



O DIREITO À LINGUAGEM NA SALA DE AULA: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Letícia de Lourdes Lunna Gesteira da Silva¹

RESUMO

Esse artigo parte de abordagem indutiva técnica aliada a pesquisa bibliográfica, para apresentar o problema da linguagem na sala de aula como instrumento político. Por conseguinte, desenvolve inicialmente conceitos da linguística a partir de Fiorin, Bakhtin, Barthes e outros. Em continuidade, estuda a pedagogia de bell hooks, de Ira Shor e de Paulo Freire, objetivando levantar respostas aos problemas principais da existência simbólica em sala de aula e da possibilidade de epistemologias alternativas a partir da valorização da linguagem do outro. Conclui, indutivamente, que o direito à educação libertadora somente pode ser concretizado a partir do direito à linguagem.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Linguagem. Direito.

“Conhecer as coisas pelo nome é, com efeito, tê-las em seu poder; a ciência das palavras é, pois, uma marca de poder.”

(Joseph Vendryes)

¹ Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Direito e Universidade Pública (GEDUP), membro do projeto de extensão Efetivando o Direito à Educação (EDE).

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é a capacidade de os seres humanos comunicarem-se por meio de um sistema de signos, que são criados a partir da interação do significado com o significante de uma palavra. O primeiro diz respeito ao conceito da palavra; já o segundo é o meio de atingir o significado, visto que é a experiência atribuída àquele signo. Para Saussure, por exemplo, o significado é o conceito, o significante a imagem acústica — o som — e a relação entre o conceito e a imagem é o signo².

Por conseguinte, a língua para Saussure, como produto social da linguagem e como conjunto de convenções adotadas pela sociedade, é fundamentalmente um instrumento de comunicação. A linguagem, por sua vez, concretizadora do conjunto de convenções que forma a língua, possui um aspecto individual e um social, que não podem ser concebidos separadamente. A partir das ideias desse linguista, há uma preocupação acerca do complexo relacionamento que existe entre a língua e o coletivo, a sociedade.

O presente trabalho tem como objetivo principal entender as relações existentes entre a linguagem, a educação e o direito, a partir dos conceitos linguísticos de Saussure³, Fiorin, Bakhtin, Barthes, agregados às experiências pedagógicas de Ira Shor, Paulo Freire e de bell hooks. Ademais, possui como objetivos específicos: i) investigar o aspecto político da linguagem e da educação; e ii) delinear qual é a importância da linguagem para a existência dos alunos⁴ em sala de aula e para a edificação de epistemologias alternativas.

A investigação desses objetos de estudo se justifica pelo fato de a educação libertadora, enquanto prática social, se preocupar com os estudos da linguagem à medida que existem diferenças entre a linguagem do educador e a do aluno, o que constitui um obstáculo ao diálogo⁵ — elemento central para a concretização da educação libertadora.

² O signo da palavra moeda, por exemplo, é a junção do conceito da palavra moeda à imagem acústica de uma moeda.

³ Importante, portanto, definir quais são os conceitos da linguística aqui empregados com base nos estudos de Saussure (2006), quais sejam a) a linguagem, que é a capacidade de os seres humanos comunicarem-se por meio de um sistema de signos, que são criados a partir da interação do significado com o significante de uma palavra; b) a língua, que é o produto social da linguagem e o conjunto de convenções adotadas pela sociedade; e a c) a fala, que é a execução individual da linguagem.

⁴ Também serão chamados de educandos-educadores, haja vista a importância da compreensão de que a educação enquanto prática de liberdade parte do pressuposto do processo pedagógico em conjunto, o que se relaciona com a busca pelo diálogo em sala de aula. Essa é a justificativa para o destaque do termo.

⁵ Aqui entendido como uma forma de comunicação.

Para efetivar o direito à educação⁶, portanto, que é um direito difuso fundamental⁷, há de se investigar as relações sociais do discurso⁸ como um conflito político entre o idioma padrão e o idioma coloquial. Logo, para investigar o direito à educação, deve-se investigar o direito à linguagem.

