessa pelas ações dos seres humanos e deseja enveredar pela psicologia criminal devido seu fascínio em desvendar os pensamentos dos seres humanos que fogem à “normalidade”, como fica evidente quando ela diz também ter interesse pela psiquiatria. O interesse em compreender a mente humana também é o que impulsiona outra estudante.

Porque eu acho bonito a gente conhecer a nossa própria mente e o nosso próprio ser. (Estudante de escola pública seletiva, pai veterinário e mãe professora com escolaridade em nível superior)

A estudante parece motivada pelo autoconhecimento, é o desejo de se conhecer que move o interesse dela para a psicologia, que também é o interesse que motiva outra estudante para a mesma profissão.

Ah porque estuda um pouco mais a mente humana, saber mais a eh... o porquê, o motivo das pessoas... e cada dia viver de um modo diferente, é a mesma pessoa, mas cada dia parece que ela, (aliás), vive momentos e situações diferente que acaba afetando, de certa forma, eh... o di... a... eh... o momento dela, entendeu, por exemplo, a pessoa tá num momento feliz e al... ocorre alguma coisa, aí do nada ela fica triste, então eu acho que é por isso, eh... estudar um pouco da mente humana, saber mais o que se esconde, eh... por trás daquilo que a gente vê no dia a dia da pessoa. (Estudante de escola pública não seletiva, não informou a profissão do pai que possui escolaridade em nível fundamental e mãe cozinheira com escolaridade em nível médio)

A estudante deseja conhecer a mente humana, os motivos que fazem uma pessoa a mudar de comportamento, mudar de estado emocional, ou seja, é o desejo em conhecer a mente humana e descobrir o que está por trás do comportamento de cada pessoa que motivam a estudante para a psicologia. A curiosidade em torno do comportamento e do pensamento humano é o combustível para a escolha da profissão. A curiosidade em torno da profissão é o que impulsiona outra estudante para a escolha da mesma profissão.

Porque eu acho que tem a ver comigo e é uma parte que eu sinto curiosidade de estudar. (Estudante de escola privada, pai bancário com escolaridade em nível superior e mãe autônoma com escolaridade em nível médio)

De forma bem sucinta a estudante diz que a profissão tem a ver com ela e também que há um combustível para essa escolha, a curiosidade em estudar essa área do conhecimento. O sonho de se tornar médica é o que impulsiona a próxima estudante na escolha de sua profissão.

Porque com as matérias já que eu gosto eu me identifico com o curso e sempre eu tive esse sonho desde pequena de fazer esse curso. (Uma estudante de escola privada, pai e mãe engenheiros agrônomos)

A estudante tem um sonho e é ele que lhe motiva para a profissão, talvez por isso ela goste das disciplinas que tem relação com o curso de seu interesse e não ao contrário, o movimento não ocorreu das disciplinas para a profissão, mas o interesse pela profissão que possibilitou o gosto pelas disciplinas. A medicina também está nos planos de outro estudante, embora este reconheça um grau de dificuldade para alcançar esse objetivo.

Ah, talvez Farmácia, ou então Medicina, se conseguir passar, só que é bem provável que não, né, mas vamos tentar.

Por quê?

Porque eu gosto. (Estudante de escola pública não seletiva, não informou a profissão do pai que tem escolaridade em nível fundamental e mãe professora com escolaridade em nível superior)

O estudante é cético em relação a suas possibilidades de se tornar médico e quando questionado sobre o motivo da escolha da profissão é sucinto em dizer que é porque gosta, sem justificar esse seu gostar. Assim também é a resposta das duas estudantes seguintes que escolheram o curso de direito com o objetivo de se tornar delegada, a primeira e promotora, a outra.

Porque no futuro eu pretendo ser uma delegada, entendeu? Aí eu quero fazer Direito. (Estudante de escola pública não seletiva, pai metalúrgico, não informou a profissão da mãe e nem a escolaridade de ambos)

É a vontade em ser delegada que motiva a estudante em querer fazer o curso de direito, o curso se torna o meio para o fim desejado, caso que se repete a baixo.

De Direito pra mim poder ser promotora. (Estudante de escola pública não seletiva, pai vendedor ambulante com escolaridade em nível médio e mãe vendedora em loja com escolaridade em nível fundamental)

A estudante também quer fazer o curso de direito para seguir carreira numa profissão que o curso é pré-requisito, no caso se tornar promotora de justiça, o desejo profissional da estudante é justificado apenas pelo desejo individual, sem se referir a motivações exteriores à sua vontade.

Esse grupo de estudantes aponta a vocação pessoal como o principal fator que motivou a escolha da profissão, muito embora se saiba que a vocação tenha motivações que, às vezes, não são reveladas pelas pessoas ou mesmo não se tem consciência delas, pois uma vocação não nasce autonomamente na pessoa, depende de alguns fatores que, às vezes, passa-se despercebido da consciência do próprio indivíduo.

Nesse grupo de estudantes, que aponta o interesse profissional como decorrente de sua vocação, diferentemente dos demais grupos, houve a prevalência dos estudantes das escolas pública, sendo que do universo de 11 estudantes, apenas 2 de escolas privadas apontaram a vocação pessoal como elemento fundamental para a escolha profissional, isso mostra que os estudantes das escolas privadas, geralmente, têm motivações profissionais diferentes das motivações dos estudantes das escolas públicas.

A maioria dos estudantes das escolas públicas aponta a vocação pessoal como fundamental para a escolha profissional, sendo que quase a totalidade dos estudantes que apontaram o retorno financeiro ou a orientação vocacional ou a influência familiar como fundamental para a escolha profissional é da escola privada, isso reforça a argumentação de que a profissão que o estudante escolhe tem relação com sua posição social, uma vez que quando o estudante visa o retorno financeiro como fundamental para a escolha profissional visa a manutenção ou elevação de seu *status* social, da mesma forma que a escolha motivada pela a influência familiar, pois ele pretende manter a tradição familiar, que geralmente se identifica com uma classe e não quer perder esse *status* social. Quando o estudante recorre a uma orientação vocacional ou mesmo a um exame mais aprofundado da profissão, esse estudante não parte do nada, ele possui algumas opções e dessas opções ele procura a definição a partir de uma orientação vocacional ou do conhecimento mais elaborado sobre a profissão.

Nenhuma dessas formas de escolha profissional foi relevante para os estudantes das escolas públicas, os quais disseram escolher a profissão fundamentalmente por uma motivação pessoal que pode ser denominada por vocação. No caso dos estudantes das escolas públicas não seletivas todos que escolheram as profissões de *status* mais elevadas alegaram o interesse pessoal para a escolha da profissão, em nenhum momento ressaltaram o retorno financeiro ou outro motivo. Em relação à influência familiar é fácil compreender, pois os pais desses estudantes não exercem profissões desse *status*, então a influência familiar não seria possível, a não ser de forma indireta, como está explícita no depoimento de uma estudante de escola pública seletiva, que diz escolher direito por influência do pai, que não era advogado mas gostava da profissão ou de outra que escolheu a profissão por influência da irmã, da mesma forma a influência familiar não vem nem do pai nem da mãe, portanto, não se trata de uma influência hereditária, como ficou claro nos relatos dos estudantes das escolas privadas.

Mesmo os estudantes das escolas públicas tendo elegido a vocação como motivadora para a escolha da profissão, sabe-se que essa vocação é produto das relações socioculturais e econômicas desses estudantes e que uma escolha profissional reflete o universo sociocultural do estudante e quanto mais o estudante adquire conhecimento, quanto mais suas opções profissionais se ampliam e diversificam. Como se viu, a escolha profissional não deixa de considerar o aspecto econômico, uma vez que as profissões que estão na preferência dos estudantes são aquelas que se observa uma possibilidade maior de retorno financeiro.

Daí dizer que gosta de uma profissão não quer dizer que essa escolha é uma opção fundamentalmente por vocação, pois como será analisado nos dados sobre a preferência das disciplinas, em que as que estão no topo da preferência dos estudantes não se convertem na profissão que lhe é “natural”. Exemplificando, a disciplina que está no topo da preferência dos estudantes é História e Língua Portuguesa, porém nenhum estudante diz querer ser historiador, linguista, professor de história ou de língua portuguesa, então há um descompasso entre o que os estudantes dizem gostar e o que eles querem seguir profissionalmente, é claro que essas disciplinas são fundamentais para uma carreira profissional, mas o que se está chamando atenção é para a correlação entre o interesse que se tem pelas disciplinas do ensino médio e a profissão que os estudantes pretendem seguir.

Assim, na realidade a escolha profissional está relacionada aos fatores socioculturais e econômicos dos estudantes, são eles que influenciam na escolha profissional, uma vez que as relações sociais que os estudantes estabelecem e a escola na qual estudam são decorrentes desses fatores, assim, o interesse profissional do jovem não surge do nada, há sempre motivações que impulsionam essa escolha, e nem sempre essas motivações são explicitadas pelos estudantes. A própria justificativa da escolha profissional enquanto uma vocação não se sustenta quando se compara os interesses dos estudantes no ensino médio e as suas pretensões profissionais de nível superior, como já foi mencionado acima.

Para aprofundar essa análise, faz-se necessário relacionar a escolha profissional dos estudantes com suas preferências de estudo no ensino médio, a partir dessa relação, pode-se compreender melhor as motivações dos estudantes com relação às suas escolhas profissionais, sendo que estas, às vezes, não se relacionam com as áreas de estudos preferidas no ensino médio.

Tabela 13 - Disciplinas preferidas pelos estudantes

Escolas	Disciplinas															
	Língua Portuguesa	Literatura	Inglês	História	Geografia	Filosofia	Sociologia	Matemática	Física	Química	Biologia	Educação Física	Cálculo	Rede de Computadores	Todas	Não responderam
Epriv1	1		1	4		3	1	3	1	1						
Epriv2	1			6				2	2	2	3					
Epubs1	4			2	1			2			3			1	1	
Epubs2	2	1		4		1		2	3	1		1				
Epubns1	4			3		2	1		1		2	1				2
Epubns2	1								1	1						8
Total	13	1	1	19	1	6	2	9	8	5	8	1	1	1	1	10

Sobre a preferência das disciplinas, os estudantes nomearam as preferidas deles, sem necessariamente eleger uma apenas, embora a pergunta fosse direcionada para a que mais gostava, assim, obteve-se o seguinte resultado: entre os estudantes das escolas privadas a disciplina preferida foi História com 50% dos estudantes dizendo gostar dessa disciplina, seguida de Matemática 25%, depois empatadas Filosofia, Física, Química e Biologia com 15%, Português com 10% e por último Inglês e Sociologia com 5%. Nas escolas públicas seletivas o resultado é o seguinte: Português e História em primeiro com 30% da preferência dos estudantes, em seguida Matemática com 20%, depois Física e Biologia com 15% e, por último, Literatura, Geografia, Filosofia, Química, Cálculo e Rede de Computadores com 5% da preferência, sendo que um estudante (5%) disse não ter preferência. Entre os estudantes das escolas públicas não seletivas Português é a preferida com 25%, seguida de História 15%, Filosofia, Física e Biologia 10%, depois empatadas Sociologia, Química e Educação Física com 5% da preferência, sendo que 50% dos estudantes não responderam essa pergunta, excluindo-os das estimativas esses índices dobram e a preferência para Português sobe para 50%.

Relacionando a escolha profissional com a preferência das disciplinas, observa-se que os estudantes das escolas privadas têm como escolha profissional: Psicólogo (25%), porém as disciplinas preferidas por esses estudantes são História (50%) e Matemática (25%), sendo que nenhuma delas faz parte da área de conhecimento específico da carreira

profissional preferida dos estudantes, sendo que Química e Biologia, que fazem parte da área de conhecimento da Psicologia, estão na terceira opção na preferência dos estudantes.