2 A LÍNGUA E A EDUCAÇÃO: INSTRUMENTOS POLÍTICOS

Para discutir a relação entre a linguagem e a educação — libertadora —, é preciso primeiro entender como esses dois elementos são instrumentos políticos e, por isso, instrumentos de poder. Para exemplificar, fala-se em Comissão Parlamentar de Inquérito política quando se diz ou se insinua que sua motivação não é o exercício do poder fiscalizador do parlamento, mas o jogo eleitoral. Nesse sentido, pode-se dizer que política diz respeito à obtenção, ao exercício e à conservação do poder governamental (FIORIN, 2009, p. 148).

No entanto, com Foucault (1977), sabe-se que o poder é múltiplo e ocupa diversos âmbitos e todos os momentos da História, e, nesse sentido, o poder político governamental é uma das possibilidades dessa concretização (FIORIN, 2009, p. 148). Nesse momento, ao partir do pressuposto de que a política é poder, há de se verificar sua relação com a língua⁹ e a educação, fatores que também perpassam por uma relação cotidiana de poder.

A língua, sendo produto do meio social, tem um papel ativo no processo de conhecimento e de concepção do mundo. Para exemplificar, em português, chama-se *posse* a investidura, por exemplo, na Presidência da República; em inglês, *inauguration* (FIORIN, 2009, p. 149). A palavra portuguesa traz uma ideia de domínio; já a inglesa indica o início da investidura. Esses termos têm estrita relação com a maneira como se concebe o poder do Estado.

A partir dessas considerações, é possível perceber que o poder também mora na língua, porque, sendo a língua uma classificação, ela é opressiva. Então, na medida em que a língua é

⁶ Nesse estudo o direito à educação é defendido por meio dos ideais progressistas de bell hooks e Paulo Freire.

⁷ Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. (CF/1988)

⁸ O conjunto final do discurso será, então, um composto de associações que trazem combinações da percepção com a memória — os fatos passados, os valores. O signo presente no discurso é, em sua essência, repleto de significados profundos. Saussure, com suas ideias sobre signo, é o sinal de partida para a compreensão e o estudo do discurso.

⁹ A questão das relações entre língua, discurso e política pode ser tratada de vários ângulos: a) a natureza intrinsecamente política da linguagem e de suas manifestações, as línguas; b) as relações de poder entre os discursos e sua dimensão política; c) as relações de poder entre as línguas e a dimensão política acerca de seu uso; d) as políticas linguísticas. (FIORIN, 2009, p. 149)

uma categorização do mundo e uma maneira de vê-lo, quem fala está obrigado a representar a realidade com suas categorias. (FIORIN, 2009, p. 152) De outro lado, para Barthes, semiólogo francês, há uma possibilidade de “trapacear a língua”, que é a verbalização, numa revolução permanente da linguagem (BARTHES, 2009, p. 36).

Por conseguinte, o diálogo, que constitui a junção de verbalizações, é um momento de luta entre as vozes sociais, por meio de uma relação dialógica. Em continuidade, para Bakhtin (2009), há jogos de poder entre os falantes que circulam socialmente — não há neutralidade na circulação de vozes, mas, sim, uma dimensão política.

(...) As vozes não circulam fora do exercício do poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer. Não se trata apenas da atuação do campo tradicional da política, ou seja, a esfera do Estado, estão em causa todas as relações de poder, que se exercem desde as relações do dia a dia até o exercício do poder do Estado. Não podemos dirigir-nos, com determinadas fórmulas empregadas na intimidade, a uma autoridade, a uma pessoa mais velha, a alguém a quem não conhecemos. Certos assuntos são tabus: alguns se admitem numa grande intimidade; outros não são tolerados em hipótese alguma, são até capitulados no Código Penal. (...) (FARACO, 2009)

Assim, para as análises do presente artigo, é fundamental entender a dimensão política do diálogo e da língua, por meio da linguagem. Após isso, é fundamental perceber a essência política do exercício da educação.