Comparando as preferências profissionais dos estudantes das escolas públicas seletivas, que têm como preferência profissional Engenharia Civil (15%) e disciplina de preferência Português e História com 30%, as quais não fazem parte da área específica de Engenharia, mais uma vez não se observa a relação entre as disciplinas de preferência dos estudantes e a profissão de maior preferência, sendo que Matemática aparece na terceira opção e Física da quarta opção na preferência dos estudantes.

Já os estudantes das escolas públicas não seletivas têm preferência profissional por medicina (20%), sendo que as disciplinas preferidas são Português (50%) e História (30%), as quais não fazem parte da área específica de medicina, sendo que Biologia aparece na terceira e Química na quarta posição na preferência dos estudantes.

A comparação desses dados mostra que, geralmente, não há uma relação entre os interesses dos estudantes no ensino médio com suas escolhas profissionais quando da escolha de um curso superior. Isso reforça que a escolha profissional está relacionada com aspectos socioculturais e econômicos dos estudantes e de suas famílias, sendo que a escolha profissional determinada pela vocação não se justifica, a partir dos dados que mostram que os estudantes não seguem a tendência de optar pela profissão que se relaciona com a disciplina preferida no ensino médio.

Assim, a escolha profissional está relacionada a influências de ordem sociais, econômicas e culturais, sendo que a escolha profissional dos estudantes nem sempre se concretiza devido às condições sobre as quais os estudantes estão submetidos. Essa não concretização da opção profissional é mais intensa nos estudantes das escolas públicas, especialmente das escolas públicas não seletivas, como os indicadores sociais e culturais demonstram que esses estudantes estão em uma posição de desvantagem em relação aos estudantes das escolas privadas, isto porque há uma estratificação social e escolar que separam o sonho da realidade desses estudantes. Há indícios, já apontados, de que essas estratificações se correlacionam com a estratificação linguística, sendo mais um fator que distingue os estudantes das escolas privadas dos estudantes das escolas públicas, essa correlação será o objetivo do item seguinte.

4.2 Correlação entre estratificação social, escolar e linguística

A correlação entre a estratificação social, escolar e linguística é uma representação da sociedade de classes, sendo que o enfraquecimento de uma dessas estratificações reflete também na outra, porém o processo de ascensão social dum indivíduo não se realiza apenas em decorrência de um fator, por exemplo, a língua, mas por um conjunto de comportamento social, cultural e linguístico que se relaciona com o capital econômico, sendo que esse conjunto comportamental pode ser denominado de código. O código se caracteriza a partir de sua natureza de origem, restrito ou elaborado; o código restrito se adquire no contexto familiar e o elaborado num contexto mais formal ou seletivo, sendo que a educação é o principal veículo de acesso ao código elaborado, sem excluir os espaços culturais. Dessa forma, toda pessoa tem acesso ao código restrito, porém isso não acontece em relação ao código elaborado.

Thus there exists the possibility that one and the same person may have access to both codes at once, using them in different contexts. However, given the genesis of the codes, it follows that every person in a society must have access to the restricted code, whole social conditions may be created due to the complex inter-relations between industrialization, social class and education, whereby effective access to the elaborated code may become the prerogative of one class though its forms of socialization and access to education (HASSAN, R. In: BERNSTEIN, Basil, 2003, p. 265).⁴⁵

O código tem valor distintivo de classe, uma vez que sua gênese está nas relações sociais de classe, sendo que o código elaborado se constitui como um código de classe, comparável ao *habitus*, que também tem característica distintiva. Assim, quando se fala de estratificação não se pode deixar de considerar que ela decorre da criação de códigos ou *habitus* que se tornam distintivos de uma classe ou de uma parcela de classe, os quais são transmitidos aos membros da classe através de uma ação pedagógica, sendo que “numa formação social determinada, a ação pedagógica legítima, [...], não é outra coisa que a imposição arbitrária do arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.43)”, ou seja, a ação pedagógica legítima é aquela que impõe os princípios culturais da classe dominante, inclusive o princípio de seleção e classificação conforme a aquisição do

⁴⁵ Assim, existe a possibilidade de que uma mesma pessoa pode ter acesso a ambos os códigos e usá-los em diferentes contextos. No entanto, dada às gêneses dos códigos, segue-se que cada pessoa na sociedade deve ter acesso ao código restrito, todas as condições sociais podem ser criadas devido às complexas inter-relações entre industrialização, classe social e educação, em que o acesso efetivo ao código elaborado pode tornar-se a prerrogativa de uma classe, apesar das formas de socialização e acesso à educação.

habitus cultural dominante. Por isso que o comportamento cultural e linguístico são fatores fundamentais para se compreender as formas de estratificações e suas correlações.

Assim, para se avançar na correlação entre a estratificação social, escolar e linguística é necessário retomar a tabela anterior e avançar na análise sobre a ênfase que os estudantes das escolas públicas dão à Língua Portuguesa na preferência das disciplinas, essa ênfase é visível na escola pública, especialmente na escola pública não seletiva. A hipótese defendida é que isso se deve ao fato de que a língua que se estuda na escola é distante da que se usa no contexto familiar desses estudantes e, por isso, eles procuram adquirir conhecimento e habilidades no uso da língua que é fundamental para o processo de ascensão social, que não se completa sem o domínio linguístico.

A partir da preferência das disciplinas pelos estudantes, percebe-se indícios da correlação entre a estratificação social, escolar e linguística. A ordem de preferência das disciplinas dos estudantes das escolas privadas é História e Matemática, dos estudantes das escolas públicas seletivas é Português/História e Matemática. Percebe-se que História e Matemática continuam na preferência dos estudantes, com a inserção de Português na primeira posição junto com História. Para os estudantes das escolas públicas não seletivas Português assume a liderança, seguida de História, sendo que Matemática não é mencionada entre as disciplinas preferidas por esses estudantes.

Há uma relação assimétrica entre Português e Matemática na preferência dos estudantes das escolas privadas e públicas não seletivas, pois enquanto Português só é preferida por 10% dos estudantes das escolas privadas, ela está na preferência de 50% dos estudantes das escolas públicas não seletivas que responderam a esse questionamento; em relação à Matemática, que não faz parte da preferência dos estudantes das escolas públicas seletivas, é preferida por 25% dos estudantes das escolas privadas.

Há um movimento interessante das disciplinas Português e Matemática na preferência dos estudantes, enquanto que História se mantém bem avaliada entre todos os estudantes de todas as escolas. Esse movimento pode ser indício da importância que a língua tem para os estudantes das escolas públicas, que geralmente não possuem um padrão linguístico familiar de prestígio social e, por isso, procuram alcançar esse padrão dando mais importância às aulas de Língua Portuguesa, enquanto que os estudantes das escolas privadas, geralmente, por possuírem um padrão linguístico familiar de prestígio, não consideram essa disciplina como forma de aquisição de um padrão linguístico de prestígio, mas antes como

uma disciplina que, assim como as outras, desperta interesse por outros motivos. Como fica explícito na resposta da estudante da escola privada explicando porque gosta de Língua Portuguesa e também de outras disciplinas.

A estudante ao falar sobre a disciplina diz gostar da parte interpretativa, ou seja, sua possibilidade de compreender o que está por trás do que está explícito, essa é uma reflexão que ultrapassa o simples uso do código para explorar e desvendar as significações que estão por trás da língua enquanto matéria bruta.

Acho muito legal saber o que aconteceu, como foi, gosto muito das aulas de História e Português, no caso de interpreta... de Artes também. Português, assim, mais da parte de interpretação e de Artes, gosto muito da aula de artes, gosto muito dessa parte de música, de cultura, eu gosto muito da aula de Artes. (Estudante de escola privada, pai representante farmacêutico com escolaridade em nível médio e mãe dentista cirurgiã)

A estudante não está interessada na realização da forma linguística, mas no que ela pode revelar, não é um interesse primário, mais está além, busca compreender o significado da comunicação, é uma reflexão secundária, não no sentido de não importância, mas no sentido de mais profundidade em relação à língua.

Outra estudante de escola privada expõe seu interesse por Língua Portuguesa sem tanta profundidade, apenas menciona o fato de se identificar com a disciplina, porém o capital escolar dos seus não é elevado, isso pode justificar a sua diferença de posicionamento em relação à estudante anterior, que parece ter um interesse mais teórico do que prático.

Língua Portuguesa porque é uma matéria que eu me identifico muito. (Estudante de escola privada, pai vigilante de carro forte e mãe dona de cada, ambos com escolaridade em nível médio)

O depoimento da estudante é muito vago, se há identificação é porque a estudante compreende a importância da língua, mas ao mesmo tempo pode ocorrer que essa identificação se insira numa perspectiva mais prática, de instrumentalização linguística, como parece ser o interesse dos estudantes das escolas públicas seletivas. O que se observa é que há uma aproximação do contexto familiar dessa estudante com o contexto da maioria dos estudantes das escolas públicas seletivas, por isso o interesse pela língua não se dá numa perspectiva teórica, mas prática.

Porque é a que eu tenho mais afinidade, a que eu mais me dou bem nas provas. (Estudante de escola pública seletiva, pai metalúrgico e mãe funcionária pública, ambos com escolaridade em nível superior)

A estudante estuda para se dar bem na prova, é um estudo que está relacionado ao conhecimento técnico de assimilar o conteúdo ou como está expresso no fragmento seguinte, para aprender as palavras, como são escritas, há uma preocupação de aprender usar as palavras, a língua.

Porque eu gosto de estudar as palavras, como que são... são organizadas, como que são escritas pra eu poder aprender. (Estudante de escola pública seletiva, pai segurança e mãe vendedora, ambos com escolaridade em nível médio)

Para o estudante, a razão de gostar de Língua Portuguesa é a aprendizagem da língua, é a compreensão, é uma questão prática de aprender a língua que ainda não se sabe, e pode dar-lhe algum prestígio social, esse é o foco dos estudantes das escolas públicas, de maneira mais acentuada, das escolas públicas não seletivas, onde 50% dos entrevistados disseram gostar de Língua Portuguesa.

É como eu falei (meio risonho) eh... eu tenho mais... mais foco de aprender em Português do que em Matemática, Matemática é meio... meio... pra mim é meio difícil mesmo. (Estudante de escola pública não seletiva, pai policial militar com escolaridade em nível superior e mãe taxista com escolaridade em nível médio)

O foco é aprender a língua, que eles usam, mas ainda não “sabem”, é um desafio, esse aprendizado é um distintivo de sucesso, se o estudante aprende, então, ele é um bom estudante, por isso a grande importância que os estudantes das escolas públicas dão para a Língua Portuguesa, chegando a desprezar as outras disciplinas, por isso se dá bem nela tem um valor distintivo.

Pelo motivo d’eu me dar bem em Português desde o fundamental, por isso eu gosto tanto. (Um estudante de escola pública não seletiva, não informou a profissão e a escolaridade dos pais.)

O estudante elege Língua Portuguesa como sua disciplina preferida porque se dá bem nela, é uma justificativa que não sai do plano prático, instrumental. O resultado é positivo quando o estudante consegue compreender o uso da língua.

A análise da preferência dos estudantes pela disciplina Língua Portuguesa aponta indícios da estratificação linguística entre os estudantes das escolas privadas e públicas, a Língua Portuguesa é objeto de apreço maior pelos estudantes das escolas públicas não devido ao interesse desses pela reflexão linguística e literária, mas pela necessidade prática de uso da língua, é uma necessidade para esses estudantes aprender a língua de prestígio social, que não é a do seu contexto familiar, isso pode ser confirmado a partir da comparação entre a

escolaridade dos pais dos estudantes das escolas privadas e públicas, já realizada a partir da análise da tabela nº 5, que expõe os dados sobre a escolaridade dos pais dos estudantes e que pode ser aprofundada a partir dos dados sobre a profissão dos pais dos estudantes, também já analisados na tabela nº 4.