A educação libertadora é uma educação diretiva (FREIRE, 2001, p. 21). Isso significa, portanto, que ela busca um determinado objetivo, um sonho, uma utopia — é esse “perseguir” que não admite neutralidade, descompromisso ou apoliticidade. No entanto, a impossibilidade de ser neutra não tem relação alguma com arbitrárias imposições, mas, sim, a de, ao reconhecer seu caráter político, lutar pela postura ético-democrática.

(...) A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (...) (FREIRE, 2001, p. 16)

Para isso, no uso da prática discursiva, o educador tem a obrigação de deixar claro que há uma diversidade de sonhos que podem divergir. Assim, a politicidade da educação não se confunde com a manipulação, mas, de modo contrário, na ética de não afirmar uma falsa neutralidade.

É o caráter da liberdade que leva à necessidade de optar, e a opção, por sua vez, caminha no sentido da impossibilidade de uma educação neutra. A impossibilidade total de ser neutro em face do mundo traz consigo o dever e o direito de posição do educador em sala — o de não omitir (FREIRE, 2001, p. 36). Tal direito e dever estão estritamente relacionados com a vivência da prática educativa em coerência com a opção política.

Em outro plano de investigação, a prática da educação, ao se utilizar da linguagem para concretizar sua experiência, também revela opções de discurso e compreensões do mundo feitas por quem o expressa. É por isso que não há tão somente um discurso sobre um tema ou, ainda, sobre seus diferentes aspectos. Não existe um discurso que agrada, em termos absolutos, a gregos e troianos (FREIRE, 2001, p. 11).

Nesse momento, é importante perceber a impossibilidade de pensar a educação sem pensar a linguagem, visto que a educação — especialmente a libertadora — deve ser revestida de uma relação dialógica que necessariamente perpassa pela linguagem. Sendo a linguagem revestida de caráter político, a educação também o é, com destaque para dois aspectos: a) a partir do uso da linguagem em sala de aula e b) a partir da diretividade da educação que sonha. A presente investigação se concentra no primeiro plano de estudo.

3 A LINGUAGEM NA SALA DE AULA DIALÓGICA COMO EXPRESSÃO DA EXISTÊNCIA DO EDUCANDO-EDUCADOR

Dadas as constatações observadas anteriormente, passa-se à investigação da linguagem na sala de aula e da sua relação com a existência simbólica do educando-educador — ou simplesmente educando. É basilar compreender a necessidade fundamental do uso do termo educando-educador para se referir aos alunos.

Isso se deve ao fato de que, sendo a educação libertadora essencialmente dialógica, a linguagem é um ponto chave para sua concretização. Nesse aspecto, tal expressão freireana ressalta o caráter de aprendizagem mútua entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico por meio da linguagem.

Partindo para uma observação histórica, desde o final dos anos sessenta, pesquisadores ligados à etnografia da comunicação — Dell Hymes, Susan Philips, John Gumperz, Fred Erickson, Hugh Mehan, Courtney Cazden — identificaram, no interior da própria escola, um fator que desempenhava papel importante no ânimo dos alunos provenientes de grupos minoritários. Tal fator consistia na diferença no estilo de comunicação entre o professor e

alunos (BORTONI, 1993, p. 73). A educação passa a ser vista, então, como um processo linguístico.

Nesse sentido, afirmar que a linguagem é capaz de expressar a existência simbólica do educando-educador é compreender as diferenças entre a linguagem dos educadores-educando e a dos educandos-educadores — que, nos termos simplificados, referem-se respectivamente aos educadores e aos educandos.

Os educadores vão às universidades, onde aprendem a língua culta. A linguagem do cotidiano difere da gramática intelectual que é, tradicionalmente, aprendida na academia, o que vai repercutir na sala de aula em diferentes níveis para cada educando. Eles ouvem a qualidade de fala do professor, que lhes sinaliza sobre que tipo de pessoa tem autoridade nominal no curso. Aquela fala lhes dá pistas sobre que tipo de relações sociais — e de poder — podem ocorrer na aula. (FREIRE; SHOR, 2021, p. 241)

O professor fala em voz alta e os alunos falam em voz baixa. O professor fala a maior parte do tempo, dominando a aula com sua subjetividade e *limitando a dos alunos* (FREIRE; SHOR, 2021, p. 242). Isso corresponde a restringir a existência simbólica dos alunos em sala.

A fala do professor ocupa a sala de aula com formas gramaticais¹⁰ que, por vezes, limitam a manifestação do educando. Isso porque o meio escolar pode se tornar incomum em sua forma padrão, ameaçadora e potencialmente humilhante para alunos que tenham de atuar de uma forma que lhes é estranha (FREIRE; SHOR, 2021, p. 242)

(...) Só posso aprender o idioma, a consciência e o conhecimento dos meus alunos se eles permitirem, se eu criar relações de discurso dentro das quais eles se abram. (...) Isso significa produzir uma linguagem que releve o que sabem, nas palavras em que eles sabem. (...) O ambiente verbal da sala de aula é uma chave. Permite que os alunos saibam se esta aula vai ser a mesma coisa que as aulas alienantes do passado, ou se é possível uma abertura criativa. Uma fala profissional imponente convalida suas culturas do silêncio ou da sabotagem (...). (FREIRE; SHOR, 2021, p. 243)

Ao pensar na linguagem como algo comprometido com as classes sociais e com as formas de existência é que se compreende o problema discursivo da sala de aula. A sintaxe da academia é diferente da sintaxe popular que circunda trabalhadores e educandos. Pode-se perceber, então, como as condições de classe se expressam na linguagem. Os trabalhadores, por

¹⁰ Aqui não se trata do completo desprezo à gramática ou à linguagem culta, mas da reflexão acerca das limitações que existem quando não se mede esses procedimentos discursivos em sala.

exemplo, têm uma linguagem direta¹¹, assim como sua vida, que é muito direta¹². *O concreto de sua linguagem reflete o concreto de sua existência*¹³. (FREIRE; SHOR, 2021, p. 247)

Dado isso, é importante atentar para as práticas discursivas que predominam na sala de aula, de forma a criar um espaço de entendimento e existências múltiplas. Dessa forma, manejar a metalinguagem da gramática tradicional, classificar e categorizar entidades linguísticas, reconhecer tais classificações e categorizações, será possível a partir de uma comunicação que parta da linguagem do educando. (CYRANKA; PERNAMBUCO, 2008)

A importância dessa troca se mostra em Bell Hooks, que atenta para a importância de aprender a língua do opressor — entendida como a língua da cultura dominante — visto que ela rege a maior parte do conhecimento circulante. Essa troca, então, possibilita a autonomia do educando para o domínio dos textos que se apresentam na tradição do conhecimento hegemônico. Em sequência, é a partir desse domínio que se constrói um olhar crítico e alternativo.

Por conseguinte, entende-se a importância de o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares¹⁴, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade. Um educador progressista que não tenha sensibilidade à linguagem popular e que não investigue intimamente o uso das metáforas no meio popular não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente. (FREIRE, 2001, p. 29)

¹¹ O termo *linguagem direta*, empregado por Paulo Freire, merece uma observação. É uma expressão que se refere a uma linguagem sem rodeios, repleta de palavras conhecidas na tradição popular. No entanto, o emprego dessa linguagem não está restrito aos trabalhadores e aos educandos, tampouco representa sua linguagem inteiramente — que, de lado oposto, poderia ser indireta. Aqui, trata-se de uma das possibilidades de linguagem desses grupos que, de acordo com as experiências pedagógicas de Paulo Freire, representa uma parcela significativa de sua fala.