O importante aqui para relacionar os dados das tabelas mencionadas à estratificação linguística, é compreender o contexto em que o estudante vive, sendo que esse contexto é refletido no padrão linguístico do estudante, é evidente que o contexto social e familiar dos estudantes das escolas privadas é bem diferente do contexto dos estudantes das escolas públicas. Os estudantes das escolas privadas, 80% deles têm pelo menos um dos pais com nível superior, ver tabela nº 5, e, pelo menos, 50% das mães e dos pais dos estudantes das escolas privadas são filhos de profissionais liberais ou de trabalhadores de profissões de nível superior, ver tabela nº 4, então o contexto linguístico desses estudantes é de prestígio social elevado, enquanto que apenas 35% dos estudantes das escolas públicas seletivas têm, pelo menos, um dos pais com nível superior e 5% dos pais e 10% das mães em profissões desse nível; já os estudantes das escolas públicas não seletivas, somente 20% têm um dos pais com nível superior, sendo que nenhum pai ou mãe tem profissão nesse mesmo nível.

Dessa forma, correlacionando essas variáveis, pode-se dizer que a maioria dos estudantes das escolas privadas possui um padrão linguístico de prestígio social tendo em vista o padrão socioeconômico de sua família, enquanto que apenas uma pequena parte dos estudantes das escolas públicas vive num contexto aproximado desse contexto dos estudantes das escolas privadas. Daí não haver dúvida que se trata de um processo de estratificação social, correlacionado com o escolar e o linguístico, uma vez que “as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo” (LABOV, 2008, p. 21), dessa forma não se pode negar a influência dos fatores sociais no processo de desenvolvimento linguístico dos estudantes, sendo que seus contextos sociais e escolares são importantes indicativos de seus padrões linguísticos.

O padrão linguístico aqui analisado não leva em consideração o aspecto fonológico da realização linguística, mas a organização das ideias, o desenvolvimento do pensamento e sua forma de expressão e sua compreensão da realidade a partir do discurso oral elaborado pelos estudantes sobre a educação escolar. Os discursos dos estudantes dão indícios do seu desenvolvimento linguístico, o qual não deixa de se relacionar com os dados

analisados até aqui, com se vê na fala deles em resposta à pergunta: **Sobre a educação escolar. Qual a importância dela para a sociedade, no teu ponto de vista?**

As respostas dos estudantes das escolas privadas demonstram entendimento do questionamento e respondem de forma razoavelmente elaborada, procurando fazer uma análise da educação e sua importância para a sociedade e com um padrão linguístico considerado de prestígio social, com os acentos da oralidade, pois se trata da transcrição de gravação e não da produção de um texto escrito.

Pra mim a educação escolar junto com a educação familiar formam um indivíduo melhor porque primeiro a base é o que a gente aprende com a nossa família, com a sociedade e depois ela, a escola, molda, faz um ser mais crítico, aí com esse criticismo que se forma no homem acaba que ele se desenvolve, se aprimora, ele aprende mais coisas que... por exemplo, Newton não ia... poderia não ter sido nada se não fosse pela educação escolar que ele teve, que tem... a escola que Newton frequentou, vários outros grandes nomes na Inglaterra, um do... o *slogan* dela é “você não presida ser um gênio pra entrar aqui, mas depois de sair vai ser um”, então eu considero isso meio que fundamental, que a educação escolar ela aprimora muito, ela molda o homem. (Um estudante de escola privada, pai empresário com escolaridade em nível médio e mãe supervisora com pós-graduação)

O estudante percebe o tripé da educação quando relaciona a educação escolar, familiar e sociedade, dizendo que a família e a sociedade estão na base, porém a escola é a responsável por “moldar” o ser humano, esse “moldar”, na visão dele é tornar o ser humano mais crítico, daí ele exemplifica a partir de Newton, demonstrando conhecimento biográfico do cientista, considerando que a genialidade de Newton só floresceu devido à educação escolar que ele teve e conclui dizendo que a educação escolar aprimora, “molda” o ser humano, mais uma vez o termo “molda” ganha um sentido que destoa do sentido habitual, que é o de enformar, aqui é usado no sentido que pode ser compreendido como a função da educação, que pode moldar para a criticidade ou para a alienação, depende de seu objetivo.

Há fragmentação no texto, porém é comum na oralidade esse tipo de fragmentação, quando se aborta uma palavra ou ideia por outra, daí a fragmentação do texto quando o estudante passa a exemplificação de Newton e no decorrer dela, porém não compromete a compreensão do seu discurso. Portanto, houve sucesso do estudante em sua comunicação, seu discurso não pode ser considerado incoerente, embora tenha usado palavras como “molda”, “criticidade” e “aprimora” a partir de uma relação de sinonímia, que dependendo do contexto pode não ocorrer essa relação.

Outro estudante da escola privada faz relação entre família, escola e sociedade, com um discurso bem elaborado, tecendo críticas à postura do governo em relação ao investimento em educação.

Pra começar eu acho que a... que a educação ela é a base para a formação de qualquer indivíduo e isso começa em casa e isso tem que ter uma continuidade, que no caso é a escola, só que, mesmo que seja muito importante, o Brasil deixa a desejar no quesito educação, tanto é que uma das críticas que eu fiz foi a questão do país ele investir muito em educação superior e deixar aquém a educação de base e isso acaba por, digamos, isso acaba pulando fase e traz consequências muito complicadas pra... pra sociedade em si. (Uma estudante de escola privada, pai empresário e não informou a profissão da mãe, ambos com escolaridade em nível médio)

Para este estudante a educação escolar é uma continuação da educação familiar, sendo que a responsabilidade pela educação escolar deve ser do estado, o qual, segundo o estudante, não cumpre sua responsabilidade, ocasionando consequências para a sociedade como um todo. Há uma linha coerente de argumentação em que as ideias são coesas dando consistência ao texto.

A concepção que a educação escolar é responsável por fazer do ser humano um ser melhor é compartilhada por estudantes das escolas públicas seletivas, porém com uma argumentação mais simples e que não faz relação diretamente ao tripé família, sociedade e escola, compreendendo que a educação é a base da sociedade.

A educação é a base de tudo, eu acho que não adianta investir só em segurança se não tiver educação porque antes do cidadão se tornar um marginal ou uma pessoa com má índole ela tem que passar pela escola e a escola é que vai fazer todo um processo cultural pra que aquela pessoa seja uma... um bom cidadão. (Estudante de escola pública seletiva, pai carteiro e mãe dona de casa, ambos com escolaridade em nível médio)

Para essa estudante, a escola é responsável pela formação do cidadão, de livrá-lo da marginalidade, a estudante usa de uma argumentação simplista que atribui à escola a responsabilidade de formação plena do cidadão, essa é uma visão muito frequente entre as classes populares que, geralmente são desassistidas de políticas públicas e que convivem com a ameaça da violência e da criminalidade e veem na escola a única via de defesa para os jovens, uma vez que o jovem que se torna “marginal” passou pela escola e, se ele não se tornou um “bom” cidadão, a escola falhou, não cumpriu seu papel. Isso remete ao que outro estudante aborda, que é a qualidade do ensino, sendo que, para ele, a educação é a base para a sociedade, neste caso o estudante relaciona educação e sociedade e põe a escola como a base da sociedade.

Olha, a educação ela é a base, né, pra... pra sociedade, se a sociedade quiser melhorar tem que melhorar a qualidade do ensino, não que aqui não seja... não tenha um ensino bom, que o ensino daqui é ótimo, mas tem escolas, assim, em situações precárias, mas a escola é a base de tudo (Estudante de escola pública seletiva, pai vigilante com escolaridade em nível fundamental e mãe técnica em meio ambiente com escolaridade superior incompleta)

O estudante condiciona a melhora da sociedade à melhora do ensino, e responsabiliza a própria sociedade por essa melhora, dessa forma, considera que a sociedade é autônoma, pois não deixa claro o papel do estado, do governo. Por outro lado, ao criticar a qualidade do ensino, ao mesmo tempo defende o ensino de sua escola e diz se basear na precariedade do ensino observada em outras escolas, o argumento não é claro e se fundamenta em ideias simplistas a cerca do papel da educação. Observa-se que os dois estudantes não produzem textos mais aprofundados, expõe ideias simplistas que, embora tenham sentido, não se aprofunda e não faz relações com outros fatores buscando reflexões mais consistentes.

Uma estudante de escola pública não seletiva, que tenta construir seu discurso relacionando a educação escolar com a familiar, sobrecarrega a importância familiar e põe a educação escolar sobre a responsabilidade do professor, não demonstra em sua análise uma compreensão do papel do estado e da sociedade no processo educativo.

Ela tem grande importância, lógico, né, pra formação do ser humano só que eu nunca tiro a responsabilidade dos pais com relação a isso, eu costumo dizer o pai e a mãe são os primeiros professores e a escola... e o lar é a primeira escola, entendeu? Eu costumo dizer isso, então não adianta a gente eh... pegar os nosso filhos... nós pegarmos os nosso filhos e colocá-los na escola e deixar-lhes sobre a responsabilidade só do professor, lógico que não, acredito que os pais tem grande importância também na formação. (Uma estudante de escola pública não seletiva, pai policial militar e mãe vendedora, não informou a escolaridade de ambos)

A estudante expõe uma ideia tradicional que confunde família e escola, em que uma se camufla na outra, em que uma assume o papel da outra. Ela expõe uma ideia corriqueira em que as famílias responsabilizam a escola pela educação dos filhos e, por outro lado, a escola responsabiliza o fracasso escolar do estudante pela omissão dos pais. Ela parte dessa visão, mas não fundamenta sua argumentação, além disso, apresenta uso pronominal inapropriado, que é indício do processo de hipercorreção, o qual se manifesta quando o falante tenta realizar uma forma linguística que não é habitual a seu uso para se igualar ao uso de mais prestígio social.

Outra estudante não consegue desenvolver sua argumentação, apenas esboça uma classificação de que há conhecimentos que se aprende na escola e outros que se aprende em casa.

Eh... eu acho muito importante, mas... eh... existem coisas que a gente só aprende na escola, né, que... mas também no... aí... tem coisas que a gente só aprende em casa, é isso. (Estudante de escola pública não seletiva, pai vendedor e mãe juíza arbitral, não informou a escolaridade dos pais)

A estudante não consegue desenvolver sua argumentação, limitada talvez pelo conhecimento sobre o tema ou pela dificuldade de articular suas ideias na construção do texto. Nesses trechos fica evidente um desnível linguístico discursivo dos estudantes em torno do tema, ambos têm pensamentos e ideias que se aproximam, mas com uma forma discursiva mais elaborada dos estudantes das escolas privadas, que demonstraram mais propriedade sobre o tema, como também articularam melhor seus discursos.

A fim de aprofundar a análise das produções orais dos estudantes, analisa-se outros textos que têm como ideia central a educação como mecanismo de ascensão social, são ideias que estão presentes nas produções dos estudantes e que devem ser analisadas levando em conta a forma da construção discursiva e argumentativa que o estudante utiliza, para daí se observar os elementos linguísticos discursivos que se aproximam e se afastam na construção de cada estudante.

Como eu escrevi aqui no texto, depois o senhor vai ler, desde a Grécia Antiga Platão já falava que na cidade perfeita a educação tinha que se sobressair pra poder selecionar, tinha os magistrados, os guerreiros e os políticos. Acredito que a... a educação no... escolar pra uma pessoa seja essencial, tanto pra ascensão social da pessoa, uma ascensão econômica e uma ascensão na forma de virtudes pra pessoa, pra pessoa se tornar um ser humano bom, se tornar um ser humano com virtudes, um ser humano que, digamos assim, respeite os direitos humanos, um ser humano politicamente correto, então eu acho que a educação é uma coisa fundamental na vida de qualquer pessoa, tem que ser a base da vida da pessoa, começar pela educação e depois, é como a educação desse... fosse a ponte pras outras coisas acontecerem. É isso. (Estudante de escola privada, pai arquiteto e mãe secretária com escolaridade superior incompleta)

O estudante recorre a Platão para desenvolver seu argumento, destacando que na cidade ideal a educação seria fundamental e teria a função de classificar os seres humanos em suas devidas funções, a partir da ideia platônica o estudante diz acreditar que a educação é fundamental para a pessoa ascender social, econômico e moralmente, sendo ela a base para a vida da pessoa. O estudante desenvolve um texto coerente e coeso, demonstrando conhecimento teórico decorrente de seu desenvolvimento escolar. No texto seguinte o estudante também recorre ao conhecimento teórico para construir sua argumentação, isso é indício da educação escolar que estes estudantes recebem.