¹² A expressão “vida muito direta”, empregada por Freire, refere-se à vivência de experiências majoritariamente no campo da prática. Da mesma forma, a própria vivência teórica desses grupos se organiza majoritariamente no campo da práxis — teoria unida à prática —, de forma que a vida é direta no sentido de ser prática — o que requer uma linguagem direta que possua como base a comunicação efetiva e eficiente.

¹³ bell hooks, em “Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade”, demonstra entendimento semelhante quando afirma que as palavras se impõem, lançando raízes na memória contra nossa vontade. Aprender a tomar posse da língua é transformar-se em sujeito. Ou seja, a linguagem está diretamente ligada com as raízes pessoais e interpessoais e com a memória coletiva ou individual — com a existência no mundo.

¹⁴ A variedade padrão de uma comunidade — também chamada norma culta, ou língua culta — não é, como o senso comum faz crer, a língua por excelência, a língua original, posta em circulação, da qual os falantes se apropriam como podem ou são capazes. O que chamamos de variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo ‘correto’ de falar. Tradicionalmente, o melhor modo de falar e as regras do bom uso correspondem aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes. Em nossas sociedades de tradição ocidental, a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas. Ou melhor, coincide com a variedade linguística falada pela nobreza, pela burguesia, pelo habitante de núcleos urbanos, que são centros do poder econômico e do sistema cultural predominante. (ALKMIM, 2003)

No entanto, é fundamental compreender que a necessidade que o educador progressista tem de familiarizar-se com a sintaxe popular não pede que ele renuncie a sua. Trata-se de respeito e compreensão de uma outra linguagem — trata-se de perceber e refletir que a luta contra a dominação começa no campo da sintaxe e que a linguagem pode ser utilizada como instrumento de deslocamento de existências e apagamentos.

(...) Um dos obstáculos à nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com os nossos esquemas “teóricos” montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem. Não nos interessa saber o que homens e mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem, não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo. Não nos interessa saber se já sabem derrubar o pau. Interessa-nos, pelo contrário, que “conheçam” o que conhecemos e da forma como conhecemos. E quando assim nos comportamos, prática ou teoricamente, somos autoritários, elitistas, reacionários, não importa que digamos de nós mesmos que somos avançados e pensamos dialeticamente. (...) (FREIRE, 2001, p. 30)

A questão, para Freire, é saber como utilizar a linguagem da experiência de professor e como compreender linguagens distintas, de modo a diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade existencial do aluno. Com essa preocupação, a linguagem passa a contribuir para a compreensão rigorosa da realidade e da consciência, trazendo à luz a existência dos educandos em sala de aula, já que passam a ser a parte central do processo pedagógico.

Aqui, vale mencionar o estudo de Piestrupp (BORTONI, 1993, p. 81). Em sua investigação, foi constatado que a ênfase excessiva na correção de diferenças dialetais, em uma escola pluriétnica, nos Estados Unidos, teve resultado negativo na aprendizagem da língua padrão. As crianças submetidas à constante sanção de suas características dialetais desenvolveram uma atitude de resistência à aprendizagem do Inglês padrão, enquanto as crianças que podiam falar mais livremente, sem a constante correção, por parte da professora, de suas características dialetais, desenvolveram atitude menos regressiva em relação à língua padrão¹⁵.

Outro tópico importante levantado por Shor é a questão do emprego do pronome “nós” pelo educador em sala, que se relaciona precisamente com a (in)existência do educando no programa de ensino tradicional. O programa silencia os alunos e os afasta do professor. Quando

¹⁵ Assim, a compreensão das diferenças no uso da linguagem pode contribuir efetivamente para o diálogo entre educando e educador.

um educador fala que “*nós vamos fazer um trabalho escrito para a semana que vem*”, só existe uma democracia verbal. O educador fala como se o educando já estivesse concordando. O “nós” professoral é um modo pelo qual a pedagogia tradicional tenta ocultar seu autoritarismo (FREIRE; SHOR, 2021).

Assim, a (in)existência dos educandos em sala de aula está estritamente ligada com a possibilidade da construção de um diálogo efetivo, que respeita o plano cultural e linguístico subjetivo que o educando carrega consigo antes mesmo de entrar na sala de aula. Da mesma forma, o programa de ensino tradicional carrega mecanismos discursivos que provocam apagamentos, como posto anteriormente. Portanto, é inviável efetivar o direito à educação — libertadora — sem entender essa dimensão dos silenciamentos provocados em sala de aula, que apagam a subjetividade dos educandos do processo pedagógico.

4 A LÍNGUA COMO EDIFICADORA DE EPISTEMOLOGIAS ALTERNATIVAS

Após a análise da vivência pedagógica de Freire e de Shor, a fim de investigar a linguagem como expressão da existência, passa-se à investigação da língua como edificadora de uma epistemologia alternativa, a partir da perspectiva da autora Bell Hooks.

O presente tópico busca compreender o vínculo existente entre a língua e a dominação na educação; e, para além disso, qual é a importância da língua na construção de uma epistemologia alternativa.

Bell Hooks (2017) trata particularmente da língua inglesa nessa investigação, por refletir seu contexto. Para ela, o que os opressores fazem com a língua inglesa é moldá-la para transformá-la num território que limita e define, como uma arma capaz de envergonhar, humilhar e colonizar.

Nesse plano, há pouco conhecimento de como os africanos desalojados, escravizados ou livres que foram trazidos contra sua vontade para os Estados Unidos se sentiram diante da perda da língua, ao ter de aprender inglês¹⁶. A perda de sentido da sua língua por força de uma cultura europeia colonizadora, no qual vozes estrangeiras não podiam se levantar é muito

¹⁶ A ênfase em problemas educacionais na área da Sociolinguística e Etnografia da Comunicação nas décadas de 60e 70 é reflexo de movimentos sociais reivindicatórios dos direitos das minorias, que foram responsáveis, entre outras conquistas, pela promulgação, nos Estados Unidos, do *Bilingual Education Act em 1968*, complementado pelas Emendas da Educação Elementar e Secundária em 1974. Reconhecia assim, o Congresso Americano, que era obrigação do Estado explorar novas abordagens educacionais a fim de atender às necessidades de crianças com limitada competência no uso da língua inglesa padrão. Os currículos bidialetais incluem-se certamente entre estas abordagens. (BORTONI, 1993)

significativa, tanto porque os relega a um plano de não existência — como apontado por Freire e Shor —, quanto porque, com a perda da língua, há uma perda significativa da própria identidade, que carrega consigo uma epistemologia própria.

Os colonizadores não reconheciam as línguas dos indígenas norte-americanos. O inglês, nesse ponto, é a máscara que oculta a perda de muitos sons das comunidades nativas jamais ouvidas¹⁷. Bell Hooks põe em discussão a angústia que envolve ouvir uma língua que não se compreende — e o medo de viver em um espaço não só distante de sua cultura, mas que necessariamente a renega. (HOOKS, 2017, p. 225)

A linguagem é um espaço de formação de laços. No caso da investigação de Bell Hooks, temos a diferença de idiomas — da língua inglesa falada pelos colonizadores em oposição à fala dos *gullah*, o *ídiche* e tantos outros idiomas esquecidos. No entanto, pode-se transplantar esse debate para uma outra dimensão, em que a fala do educador, por mais que seja enunciada no mesmo idioma do educando, também pode engendrar um espaço de ruptura de laços, de não diálogos e de medo e angústia, em virtude das distâncias definidas pelas distintas variantes de uma mesma língua.

Dado isso, a sala de aula tradicional, ao se utilizar da linguagem como mecanismo que produz apagamentos identitários, edifica um conhecimento do mundo que não atinge a concretude da existência dos educandos. A investigação do mundo, na sala de aula tradicional, limita-se à (a) não compreensão; e à (b) compreensão insignificante, no sentido de entender o mundo tão somente por meio da epistemologia da cultura dominante, reproduzindo uma educação que não dá autonomia e não traz o aluno a um plano crítico da realidade. Por conseguinte, a produção de epistemologias alternativas não é viável.