A educação escolar ela é a base da sociedade. Tem o pensamento de Platão que acredita que a sociedade eh... a educação tem de ser a base pra poder dividir a sociedade em grupos que seriam, os que trabalham, primeiro, depois vem os que defendem a cidade e, por último, os filósofos que domina... que... eh... como é que eu falo, governariam a cidade. Concordo muito com o pensamento de Platão porque a educação ela vai dividindo, mesmo que não seja essa a ideia, mas ela divide a sociedade nos grupos, tanto nos que trabalham, nos que defendem ou nos que governam, então, quanto maior o acesso à educação, mais a pessoa tem facilidade de subir dentre esses grupos, só que eu discordo no... porque Platão deixa meio enraizado a segregação, eu acho que todos esses grupos são im... são importantes pro funcionamento geral. (Um estudante de escola privada, pai professor e advoga e mãe enfermeira com pós-graduação)

Este estudante também recorre a Platão para construir seu discurso e diz concordar com o filósofo grego no que diz respeito ao processo de divisão da sociedade operada pela educação e que o acesso a ela possibilita a ascensão social do indivíduo, porém diz discordar de Platão porque essa ideia deixa meio enraizada a segregação e conclui dizendo que todos os grupos sociais são importantes para o funcionamento da sociedade. O estudante produz um texto coerente, demonstrando compreensão do tema, inclusive buscando auxílio de um filósofo importante para o pensamento sobre a educação, porém não desenvolve a discordância em relação a Platão no que se refere à segregação social, apenas menciona que todos os grupos são importantes para o funcionamento da sociedade, poderia avançar nesse aspecto.

Os estudantes das escolas públicas seletivas também desenvolveram discursos sobre a relação da educação com a ascensão social, porém não procuraram fundamentar os discursos a partir de um teórico, expuseram seus pontos de vistas sem procurar dar uma fundamentação teórica, não buscaram elementos do conhecimento escolar adquirido para fundamentar suas falas.

No meu ponto de vista a educação escolar é extremamente necessária, extremamente importante. Sem a educação escolar o nosso desenvolvimento das pessoas atualmente seria quase zero, porque é muito difícil a pessoa conseguir eh... estudar sozinha, conseguir professores particulares, coisas assim e atualmente a escola tem um papel totalmente fundamental, não só na questão eh... do estudo em si didático, mas sim cultural, social, as pessoas na escola atualmente, principalmente quando se tem uma escola em que é aberta para discussões e tal, a gente aprende não só o conteúdo didático, mas também aprende a como se comportar dentro da sociedade, então a escola ela tem uma importância enorme dentro da sociedade por conta do... da sua importância, por conta dos fatores que ela nos ajuda, tanto a ascensão ao ensino superior, a um emprego, que sem uma escolaridade e sem uma preparação a gente não consegue entrar num ensino superior, mas também com uma questão social, intelectual e social. (Estudante de escola pública seletiva, pai metalúrgico e mãe funcionária pública, ambos com escolaridade em nível superior)

O texto da estudante apresenta problemas na sua estruturação e uso de expressões e frases que demonstram inconsistência no vocabulário que compromete a coerência e a semântica do discurso, como por exemplo, “o estudo em si didático”, “o conteúdo didático”, “então a escola ela tem uma importância enorme dentro da sociedade por conta do... da sua importância”, são expressões e frases que não dão clareza ao texto, prejudicando o seu entendimento, mesmo assim se percebe uma linha argumentativa no texto da estudante que pode ser interpretado como se segue.

A educação escolar é necessária, sem ela o desenvolvimento das pessoas seria quase zero, isto porque é muito difícil estudar sozinho ou conseguir professor particular, por isso a escola exerce um papel fundamental, não só pelo estudo em si, mas pelo aspecto cultural e social. Quando a escola é aberta para discussões os estudantes aprendem não só o conteúdo das disciplinas, mas também se comportam dentro da sociedade, além disso, ela ajuda no acesso do estudante ao ensino superior e ao emprego.

Dessa forma, pode se dizer que o discurso da estudante faz uma reflexão sobre a importância da educação, porém ela não consegue articular muito bem suas ideias e não aprofunda a fundamentação a partir de um conhecimento escolar mais fundamentado. A estudante expõe uma ideia corriqueira de que a educação é importante para a sociedade e para a ascensão social, mas não consegue avançar na reflexão crítica sobre essa importância. Há, dessa forma, uma limitação argumentativa da estudante que impossibilita avançar na fundamentação de seu discurso, essa limitação talvez seja mais visível nos estudantes das escolas públicas seletivas, como se percebe a partir dos textos abaixo.

Eu acho importante porque sem ela a gente não chega a lugar nenhum e outra, muitas crianças hoje não tem o que fazer, tipo ficar na rua sem educação e hoje a gente precisa da educação pra gente chegar a um lugar bem melhor. (Estudante de escola pública não seletiva, pai porteiro e mãe doméstica, ambos com escolaridade em nível fundamental)

O texto não segue uma lógica argumentativa, sendo que as ideias que a estudante quis enunciar não estão claras, uma ideia não se conecta com a outra, isso demonstra a limitação argumentativa e discursiva da estudante, que não conseguiu desenvolver suas ideias sobre o tema proposto, isso reflete a limitação do conhecimento sobre o assunto e também a sua limitação linguística-discursiva no desenvolvimento de um argumento que não vai além da ideia comum de que a educação é importante e que através dela se consegue um lugar melhor na sociedade. Essa é uma concepção corrente para os estudantes, especialmente para os estudantes das escolas públicas não seletivas, como se confirma no discurso abaixo.

Eu acho importante porque eh na... na educação escolar que a gente vai poder ir crescendo passo a passo pra poder chegar num... no que a gente quer porque se a gente não tivesse educação a gente nunca vai ser o que a gente quer, não vai saber ler, não vai saber fazer nada (meio risonha), mesmo que a gente aprenda em casa, a gente não vai aprender direito o que é pra ser porque nossos pais não são os professores que já estão sabendo pra nos ensinar. Eu acho que é importante pra todos porque pra todos crescerem na vida é isso, tem que... tem que começar de baixo pra poder ir subindo, acho que é assim.(Estudante de escola pública não seletiva, pai vendedor ambulante com escolaridade em nível médio e mãe vendedora em loja com escolaridade em nível fundamental)

A escola, para a estudante, é o local que representa a oportunidade de ascender socialmente, além disso, é o local onde se ensina o que é certo. A contraposição entre a família e a escola fica evidente, sendo que “mesmo que a gente aprenda em casa, a gente não vai aprender direito”, isso confirma a relação de distanciamento entre o contexto familiar dos estudantes das escolas públicas não seletivas e o contexto escolar, sendo que o código escolar, na concepção da estudante, se sobrepõe ao código familiar.

Quando os estudantes das escolas públicas adentram no ambiente escolar trazem consigo a ideia que estão iniciando um processo de reaprendizagem, pois o que aprenderam com os pais deve ser corrigido pelos professores, “nossos pais não são os professores que já estão sabendo pra nos ensinar”, esse ensino é o que permitirá a esses estudantes ascenderem socialmente, já que eles têm consciência que estão no nível de baixo na escala social. Isso demonstra a consciência deles em relação ao código elaborado utilizado na escola, porém não é necessário apenas reconhecê-lo para produzi-lo, é necessário também conhecer suas regras de utilização.

No obstante, aunque las reglas de reconocimiento constituye una condición necesaria de la producción de una práctica o texto legítimo específico del contexto, estas reglas no son suficientes. También es necesario saber cómo construir la práctica o el texto específico (BERNSTEIN, 1998, p. 134).⁴⁶

O reconhecimento do código escolar é uma das condições para que se possa produzi-lo, porém não é suficiente, é necessário conhecer as regras de sua produção, por isso que a proximidade do contexto familiar como o contexto escolar é um fator decisivo para a aquisição das regras de utilização e de produção do código utilizado na escola e, conseqüentemente, para a produção de um texto legítimo para o contexto escolar. Quando há proximidade entre o código familiar e o código escolar o estudante tem mais facilidade na aquisição das regras de utilização e produção desse código, quando há distanciamento entre o

⁴⁶ Contudo, ainda que as regras de reconhecimento constituam uma condição necessária da produção de uma prática ou texto legítimo específico do contexto, estas regras não são suficientes. Também é necessário saber como construir a prática ou texto específico.

código familiar e o código escolar o estudante encontra mais dificuldade no processo de aquisição dessas regras.

A legitimidade do código não se encontra nele mesmo, mas nas relações sociais de poder. O código elaborado é o código de uma classe e, por isso, a aquisição dele por sujeitos de outra classe social é um processo que se caracteriza como desfavorável para esses sujeitos.

[...] los significados del código son traducciones de las relaciones sociales, en el seno de los grupos sociales y entre ellos. Son traducciones de la forma específica adoptada por estas relaciones. Estos significados han surgido a partir de formas especializadas de interacción y control sociales [...] (BERNSTEIN, 1998, pp. 209-210).⁴⁷

O código e seu significado surgem a partir das relações sociais de poder, em que uma classe se sobrepõe a outra e, para manter sua posição, produz uma espécie de código que lhe permite o controle social. Assim, o movimento de classe só se efetiva pela aquisição do código pertencente à classe para a qual se quer ascender, sendo que a escola é a instituição oficial responsável pela efetivação da aquisição do código elaborado, que se caracteriza como código de uma determinada classe.

Então, fica evidente que para os estudantes das escolas públicas, especialmente das não seletivas, a escola é uma possibilidade de ascensão social, essa mesma concepção é também compartilhada pelos estudantes das escolas privadas, porém entre a opinião deles e dos estudantes das escolas públicas há uma distância tanto na articulação do discurso, como na personalização desse discurso, os estudantes das escolas privadas fazem uma análise mais objetiva, não se colocando enquanto sujeitos que dependem desse processo de ascensão, enquanto que os estudantes das escolas públicas se põem claramente como sujeitos dependentes desse processo. Assim, torna-se evidente que há um processo não democrático de distribuição do capital escolar, em que os estudantes das escolas públicas estão em posição desfavorável em relação aos estudantes das escolas privadas.

O fato da irreversibilidade dos processos de aprendizagem, que faz com que o *habitus* adquirido na família esteja no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar, e que o hábito na escola esteja no princípio do nível de recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 66).

⁴⁷ Os significados do código são traduções das relações sociais, sendo dos grupos sociais ou entre eles. São traduções da forma específica adaptada por estas relações. Estes significados têm surgido a partir de formas especializadas de interação e controle social.

Assim, o processo de aquisição do capital cultural tem seu princípio na família, que prepara a criança para a recepção do capital escolar, o qual possibilita ao estudante assimilar a cultura produzida e difundida pelos instrumentos culturais. Observa-se que o processo de aquisição do capital cultural tem sua primeira classificação quando as crianças começam a vida escolar, sendo que as de origem desfavorecidas encontram as primeiras dificuldades quando se exige que elas estejam preparadas para assimilar o código pedagógico escolar, como o contexto dessas crianças não tem proximidade com o contexto escolar, elas têm menos chances de sucesso no processo de aquisição cultural do que as crianças das classes favorecidas, que vivem num contexto próximo ao escolar.