Uma epistemologia alternativa seria, então, a investigação que reflete a concretude da realidade dos educandos — a construção coletiva de um espaço que valoriza saberes alternativos à sala de aula tradicional, que construam uma cultura de resistência e o resgate ao sentido da educação libertadora, consoante Bell Hooks (2017). Esse sentido, portanto, é o da criação de uma verdadeira comunidade dialógica que garanta a autonomia e a possibilidade de um olhar crítico para a realidade.

¹⁷ bell hooks investiga o chamado Inglês Vernáculo Preto. Os estudos de dialetologia social sobre a estrutura desse vernáculo, empreendidos por William Labov e seguidores, a partir de 1965, demonstraram que tal dialeto não era uma corruptela do inglês padrão, mas se constituía num sistema de regras linguísticas e sociolinguísticas tão complexo e organizado como o sistema de outras variedades do inglês ou de outras línguas. Estes estudos de sociolinguística quantitativa forneceram ainda munição para o combate a interpretações equivocadas da teoria dos códigos sociais de Basil Bernstein, que explicavam o fracasso escolar das crianças dos grupos minoritários com a tese de déficit genético e cultural. (BORTONI, 1993, p. 73)

Em outras palavras, a epistemologia alternativa diz respeito às diferentes maneiras de pensar e saber que são cruciais para um mundo contra hegemônico (HOOKS, 2017. p 228). Por exemplo, na cultura popular negra contemporânea, o rap se torna um dos espaços onde o vernáculo negro é usado de maneira a convidar a cultura dominante a ouvir — a escutar — e, também, a ser transformada.

No dito “*uso incorreto*”, como Bell Hooks aponta, das palavras, a língua é local de resistência e identidade de quem fala. O reconhecimento e a validação das línguas forjam, por sua vez, um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas.

Nesse ponto, importante perceber que, em termos pedagógicos, a sala de aula é um lugar para (re)aprender a compreender o que alguém diz, a partir da escuta que não domina — sem ter a propriedade da fala nem tomar posse dela pela interpretação, mas, sim, pela experiência de ouvir palavras marginalizadas do círculo da produção de conhecimento tradicional hegemônico. Esse ponto é essencial para a diversidade e para o multiculturalismo.

Em paralelo à investigação de Bell Hooks, Stella Maris Bortoni (1993), ao perceber as diferenças entre a norma culta do Português brasileiro e a linguagem usada pelos educandos, aponta para a adoção de currículos bidialetais, que contemplam características da modalidade oral efetivamente usada. A Universidade de Brasília, por meio do projeto “Currículo Bidialetal da Língua Portuguesa para o Primeiro Grau”, analisa como implementar uma pedagogia sensível aos padrões culturais e linguísticos dos educandos¹⁸.

A mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como se constrói o conhecimento. O ato de ouvir outra língua — ou outra possibilidade do uso de uma língua — é capaz de subverter a cultura que impõe a supremacia da linguagem acadêmica, do inglês padrão, dos saberes hegemônicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A práxis de uma educação libertadora deve passar pelo estudo da linguagem enquanto seu elemento constitutivo basilar. Isso se deve porque, havendo diferenças entre os educandos

¹⁸ Para além do detalhamento das problemáticas e desafios que envolvem a implantação de um currículo bidialetal — o que não constitui o centro da presente investigação — uma das questões cruciais na implementação de um currículo bidialetal é a compreensão do preconceito que a sociedade brasileira desenvolveu, ao longo de sua história, quanto ao *português errado*. Para a grande maioria dos brasileiros, as noções de dialeto (ou variedade) ou de variação dialetal não têm qualquer realidade psicológica. O que existe, como um valor cultural bem arraigado, é a noção de erro gramatical. (BORTONI, 1993)

e os educadores, as práticas discursivas serão distintas. Por conseguinte, a sala de aula, enquanto lugar de dialogicidade entre os sujeitos que praticam a educação libertadora, deve-se preocupar com essas práticas discursivas no intuito de efetivar o diálogo que exige o rigor dessa educação.

O direito à educação libertadora somente é possível se investigado o direito à linguagem, que, no presente trabalho, se subdividiu em dois pontos centrais de observação, quais sejam (a) a linguagem como expressão da existência e (b) a língua como possibilidade de epistemologias alternativas.

O direito à linguagem na sala de aula é fundamental porque concretiza, de forma simbólica, a existência dos educandos no processo de aprendizagem. O educando possui suas práticas discursivas que são anteriores à sala de aula e que marcam o seu estar no mundo; se tais práticas não são consideradas, a linguagem, enquanto elemento político, pode concretizar apagamentos. Portanto, para efetivar o direito à educação libertadora, deve-se entender as dimensões dos silenciamentos provocados em sala de aula.

Por outro lado, a língua também possibilita a construção de epistemologias alternativas. A língua, enquanto mecanismo de construção de laços, cultura e formas de conhecimento, escreve e apaga identidades. Na sala de aula não é diferente. Tradicionalmente, a produção de um conhecimento e de uma linguagem eurocêntrica na educação como a única possibilidade epistemológica — ou como epistemologia dominante — faz desse espaço um ambiente de apagamentos identitários.

Esse tipo de conhecimento não atinge a concretude da existência dos educandos — no caso da análise de Bell Hooks está em pauta a comunidade negra nas universidades. Por isso, a investigação do mundo, na sala de aula tradicional, limita-se à (a) não compreensão; e à (b) compreensão insignificante, no sentido de reproduzir uma educação que não dá autonomia e não traz o aluno a um plano crítico da sua realidade — na chamada pedagogia situada. Por conseguinte, a produção de uma epistemologia alternativa não é viável dentro de um espectro da língua que não destaque o que foge à cultura dominante.

Assim, é importante pensar a linguagem como mecanismo de efetivação da pedagogia crítica, engajada e libertadora que somente pode concretizar-se à medida que há uma construção situada do processo de aprendizagem, a qual valoriza, sobretudo, o direito à linguagem do educando, a fim de concretizar sua existência simbólica e de suscitar a investigação de epistemologias alternativas.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-47.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

BORTONI, Stella Maris. Educação bidialetal: o que é? é possível?. In: SEKI, Lucy. **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 71-88. Disponível em: < <http://www.etnolinguistica.org/biblio:bortoni-1993-educacao>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça; PERNAMBUCO, Dea Lucia Campos. A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora**, v. 10, p. 17-28, dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/810>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 148-165, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2009000100012>. Acesso em: 30 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Rita de Cássia Marques. "**O poder da comunicação**". Dissertação (Mestrado em Organização, Recursos Humanos e Planejamento apresentada ao Curso de Pós-Graduação da FGV-EAESP) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, FGV, São Paulo 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de; BALLY, Charles (org.); SECHEHAYE, Albert (org.); RIEDLINGER, Albert. **Curso de linguística geral I**. Prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

THE RIGHT TO LANGUAGE IN THE CLASSROOM: EDUCATION AS PRACTICE OF FREEDOM

ABSTRACT

This paper allies inductive technique with bibliography research to address the problem of language in the classroom as a political instrument that serves to effect the right to education. Firstly, concepts of linguistics from Fiorin, Bakhtin, Barthes, are developed. In continuity, it studies the pedagogy of bell hooks and Paulo Freire in order to raise the answers to the main problems of symbolic existence in the classroom, and the possibility of alternative epistemologies based on the emphasis of the other's language. It concludes, inductively, that the right to a freedom education can only be exercised within the investigation of language.

Keywords: Education. Pedagogy. Language. Rights.