Além disso, a ação pedagógica que objetiva a transmissão do capital cultural, possui outro objetivo, talvez anterior e mais fundamental, que é o de legitimar a cultura que transmite e, ao mesmo tempo, disfarçar o seu caráter de classe e a sua natureza arbitrária. “Na medida em que está investida de uma autoridade pedagógica, a ação pedagógica tende a produzir o desconhecimento da verdade objetiva do arbitrário cultural, [...], ela tende a produzir o reconhecimento do arbitrário cultural que ela inculca como cultura legítima. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 44)”, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola transmite uma cultura, também opera a sua legitimação, ocultando o seu caráter arbitrário. Esse mecanismo faz parte de um processo seletivo e classificatório, no qual são impostas barreiras aos membros das classes desfavorecidas no processo de aquisição do capital cultural, o qual foi legitimado em decorrência das relações sociais de poder.

O discurso dos estudantes entrevistados reflete aspectos desse processo seletivo, com marcas culturais e linguísticas bem definidas e justificáveis a partir dos fatores sociais já analisados. Nos textos seguintes, os estudantes produziram suas respostas a partir da análise da importância da educação para o desenvolvimento do país, mais uma vez essa foi uma visão comum entre os estudantes entrevistados, porém há níveis diferentes na elaboração dos discursos, denotando o grau de capital escolar de cada estudante, como se observa nas análises seguintes.

Ah... a educação escolar ela é... ela é... ela é muito importante porque ela é a base... a educação é a base de um país e no nosso país a educação tá defasada, ou seja, há uma verdadeira estratificação social entre as escolas privadas e as escolas públicas, a diferença na qualidade do ensino é muito gritante, a gente pode perceber isso dentro das próprias universidades públicas onde, com o Enem, torna, torna todos iguais, ou seja, a maioria dos alunos que ingressam na universidade, na universidade pública vem de escolas privadas devido a qualidade do seu ensino. A educação escolar é muito importante, porém o Brasil não dá muita atenção, de fato, que ela merece.

(Estudante de escola privada, pai policial militar e mãe técnica em enfermagem, ambos cursando um curso superior)

O estudante relaciona a educação ao desenvolvimento do país e diz que a educação no Brasil está defasada. Para ele, essa defasagem está na estratificação entre as escolas públicas e privadas, que pode ser percebida no Enem, pois a maioria dos estudantes que entram na universidade pública é das escolas privadas. Percebe-se que há uma análise da educação no discurso do estudante, o qual emite opinião e justifica seu posicionamento, há um percurso argumentativo coerente em torno do que ele defende, aspecto que é visível também no discurso seguinte.

A educação escolar eh... ela é importante no sentido que ela amplia teus conhecimentos, só que a educação, como ela é hoje no Brasil, foi até o que eu coloquei na minha redação, pros... eh... tem diversas falhas e é isso que não faz... eu acho que é isso que impede eh... o... o Brasil de alcançar pontos extremos na educação não formal, digamos assim, porque a educação que a gente recebe na escola é muito engessada, é muito... eh... transforma todos em iguais, digamos assim, e os seres humanos não são iguais, são diferentes, então eu acho que eh... a educação na escola de... deveria ser melhorada no sentido de eh... aprimorar as capacidades de... que cada ser humano tem no seu... no seu individual, mas um ponto positivo que eu acho que a escola formal hoje tem é mostrar a... aos alunos os diversos com... conhecimentos que o homem produziu eh... tanto nas ciências como na... na... no pensamento humano, digamos assim, eh... é importante cada indivíduo conhecer que existe um leque de informações que foram produzidas, mas eh... acho que cada um tem a sua, a sua qualidade... as suas qualidades e que isso deviam ser desenvolvidas mais e não ser engessada como é hoje em dia. (Estudante de escola privada, pai administrador e mãe auditora, ele com escolaridade superior e ela com pós-graduação)

Esta estudante parte do mesmo ponto que o anterior, da relação entre a educação e o desenvolvimento do país e considera que o país não consegue alcançar altos índices na educação formal devido ao engessamento da educação escolar, pois a escola não trabalha a individualidade do estudante por considerar todos iguais, porém diz que um ponto positivo dessa educação formal, que no primeiro momento a estudante nomeou como não formal, é transmitir para o estudante o conhecimento produzido pela humanidade e isso dá mais possibilidades de escolha para esse estudante e conclui dizendo que cada indivíduo tem sua qualidade que deve ser desenvolvida.

A estudante produz um discurso em torno do engessamento da educação escolar, não desconsiderando a importância da transmissão do conhecimento acumulado, mas chamando a atenção para as qualidades individuais de cada um, que não devem ser desprezadas, mas estimuladas. Dessa forma, pode-se dizer que a estudante faz uma análise coerente, mostrando seu ponto de vista sobre o assunto e dando alternativas para o problema

que ela aponta, que é o engessamento da educação escolar. Isso denota uma compreensão do assunto e uma capacidade de análise argumentativa do tema, ressalva feita para a inadequação semântica no uso da expressão “não formal”. Os dois estudantes construíram textos organizados seguindo uma lógica argumentativa.

Os estudantes das escolas públicas também construíram suas respostas associando a educação ao desenvolvimento do país, embora que de forma mais sucinta e sem buscar levantar questões críticas sobre a má qualidade da educação no Brasil, como se vê nos textos seguintes.

Eu acho que quando se tem uma boa educação o resto é só complemento. E... quan... por exemplo, quando um país tem uma educação boa ele consegue ter médicos bons, advogados bons, ter profissionais bons. Então, a educação vem da base de tudo. (Estudante de escola pública seletiva, pai administrador e mãe corretora de imóveis, ambos com escolaridade em nível médio)

A estudante relaciona a boa educação de um país à formação de bons profissionais e conclui dizendo que a educação é a base de tudo, mas não tece crítica e análise sobre a educação que se tem no país, não desenvolve sua argumentação, não vai além de uma opinião consensual, ou seja, não desenvolve esse ponto de vista.

O próximo texto segue a mesma orientação do anterior, apenas emite opiniões que são comuns se ouvir quando se fala sobre educação.

Bom, é muito importante porque a educação escolar ela meio que nos move a fazer coisas certas que vão mudar a sociedade, né. Eh, nos ajuda a... a produzir um país melhor e assim nós semos, somos... quem tem essa educação escolar é bem visto na sociedade (Estudante de escola pública seletiva, pai representante comercial com escolaridade em nível superior e mãe professora cursando um curso superior)

A estudante considera que a educação escolar é a base para se mudar uma sociedade e construir um país melhor e, ao mesmo tempo, quem tem uma boa educação escolar é bem visto na sociedade. A estudante não desenvolveu sua argumentação, não foi além da ideia corriqueira de que a educação é a base para o desenvolvimento de um país, não teve um olhar reflexivo sobre a educação que se tem no país, demonstrou uma visão restrita sem poder de crítica e análise, além de demonstrar o conflito linguístico entre o código familiar e o código escolar, no uso da conjugação verbal.

Essa visão não reflexiva também é comum nos discursos dos estudantes das escolas não seletivas, como fica evidente nos três exemplos seguintes. O primeiro é similar ao discurso do primeiro estudante da escola pública seletiva, quando associa a educação escolar à formação profissional.

A educação escolar é muito importante pra formação de profissionais pra sociedade, como médicos e outras profissões. (Estudante de escola pública não seletiva, não informou a profissão e a escolaridade dos pais)

A estudante é sucinta e simplista no seu discurso, não procura desenvolver suas ideias e limita-se a expor uma opinião corriqueira sobre a importância da educação, não vai além, não procura fazer uma análise reflexiva sobre o tema. Os dois textos seguintes também não buscam fazer análise reflexiva sobre a importância da educação e apontam uma relação entre a educação e um estado de confusão social.

Eu acho assim que ela é muito importante porque se as pessoas eh... porque a educação que a gente recebe na escola, se as pessoas (as vesse) em alguns lugares e momentos, se comportassem como as deveriam, como aprendem na escola, acho que a sociedade seria menos bagunçada e violenta. (Estudante de escola pública não seletiva, não informou a profissão e a escolaridade do pai, a mãe tem escolaridade em nível superior, mas não informou a profissão)

A estudante diz que quando o que se aprende na escola é posto em prática a sociedade se torna menos bagunçada e menos violenta, ou seja, ela associa a eficácia da educação escolar ao combate à violência, porém não busca desenvolver sua argumentação, além disso, fica evidente o seu conflito linguístico quando se observa o fenômeno linguístico de hipercorreção no uso da colocação pronominal, da mesma forma que em discursos anteriores, esses fenômenos que mostram o conflito linguístico evidenciam o distanciamento entre o código pedagógico escolar e o código pedagógico familiar, sendo que os estudantes das escolas públicas, especialmente das escolas não seletivas, têm que superar esse distanciamento, isso acarreta mais esforço e, conseqüentemente, mais dificuldade para esses estudantes obterem sucesso no desempenho escolar.

O código linguístico do estudante é um fator de identificação social, por isso quando as crianças das classes desfavorecidas entram na escola se deparam com um código linguístico distante do seu código familiar, isto porque o código pedagógico escolar está mais próximo do código familiar das classes favorecidas, isso demonstra a influência dos fatores sociais agindo sobre a linguagem.

The relevance of language to social identification has some rather interesting implications for the acquisition of language. No doubt there is some biological attribute in normal humans which enable them to learn language. However, it seems highly improbable that this learning is triggered off simply by the possession of the biological attribute. The motive is furnished by strongest urge of all – the urge for

identification and placement in a social system as a member a community (HASSAN, R. In: BERNSTEIN, Basil, 2003, pp. 267-268).⁴⁸

Os fatores sociais se sobrepõem aos atributos biológicos no processo de aquisição e desenvolvimento do código linguístico, por isso os estudantes de classes desfavorecidas têm desvantagem nesse processo em comparação com os estudantes de classe favorecidas. Observa-se que os estudantes das escolas públicas expressam um desejo de ascensão social, o qual é um importante elemento no processo de aquisição do código linguístico elaborado, sendo que sua aquisição é fundamental para a colocação dentro do sistema social. Porém, o desejo de aquisição do código linguístico prestigiado não elimina o forte traço de identificação social da linguagem, daí a possibilidade da identificação social a partir da linguagem do estudante.

O texto seguinte, de um estudante de escola pública não seletiva, além de evidenciar a relação da educação com uma “confusão social”, considera que ela é herdada dos pais, pois o estudante usa a expressão “a educação vem desde berço”, ou seja, quem não tem pais “educados” não pode ser educado. Essa é uma concepção que não se justifica por si mesmo, pois não reflete sobre os desdobramentos do sentido da educação, como também institui um determinismo que não busca refletir sobre as condições socioculturais dos pais e dos estudantes no processo educativo.

Porque sem educação a sociedade vai ficar muito confusa porque a educação vem desde berço e não é só a educação nas escolas porque nas escolas é só pra instruir novos conhecimentos, a educação já vem desde o berço. (Um estudante de escola pública não seletiva, não informou a profissão do pai, que possui escolaridade em nível fundamental, a mãe é professora com escolaridade em nível superior)

O estudante fala de confusão, mas não deixa claro o que é uma sociedade confusa. Ele faz uma separação entre educação escolar e educação familiar e põe uma maior ênfase na educação familiar, que vem do berço e em segundo plano a educação escolar, que “é só pra instruir novos conhecimentos”. O estudante expõe uma equação, mas não equaliza, ou seja, não desenvolve seu ponto de vista, não responde ou não justifica como uma educação voltada para instruir novos conhecimentos é sobreposta por uma educação que vem do berço. Os novos conhecimentos estariam submetidos aos ensinamentos dos pais? Em fim, o estudante

⁴⁸ A relevância da língua para a identificação social tem algumas implicações interessantes para a aquisição da linguagem. Sem dúvida, existe algum atributo biológico em humanos normais, que lhes permitam aprender a língua. No entanto, parece altamente improvável que esta aprendizagem seja acionada simplesmente pela posse do atributo biológico. O motivo é fornecido por um desejo mais forte que todos – o desejo para a identificação e a colocação em um sistema social como um membro de uma comunidade.

expõe sua opinião, mas não desenvolve sua argumentação para justificar seu ponto de vista, são ideias que não se justificam por si só. Há uma fragilidade na elaboração discursiva dos estudantes das escolas públicas não seletivas, como nesse caso que a análise se volta apenas para o indivíduo isolado de seu contexto sociocultural.

Outro ponto de referência para o discurso dos estudantes foi a relação entre a educação e o desenvolvimento crítico do estudante, sendo que alguns deles desenvolveram seus textos sobre a importância da educação enveredando por essa linha argumentativa.

Assim, eu acho que hoje é fundamental a educação escolar. Primeiro pra... porque pra exercer mesmo a cidadania, ter criticidade, votar e... e... poder fazer o papel cidadão, assim, conviver com as pessoas. Acho... acho que é fundamental. (Uma estudante de escola privada, pai e mãe engenheiros agrônomos)

A estudante relaciona a educação com o exercício da cidadania, que para ela é ter criticidade, votar e saber conviver com as pessoas. A estudante não procura desenvolver sua argumentação, não vai além de uma ideia básica que relaciona a educação à cidadania, que se resume à criticidade e ao voto. Mas o que é ter criticidade? Qual é o papel cidadão? São perguntas que poderiam nortear o desenvolvimento da argumentação da estudante, mas ficam sem respostas. No mesmo sentido da criticidade, porém um pouco mais elaborado é o texto seguinte.

Para a sociedade eu acho que é uma forma de um país se desenvolver, de o país se desenvolver porque eu acho que com uma educação não se desenvolve só no caso da habilidade de História, Geografia e sim... não se desenvolve só a... no caso, habilidades pra matérias, tipo História, Geografia ou, no caso, Física, Matemática, eu acho que também que se desenvolve o senso crítico, o senso de saber diferenciar o certo do errado, no caso, e ter uma visão sobre as coisas, uma opinião, então com isso você acaba conseguindo ter... achar o que... tipo... no caso, eh... tá na época da eleição agora, uma educação você consegue saber o que é o certo, no caso, o certo, e o que não é... o que é errado, no caso, assim, e saber escolher o melhor, no caso, os políticos que... aí vai desencadeando uma série de outras coisas. (Uma estudante de escola privada, pai representante farmacêutico com escolaridade em nível médio e mãe dentista cirurgiã)

O desenvolvimento do país depende do desenvolvimento crítico das pessoas, é o que pensa a estudante, ela relaciona a criticidade ao saber identificar o certo e o errado, e que o papel da educação não é apenas desenvolver habilidades relacionadas às disciplinas tradicionais, mas propiciar ao estudante um visão crítica e ampliar sua visão sobre as coisas, saber diferenciar o certo do errado e, com isso, escolher melhor, no caso específico das eleições, escolher melhor os políticos em quem vota, isso possibilita um desencadeamento de outras mudanças. O texto é marcado por fragmentações, próprias de uma construção oral, que

compromete o desenvolvimento da linha argumentativa da estudante, mas é possível identificar que há um desenvolvimento compreensível do seu argumento.

Textos de estudantes das escolas públicas seletivas também enveredam pela relação entre a educação e a crítica, sendo que o desenvolvimento crítico da pessoa também é responsável pelo desenvolvimento da sociedade, a qual não se desenvolve apenas pelo desenvolvimento tecnológico propriamente dito.

Eu acho que é a partir da educação que a sociedade evolui, que é a partir da educação que se tem novas tecnologias, melhor desenvolvimento, que a ed... que as pessoas desenvolvem também o seu lado, vamos dizer, eh... a maneira de pensar, entende, a maneira de ver novas saídas, novas... novos meios de evoluir também o todo não... não consigo explicar direito... eh... é a partir da educação que a sociedade evolui, é a partir que as pessoas desenvolvem um senso crítico melhor, conseguem ver as coisas ao seu redor de uma maneira mais crítica e assim tudo, acho que é isso. (Estudante de escola pública seletiva, pai motorista com escolaridade em nível médio e mãe com escolaridade em nível médio, mas não informou a profissão)

A estudante relaciona a educação ao desenvolvimento da sociedade, mas esse desenvolvimento não pode ser medido apenas pelas novas tecnologias, mas também pelo desenvolvimento da maneira de pensar, de ver novas maneiras de resolver problemas e também desenvolver o seu senso crítico, há uma relação entre desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento do senso crítico. Embora a estudante diga que não consegue explicar direito, ela desenvolve uma argumentação compreensiva, que relaciona o desenvolvimento de uma sociedade ao desenvolvimento tecnológico e ao desenvolvimento crítico das pessoas, sua maneira de pensar. Outro estudante associa a importância da educação à possibilidade de formar novas opiniões e quebrar paradigmas, ou seja, a educação está voltada para o desenvolvimento da sociedade a partir do desenvolvimento da forma de pensar.

No meu ponto de vista é... sinceramente, é a coisa mais importante que tem... deve ter, porque além de formar novas opiniões, formar novos cidadãos ou cidadões, que eu não lembro a pronúncia certa, é capaz de mudar, digamos, paradigmas, quebrar paradigmas, porque a sociedade brasileira é aquela sociedade acostumada mais com o jeitinho brasileiro, então pela educação é a nossa única maneira de nos conscientizarmos do que é certo e do que é errado e não do que é proveitoso pra gente mas pra sociedade em geral. (Estudante de escola pública seletiva, pai fotógrafo com escolaridade em nível médio e mãe administradora com escolaridade em nível superior)

O estudante diz que a educação pode transformar uma sociedade a partir da quebra de paradigmas, no caso do Brasil, é através dela que o povo pode se transformar culturalmente e deixar para trás as práticas que se acostumou denominadas de “jeitinho brasileiro”, pela educação que se pode superar essa prática e pensar mais na coletividade do

que em proveito próprio. O estudante desenvolve um texto coerente, com uma argumentação sucinta, porém baseada em aspectos da realidade, propondo uma alternativa para uma superação de uma “cultura”, que, para ele, vai de encontro ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Não se pode deixar de registrar, que assim como se observou em outros textos de estudantes das escolas públicas, há uma insegurança linguística, tanto no primeiro texto, como no segundo. No primeiro quando a estudante diz não saber explicar direito, no segundo quando fala duas formas para o plural de cidadão e diz não se lembrar da pronúncia correta, isso evidencia mais uma vez, o conflito linguístico desses estudantes, ocasionado pelo distanciamento do seu contexto linguístico familiar e o contexto escolar.

Relacionando os discursos dos estudantes entrevistados pode-se perceber que os estudantes das escolas privadas produziram discursos mais fundamentados e coerentes, buscaram informações em fontes bibliográficas para justificar suas opiniões, geralmente aprofundaram o questionamento, fizeram críticas e análises sobre o tema e propuseram alternativas; já os estudantes das escolas públicas seletivas expuseram suas opiniões sem, no entanto, se fundamentarem em referências bibliográficas, seus textos, geralmente, carecem de fundamentação, e suas argumentações não se aprofundaram no assunto, ficando na base de uma opinião; já os estudantes das escolas públicas não seletivas produziram textos com pouca fundamentação e, geralmente, apresentaram uma argumentação debilitada ou simplesmente um ponto de vista sem justificção.

Há, dessa forma, uma nítida separação entre os estudantes das escolas privadas e públicas e, além disso, uma separação entre os estudantes das escolas públicas seletivas e os das públicas não seletivas. Essa é uma demonstração que as desigualdades sociais são estendidas para as desigualdades escolares, sendo que o sistema educacional reproduz essas desigualdades. Por isso que os estudantes das escolas privadas, que possuem um capital cultural herdado tendem a se distinguir dos outros estudantes pela aquisição do capital cultural, é um processo social que se reproduz no sistema educacional.

[...] la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales – o de tipos diferentes – de capital cultural. Más precisamente, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los que poseen capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tende a mantener las diferencias sociales preexistentes (BOURDIEU, 2012, p. 97).⁴⁹

⁴⁹ A separação entre os alunos dotados de quantidade desiguais – ou de tipos diferentes – de capital cultural. Mais precisamente, mediante toda uma série de operações de seleção, separa os alunos que possuem capital cultural herdado dos que estão desprovistos desse capital. Como as diferenças de atitudes são inseparáveis das

O sistema educacional não é capaz de diminuir as desigualdades sociais, em vez disso, as desigualdades sociais são estendidas ao sistema educacional, daí a relação da estratificação social com a estratificação escolar, ou seja, há uma relação simétrica entre as desigualdades sociais e escolares, mas não é só isso, essas desigualdades são refletidas também no código linguístico dos estudantes, uma vez que não se pode negar a influência dos fatores sociais sobre o padrão linguístico de uma comunidade.

Esse processo pode ser observado no padrão linguístico dos estudantes das escolas públicas, sendo que foi possível observar no discurso de alguns deles um certo grau de insegurança linguística no uso da conjugação verbal, colocação pronominal e inadequação semântica no uso do vocabulário, isso resulta no conflito linguístico que o estudante da escola pública demonstra diante do contexto escolar, o qual se distancia do seu contexto familiar e no afã de aproximar seu padrão linguístico do padrão de prestígio, comete alguns exageros, principalmente nas colocações pronominais e conjugações verbais, fenômeno denominado de hipercorreção. “C’est ainsi qu’en matière d’usage de la langue, les bourgeois et surtout les intellectuels peuvent se permettre des formes d’hypocorrection, de relâchement, qui sont interdites aux petits-bourgeois, condamnés à l’hypercorrection” (BOURDIEU, 2001, p. 184)⁵⁰. Isto quer dizer que as transgressões às formas linguísticas padronizadas são avaliadas com base no *status* social de quem as transgrediu, sendo que a transgressão realizada por um falante de prestígio social elevado não sofre as mesmas sanções da transgressão realizada por um falante de baixo prestígio social.

A insegurança linguística está relacionada com a posição social do falante, sendo que o padrão linguístico de prestígio é o padrão das classes de maior prestígio social e quando se observa um processo de mudança nesse padrão linguístico não gera insegurança linguística aos falantes dessas classes porque as pessoas adultas não procuram mudar seu padrão, uma vez que seu prestígio social não será abalado por esse motivo, são os jovens que são os responsáveis pela mudança, com isso os adultos não são levados a mudar o padrão linguístico ficando a salvo da insegurança linguística, por outro lado, os jovens dessa classe também desenvolverão a segurança linguística nesse novo padrão linguístico. A insegurança linguística só é observada quando os falantes são levados a mudar de padrão linguístico, isso

diferenças sociais segundo o capital herdado, o sistema educacional tende a manter as diferenças sociais preexistentes.

⁵⁰ É assim que em matéria de uso da linguagem, os burgueses e, principalmente, os intelectuais podem se permitir formas de hipercorreção, de relaxamento, que são proibidas aos pequenos burgueses, condenados à hipercorreção

geralmente ocorre no processo de ascensão social em que um falante de uma classe social mais baixa eleva seu padrão linguístico para ser aceito pela classe mais elevada.

No grupo de maior *status*, que exibe a maior segurança linguística, essas duas dimensões se correspondem bem estreitamente. Os membros mais velhos da classe média alta tenderiam a conservar suas formas de prestígio mais antigas, consolidadas relativamente cedo em seu desenvolvimento, enquanto os membros mais jovens exibiriam a adoção da forma de prestígio mais nova. Quando consideramos o grupo de status imediatamente inferior, em geral a classe média baixa, prevalece a situação inversa (LABOV, 2008, p. 164).

Ou seja, os adultos das classes mais baixas procuram aproximar seu padrão linguístico do padrão de maior prestígio, enquanto que os mais jovens ainda não adquiriram consciência do valor social da língua, quando isso acontece, geralmente quando estão cursando o ensino médio, procuram realizar a forma linguística de maior prestígio social, por não serem constantemente submetidos a situações de uso desse padrão linguístico, dificilmente alcançarão a segurança linguística alcançada pelos falantes das classes de alto prestígio social. O falante de classe baixa procura elevar o seu padrão linguístico a formas de prestígio social, mas por não possuir segurança linguística é levado a cometer alguns exageros no uso da língua, isso lhe custa um processo de estigmatização. O fenômeno da insegurança linguística foi observado no discurso de alguns estudantes das escolas públicas, reforçando a correlação entre a estratificação social, a escolar e a linguística.

Considera-se que, a partir das análises realizadas com base nos dados empíricos da pesquisa, fica evidente a relação entre a estratificação social, escolar e linguística, uma vez que os estudantes das escolas privadas, em geral, estão numa posição de classe mais elevada que os estudantes das escolas públicas seletivas, e estes numa posição mais elevada que os estudantes das escolas públicas não seletivas.

Os indicadores sociais são refletidos na escolha da escola pelos pais dos estudantes, sendo que a estratificação escolar tem base no indicador socioeconômico das famílias dos estudantes, com isso não se pode dissociar a estratificação social da estratificação escolar, porém, “l’espace scolaire ne reproduit pas mécaniquement les inégalités de l’espace résidentiel, il les amplifie du fait de la polarisation sociale autour d’un certains nombre de pôles attractifs et privilégiés (POUPEAU; FRANÇOIS, 2008, p. 159).⁵¹ Ou seja, os espaços residenciais são valorizados devido aos privilégios atribuídos a seus habitantes, daí o espaço

⁵¹O espaço escolar não reproduz mecanicamente as desigualdades do espaço residencial, ele as amplia em função da polarização social em torno duma certa quantidade de polos atrativos e privilegiados.

residencial estar carregado de valor social, sendo um importante indicativo sociocultural e linguístico de quem nele reside.

Como ficou evidente na análise da produção textual oral dos estudantes e de suas disciplinas preferidas, o desenvolvimento linguístico está relacionado com o ambiente social e familiar no qual o estudante habita, sendo que sua origem escolar e social é fundamental para compreender o seu desenvolvimento linguístico, ficando evidente a relação entre a estratificação social, escolar e linguística. Uma vez que os dados não mostraram assimetria entre as estratificações, conclui-se que não existe processo de transformação da estrutura social. A partir das análises dos dados correlacionados com as estratificações aqui analisadas, fica evidente que o processo de reprodução social ainda é intenso em nossa sociedade, o qual é reforçado a partir dos dados sobre as escolas com melhores desempenhos na avaliação do Enem.

Tabela 14 - Escolas de São Luís mais bem avaliadas no Enem 2013

Área avaliada	Escolas			Nível socioeconômico					
	Privadas	Públicas seletivas	Públicas não Seletivas	Muito alto	Alto	Médio alto	Médio	Médio baixo	Baixo
Redação	41	9	0	6	13	19	7	5	0
Linguagens e Códigos	40	9	1	6	13	19	7	5	0
Matemática	42	8	0	6	13	19	8	4	0
Ciências da Natureza	40	9	1	6	13	18	7	6	0
Ciências Humanas	40	9	1	6	13	19	6	6	0

FONTE: MEC/Inep⁵²

Das 50 escolas mais bem avaliadas pelo Enem, 80% são privadas, 18% são públicas seletivas e 2% são públicas não seletivas, sendo que quando se avalia apenas Matemática ou Redação os índices das escolas privadas sobem para 82% em Redação e 84% em Matemática, baixando os índices das escolas públicas não seletivas para 0%, ou seja, quando se avalia as habilidades de Matemática e produção textual, nenhuma escola pública não seletiva aparece entre as 50 melhores escolas de São Luís, conforme a avaliação do Enem.

Em relação ao nível socioeconômico das escolas, 76% são do nível médio alto ao muito alto, 14% nível médio, 10% nível médio baixo e 0% nível baixo. Esses dados confirmam os dados analisados anteriormente e evidenciam a relação entre a estratificação

⁵²Dados acessados no portal do Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no endereço eletrônico: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enem-por-escola-ja-esta-disponivel-para-consulta.

social e escolar. Sendo que as escolas públicas são em maior número que as escolas privadas, no entanto quando se analisa os dados sobre as escolas melhores avaliadas pelo Enem, é quase insignificativa a presença das escolas públicas entre elas.

Quando se analisa os dados das 100 melhores escolas brasileiras de nível médio, os dados reforçam a análise que vem sendo desenvolvida e mostra que a estratificação escolar não é uma realidade apenas de São Luís, mas do Brasil como um todo e que os dados nacionais reforçam e aprofundam os dados sobre a relação sobre as estratificações social, escolar e linguística.

Tabela 15 - As 100 escolas do Brasil mais bem avaliadas no Enem 2013 por rede de ensino e nível socioeconômico

Ranking	Rede de ensino			Indicador de nível socioeconômico					
	Privada	Federal	Estadual	Muito alto	Alto	Médi o alto	Médio	Médio baixo	Baixo
1 a 25	24	1	0	22	3	0	0	0	0
26 a 50	24	1	0	23	2	0	0	0	0
51 a 75	25	0	0	23	2	0	0	0	0
76 a 100	20	4	1	17	8	0	0	0	0
Total	93	6	1	85	15	0	0	0	0

Fonte: MEC/Inepe⁵³

Os dados mostram que entre as 100 melhores escolas na avaliação do Enem, 93% são da rede privada, 6% da rede pública federal e 1% da rede pública estadual, sendo que essas escolas públicas fazem seleção para a escolha dos estudantes, por isso, nessa pesquisa estão nomeadas como escolas públicas seletivas. Em relação ao nível socioeconômico, 85% das escolas têm nível muito alto e 15% alto, sendo que as escolas de nível socioeconômico médio alto a baixo não estão entre as melhores escolas brasileiras, segundo a avaliação do MEC.

Os dados reforçam a conclusão que se chegou com a pesquisa realizada nas escolas de São Luís, que há uma correlação entre o nível socioeconômico dos estudantes e o desempenho escolar deles, com isso, não se pode negar a correlação entre a estratificação social e escolar, e, como a avaliação do Enem também mede o nível da produção textual dos estudantes, pode-se considerar que esses dados reforçam o que tem sido mostrado no decorrer da análise, que há uma correlação entre a estratificação social, escolar e linguística e que os

⁵³ Dados publicados pelo MEC/Inep e acessados através do endereço eletrônico: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2013/enem-2013-medias-por-escola.html>.

dados sobre a correlação entre essas formas de estratificações não mostram indício de um processo de transformação da estrutura social que produz essas estratificações.

A estratificação escolar está relacionada com a estratificação social e o desempenho escolar dos estudantes não é produto de sua competência individual, mas do conjunto de fatores sociais que influenciam nas práticas escolares das famílias e, conseqüentemente, no desempenho de cada estudante, sendo que os filhos das famílias de classes sociais favorecidas têm desempenho escolar melhor que os filhos das classes sociais mais baixas.

Les inégalités scolaires en termes de placement ne sont pas le produit d'un ensemble de "choix individuels" plus ou moins rationnels, mais au contraire l'effet de logiques collectives qui s'incarnent dans des circuits de scolarisation différenciés, produits de la rencontre entre une offre scolaire hiérarchisée et une demande structurée par l'inégalité des capitaux possédés para les familles (POUPEAU; FRANÇOIS, 2008, p. 158)⁵⁴

O processo de escolarização é reflexo dos indicadores sociais que estruturam a sociedade em classes hierárquicas, que tem como fundamento, entre outros fatores, o capital econômico possuído pelas famílias. Os dados analisados não demonstram indícios de fragilização dessa estrutura social, pois as estratificações social, escolar e linguística estão correlacionadas com o nível de capital econômico possuído pelas famílias dos estudantes.

Os indícios de transformações seriam visíveis se houvessem assimetrias entre esses dados, ou seja, se as escolas públicas com nível socioeconômico de médio para baixo estivessem entre as escolas mais bem avaliadas. Isso significaria que o capital cultural escolar estaria sendo dividido não tendo relação com o capital econômico, conseqüentemente, isso poderia gerar um movimento de transformação social. Outros indicativos que poderiam sinalizar para a possibilidade desse movimento: se os estudantes das escolas públicas seletivas tivessem o mesmo nível de leitura dos estudantes das escolas privadas, visitassem os museus e fossem ao teatro na mesma proporção dos estudantes das escolas privadas, pois estariam tendo acesso igualmente aos meios culturais que possibilitam a aquisição do capital cultural. Esses seriam alguns indicativos que sinalizariam para a possibilidade de um movimento de transformação social, como isso não acontece, o processo educativo dá sinais de uma forte reprodução sociocultural.

⁵⁴As desigualdades escolares em termos de investimento não são o produto dum conjunto de "escolhas individuais" mais ou menos racionais, mas ao contrário, o efeito de lógicas coletivas que se encarnam nos circuitos de escolarização diferenciadas, produtos do encontro entre uma oferta escolar hierarquizada e uma demanda estruturada pela desigualdade de capital possuído pelas famílias.

O sistema escolar é estruturado com base na desigualdade social e cultural e tem como base a cultura de uma classe, classificando os estudantes conforme a classificação social, ele funciona como uma extensão das desigualdades de classe, como foi mostrado nas análises dos dados levantados, dessa forma o sistema educacional não serve à aquisição social do conhecimento produzido de forma a democratizá-lo.

Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdade, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados. Hay una serie de proposiciones que van en esse sentido: la más importante, deste este punto de vista, es la que consiste en poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales (BOURDIEU, 2012, pp. 139-140).⁵⁵

Nesse sentido a ação do professor é importante no processo de ensino aprendizagem posicionando-se como um foco de resistência às determinações do sistema escolar. Isto porque o sistema escolar é uma peça da estrutura social e, como tal, não pode destruir as desigualdades impostas pela estrutura social, pelo contrário, reforça-as, sendo que a função do professor, enquanto ator de um movimento de resistência às imposições social, é atuar contra a transformação das desigualdades sociais em desigualdade naturais operadas pelo sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois do trajeto percorrido até aqui, das relações estabelecidas entre língua, sociedade, poder e educação, não se pode dizer que as relações existentes entre essas instituições sejam unilaterais ou deterministas, mas também não se pode negar que há uma conexão entre elas que se movimentam a partir de determinados princípios, em que uma interage com a outra numa relação de reciprocidade e interdependência, em que não se pode falar de autonomia e determinismo num sentido absoluto.

⁵⁵ Porque o sistema escolar está organizado de tal modo que não pode praticamente democratizar e tudo o que pode fazer, o melhor que pode fazer, é não reforçar a desigualdade, não redobrar, mediante sua eficácia específica, essencialmente simbólica, as diferenças já existentes entre as crianças que lhe são confiadas. Há uma série de proposições que vão nesse sentido: a mais importante, deste ponto de vista, é a que consiste em por em guarda contra o efeito do destino mediante o qual a instituição escolar transforma as desigualdades sociais prévias em desigualdades naturais.

A sociedade não é um corpo homogêneo que se movimenta impulsionada por uma força motriz única, coesa e autônoma. Há forças conflitantes dentro da sociedade que a fazem movimentar, ou seja, são as lutas constantes entre as forças sociais concorrentes que imprimem movimento à sociedade, sendo que o movimento resultante desses confrontos não é, em absoluto, a materialização de uma das forças envolvidas nos conflitos sociais, ou se preferir, da força vencedora do conflito, mas o resultado de uma equação que leva em conta as forças das relações sociais de poder envolvidas nesses conflitos.

Não há como negar que o caminho que a sociedade percorre é decorrente das relações sociais de poder que lhes são próprias, daí existir posições diversas dentro da sociedade ocupadas por agentes sociais também diversos. Cada um desses agentes fala e se posiciona conforme sua posição dentro da sociedade, a qual não é resultado da vontade autônoma do indivíduo, mas consequência de sua constituição enquanto sujeito social, que se determina nas relações sociais.

As relações sociais nem sempre são pacíficas, pois elas ocorrem em torno de um núcleo de poder. As diversas posições sociais que os sujeitos ocupam têm relação de identidade entre si, essa identificação gera o que se denomina classe ou grupo social, são esses grupos sociais que lutam entre si pela aquisição ou manutenção de poder. Quando se fala de aquisição não quer dizer que há um grupo ou classe social desprovida de poder, mas que objetiva adquirir um quantitativo a mais para que tenham mais possibilidade de influenciar o direcionamento do percurso trilhado pelo corpo social.

Existem vários fatores de identidade de grupo, um deles é a língua, a qual está relacionada com a posição social que o falante ocupa dentro do tecido social, além disso, ela é um fator importante para o movimento de classe, mas a língua, por si só, não é responsável pela ascensão social de um indivíduo, a mudança de posição social não é impulsionada pela língua, mas ao contrário, a mudança na posição social impulsiona a mudança no padrão linguístico. Porém, a língua se torna imprescindível porque as relações sociais são mediadas por ela, sendo que as relações de poder também o são.

Se a língua é um instrumento importante nas relações sociais de poder, então o acesso às formas linguísticas de prestígio é uma forma de aquisição também de poder, por isso o grupo social dominante, para manter o poder, usa de mecanismos que restringem o acesso dos grupos sociais desfavorecidos de poder socioeconômico ao código linguístico considerado legítimo, o qual foi legitimado pelo próprio grupo social dominante. Essa

restrição não se dá de forma explícita, mas sutilmente, fazendo da língua uma forma de identificação social, ou seja, ela passa a ter valor social.

A mudança de posição social depende de vários fatores, não sendo a língua o único, mas um de considerável importância, ainda mais para a efetivação do movimento de classe. A mudança de padrão linguístico não se dá por si só, depende de fatores socioculturais, assim como a mudança de classe depende também da mudança do padrão linguístico, uma vez que a mudança social não se resume ao aspecto econômico, mas envolve fatores socioculturais e linguísticos, daí a dificuldade do sujeito mudar de posição na estrutura social, ou mesmo de ocorrer essa mudança de forma coletiva: de classe ou grupo, pois se assim ocorresse seria uma transformação social e não apenas uma mudança.

A mudança de posição social de um sujeito na estrutura social não pode ser considerada um processo de transformação social, uma vez que essa mudança não atinge a estrutura social, apenas uma mobilidade periférica, que, geralmente, é usada como argumento de que a mobilidade social depende apenas do esforço individual de cada um e que isso faz determinada sociedade ser uma democracia.

Não há como conceber uma democracia onde existe uma estratificação escolar, sendo que a instituição escolar funciona com o objetivo de efetivar a classificação social e distanciar a maior parte da população do conhecimento produzido socialmente. A estratificação escolar opera uma estratificação linguística, uma vez que o código pedagógico da escola se distancia cada vez mais do código familiar das famílias desfavorecidas socioeconomicamente, assim não se pode operar uma democracia aumentando o distanciamento da maior parte da sociedade dos bens culturais produzidos socialmente.

A escola que é a instituição responsável por propiciar a aquisição dos bens culturais, inclusive do código linguístico considerado legítimo, não realiza essa função devido ser a educação também um mecanismo de classe, que em vez de propiciar o acesso ao código faz um processo de classificação social dos estudantes, e opera isso distanciando o seu código pedagógico escolar do código familiar dos estudantes das classes desfavorecidas e, ao mesmo tempo, opera a aproximação do seu código pedagógico do código familiar dos estudantes das classes ou grupos sociais mais favorecidos socioeconomicamente.

A educação, da forma que está estruturada, não é capaz de superar as desigualdades, em vez disso intensifica as desigualdades sociais a partir do processo de classificação. A educação não é capaz de superar as desigualdades sociais porque é um

mecanismo de aquisição do código elaborado institucionalizado por uma classe social, dessa forma o acesso a ela ocorre de forma estratificada, da mesma forma que também são estratificadas as instituições de ensino. A estratificação social é refletida tanto no acesso à educação como em relação às escolas, sendo que mesmo havendo uma educação e uma escola direcionadas para as classes desfavorecidas, essas se caracterizam como instituições precarizadas, sendo que, de fato, o acesso à educação se torna restrita às crianças das classes favorecidas, restando às crianças das classes trabalhadoras uma escola precária e uma educação de baixo nível, daí não se poder negar a existência de uma estratificação escolar.

Não se pode negar que o Brasil é uma sociedade de classe, como tal as instituições de ensino também refletem essa realidade, como mostrou os dados analisados. As escolas privadas são altamente seletivas, sendo que uma forma de seleção é feita com base no capital econômico da família, a qual no processo de escolha da escola para o filho ou filha estudar leva em consideração a mensalidade escolar e a localização da escola em relação a sua localização residencial, mas não são apenas as escolas privadas que podem ser consideradas seletivas, as públicas também, pois existem as escolas que disponibilizam as vagas através de processo seletivo. O que ficou claro é que essas escolas, aparentemente, demonstram que o ingresso dos estudantes se dá de forma democrática, através de um seletivo em que todos possuem as mesmas chances de conseguirem uma vaga, porém uma análise socioeconômica dos estudantes mostra que são os estudantes das famílias com um nível socioeconômico mais elevado que conseguem vagas nas escolas seletivas, além disso, há uma parte desses estudantes que são oriundos das escolas particulares.

A escola reflete a estratificação social. Não há uma escola igual para todas as classes sociais; o que se observa é que há uma relação entre o nível socioeconômico dos estudantes, a escola que eles frequentam e o desempenho escolar deles. Geralmente essa relação se mostra da seguinte forma: nível socioeconômico dos estudantes baixo, escola precarizada e desempenho escolar baixo e vice-versa, assim não há como dissociar o *status* socioeconômico com o desempenho escolar dos estudantes. Mas o desempenho escolar baixo não deve incidir sobre o estudante individualmente, as condições materiais para o desenvolvimento do estudante das classes desfavorecidas são desiguais em relação aos estudantes das classes favorecidas.

As precariedades das escolas das crianças das classes trabalhadoras são demonstráveis a partir de uma análise sobre aspectos visíveis a qualquer um que visite uma

escola destinada a esse público, aspectos como o espaço físico, os materiais didáticos-pedagógicos, a superlotação das salas de aula, a carência de profissionais, seja professor ou pessoal de apoio e os baixos salários, são fatores que confirmam a precariedade dessas instituições de ensino. Tudo isso gera desigualdades no ambiente escolar da escola pública em comparação com a escola privada e mesmo entre escolas públicas, pois quanto mais o nível socioeconômico das famílias dos estudantes baixa, mais as precariedades escolares se intensificam.

As desigualdades escolares são reflexos da estratificação social e mecanismo de reprodução dessa estrutura social. A escola pode não superar as desigualdades sociais dos estudantes, porém se as desigualdades sociais não fossem transplantadas para as escolas, as desigualdades sociais dos estudantes não seriam transformadas em desigualdades naturais, pois, em muitos aspectos os estudantes das escolas públicas teriam desempenho similar aos estudantes das escolas privadas, uma vez que as desigualdades continuariam apenas no plano social.

Quando a desigualdade social não é transplantada para o sistema de ensino, tem-se uma distribuição mais equitativa das oportunidades, quando isso acontece a escola não está a serviço de uma classe, muito embora isso seja contestado, uma vez que as desigualdades sociais não desaparecerão e a luta de classe não cessará. As desigualdades sociais são fatores importantes para a análise das desigualdades escolares, porém nem todas as desigualdades escolares têm origem nas desigualdades sociais, dessa forma uma escola que reconheça as desigualdades sociais dos estudantes, mas que não as transformam em desigualdades naturais tem potencialidade de operar uma transformação social.

Isso seria uma transformação macro, em que o Estado através do sistema de ensino operaria uma transformação social, porém isso está no plano ideal, que de certa forma opera um sentimento de alívio e de transferência de responsabilidade. Seria uma transformação social operada por uma classe social que chega ao poder e opera uma transformação, porém as possibilidades de isso acontecer são remotas, se não houver movimentos que surjam a partir de polos micros de poder.

São os movimentos de resistências que fazem surgir assimetrias nos processos de estratificação. Caso que não se observou na análise realizada. As resistências são as possibilidades de intervir nas relações sociais de poder. Um dos agentes sociais que pode operar essas resistências são os professores, através de coletivos e, se possível, sindicatos, que

exercem pressão para que as escolas públicas possam, de fato, exercer uma influência maior na vida dos estudantes, sem classificá-los, mas ao contrário, fornecer-lhes elementos que torne possível a aquisição de um capital escolar que possa, se não superar, amenizar os efeitos das desigualdades sociais. Além disso, os professores são responsáveis por fazer com que as desigualdades sociais dos estudantes não se transformem em desigualdades naturais.

Se a escola é uma instituição fundamental para a manutenção do *status quo* da classe dominante, então ela também se torna fundamental para a transformação social quando não exerce essa função. Não há como negar a natureza ambígua da educação escolar, que ao mesmo tempo em que pode classificar e estratificar a sociedade, também pode operar transformações sociais. E o agente fundamental nesse processo é o professor que pode operar a recontextualização dos conteúdos a ser trabalhados em sala de aula com os estudantes.

O processo de recontextualização é o elemento fundamental da ação pedagógica para a reprodução ou para a transformação social, para a obediência ou para a resistência ao processo de dominação social. Na sala de aula é através do processo de recontextualização que se efetiva a resistência da atividade pedagógica do professor, já fora dela, o núcleo de resistência se dá nas organizações coletivas dos professores, que objetivam dialogar com a sociedade e desvelar os mecanismos que camuflam a aparente democratização da educação, realizando um movimento de pressão aos governos.

Os professores devem ter consciência dos mecanismos das relações de poder que perpassam as relações de classe, bem como compreender os mecanismos de manutenção e de reprodução desse poder e que a sua ação pode reforçar a estrutura de poder ou fazer surgir polos de resistência que possam contribuir para a transformação das relações sociais de poder.

A análise realizada mostrou a existência da estratificação social correlacionada com a estratificação escolar e linguística e não visualizou indícios de enfraquecimento dessas estratificações, porém não se pode perder de vista a possibilidade de intervenções nesses processos de estratificações. Mas ao mesmo tempo não se pode esperar essas intervenções de uma força social macro que efetivaria uma transformação social, antes disso é necessário compreender que a manutenção do poder de uma classe sobre a outra depende da conservação dessas estratificações, por isso que uma transformação social depende do envolvimento de vários agentes sociais num processo contínuo e permanente que objetiva a transformação social a partir das bases, não depositando as esperanças numa força macro que operaria uma transformação social de cima para baixo, isto porque o poder pode mudar de domínio sem que

isso signifique alterações nos processos de estratificações e, conseqüentemente, no processo de reprodução social.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Traducción de Pablo Manzano. La Coruña: Fundación Paideia y Madrid: Ediciones Morata, S.L, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier**. In: CHARTIER, Roger(Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Traducido por Isabel Jiménez. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Langage et Pouvoir symbolique**. Éditions Fayard, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- CHARTIER, Roger. **A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier**. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anayana, Jesús Anayana Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução de Selma Tannus Muchall. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013.
- GOBLOT, Edmond. **A barreira e o nível: retrato da burguesia francesa na passagem do século**. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria da Silva Cravo. Campinas: Papirus, 1989.
- GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- HASAN, R. **Code, register and social dialect**. In: BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: applied studies towards a Sociology of Language**. New York: Routledge, 2003.
- KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. São Paulo: Ática, 1993.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MORAIS, Ana Maria/NEVES, Isabel pestana. **A teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais**. Revista Práxis Educativa, 2, pp. 115-130, 2007. Homepage da Revista Práxis Educativa: <http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=praxis..>

POUPEAU, Franck/FRANÇOIS, Jean-Christophe. **Le sens du placement: Ségrégation résidentielle et segregation scolaire**. Paris: Éditions Raisons d'Agir, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **As palavras sob as palavras**. Tradução de Carlos Vogt. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).