

SE A LÍNGUA É VIVA, POR QUE MORTIFICÁ-LA*?

SI LA LENGUA ESTÁ VIVA, ¿POR QUÉ MORTIFICARLA?

IF THE TONGUE IS ALIVE, WHY MORTIFY IT?

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i1.46759>

Lorena Forti¹

Resumo: O artigo objetiva explicitar como a desconsideração do que a sociabilidade e a comunicação humanas têm de peculiar enseja uma conceituação de “preconceito linguístico” que, tal como é elaborada, ainda que não intencionalmente, acaba por fomentar o aprofundamento das desigualdades sociais e a mortificação da língua. A argumentação confronta a relação língua-sociedade vista, por um lado, sob a perspectiva da Sociolinguística, e, por outro, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, declaradamente comprometida com a superação da sociedade de classes, assim como do Materialismo Cultural, no pensamento de Raymond Williams, cuja teoria resulta de reavaliação do lugar da cultura no interior da teoria marxista.

Palavras-chave: Variação Linguística. Sociolinguística. Preconceito Linguístico. Pedagogia Histórico-Crítica. Materialismo Cultural.

Resumen: El artículo pretende explicar cómo el desconocimiento de las peculiaridades de la sociabilidad y la comunicación humanas da lugar a una noción (dominante) de prejuicio lingüístico que fomenta la profundización de las desigualdades sociales y la mortificación del lenguaje. El argumento confronta la relación lengua-sociedad vista, por un lado, desde la perspectiva de la Sociolingüística, y, por otro, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítico-Histórica, declaradamente comprometida con la superación de la sociedad de clases, así como desde el Materialismo Cultural, en el pensamiento de Raymond Williams, cuya teoría resulta de una reevaluación del lugar de la cultura dentro de la teoría marxista.

Palabras clave: Variación lingüística. Sociolingüística. Prejuicios lingüísticos. Pedagogía histórica crítica. Materialismo cultural.

Abstract: The article aims to explain how the disregard of the peculiarities of human sociability and communication gives rise to a (dominant) notion of linguistic prejudice that fosters the deepening of social inequalities and the mortification of language. The argument confronts the language-society relation seen, on the one hand, from the perspective of Sociolinguistics, and, on the other, from the perspective of Critical-Historical Pedagogy, avowedly committed to overcoming class society, as well as from Cultural Materialism, in the thought of Raymond Williams, whose theory results from a re-evaluation of the place of culture within Marxist theory.

Keywords: Linguistic Variation. Sociolinguistics. Linguistic Prejudice. Critical Historical Pedagogy. Cultural Materialism.

Introdução

Difícilmente, no Brasil, algum licenciando em Letras ou mesmo algum estudante de língua portuguesa ou de outro idioma nunca tenha ouvido a frase “a língua é viva”. Ela é frequentemente usada

como “justificativa” das transformações que ocorrem nas línguas, mas, em verdade, nada explica sobre essas transformações e sobre o impacto delas nas relações humanas. Ao contrário do seu uso, o que exatamente quer dizer essa afirmativa é algo que não é comumente explicitado ou, quando é, não é explicitado de maneira aprofundada, seja no âmbito da própria Linguística, quer dizer, dos estudos dos fenômenos linguísticos, seja no âmbito do ensino, o que indubitavelmente prejudica a compreensão do processo ensino-aprendizado de língua/s.

Por essa razão, parte-se da problematização da referida assertiva —das mais difundidas quando se trata de discutir as transformações que ocorrem na língua—, com vistas a evidenciar sua ineficácia explicativa e a decorrente necessidade de um aprofundamento do conhecimento referente à relação (dialética) entre língua e sociedade.

Com vistas a contribuir nessa direção de aprofundamento do conhecimento da relação entre língua e sociedade, e, para tratar especificamente da questão da possibilidade de mortificação da língua —tema afeto, simultaneamente, à Sociolinguística (pois envolve a discussão sobre variações e preconceito linguísticos), à educação (pois envolve a formação humana, o ensino-aprendizado de língua/s, assim como o papel desse ensino-aprendizado na questão da superação das desigualdades sociais), e à cultura (pois envolve a discussão sobre a participação desse âmbito, que inclui a língua, na produção da vida social)—, buscou-se, por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, reunir, para uma espécie de confronto conceitual no que se refere à relação língua-sociedade (ponto nodal da questão): os fundamentos da Sociolinguística, tendo em vista ser esse ramo da Linguística que traz o “social” para a compreensão dos fenômenos linguísticos; a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista ela tratar do processo ensino-aprendizagem na perspectiva de superação da sociedade de classes; e o Materialismo Cultural, com ênfase no pensamento de Raymond Williams, cuja teoria resulta de reavaliação do lugar da cultura, considerando a mesma perspectiva, marxista, de superação da sociedade de classes.

Nesse intuito, foram selecionadas obras de referência e, delas, selecionados os trechos relativos à questão da relação língua-sociedade. A partir da (re)leitura e análise dessa segunda seleção, foram detectados, extraídos, organizados e discutidos sistematicamente, em subitens, os pontos cruciais que, nos limites desta pesquisa, constituem o problema da mortificação da língua.

O cotejamento das supracitadas perspectivas é desenvolvido sob o título “A Sociolinguística e a inapropriada naturalização da generalidade dos fenômenos linguísticos”, subdividido em cinco partes: 1- “Língua: produto humano”, que trata da especificidade dessa forma de comunicação; 2- “O ‘social’: ‘na’ ou ‘da’ língua?”, que toca no ponto central da discussão, que é a apreensão teórica da relação língua e sociedade; 3- “Pressupostos equivocados”, que aponta sobre quais bases se erigem determinadas interpretações sobre os fenômenos tratados pela Sociolinguística; 4- “Ao final, vão-se ‘a água do banho e a criança’”, que destaca o retrocesso que pode representar a tentativa de tomar os fenômenos linguísticos como apartados de sua base social; e 5- “A solução é acabar com a escola? É acabar com a gramática normativa?”, que discute o que se enseja a partir dessa perspectiva (“naturalizante” ou “biologizante”) da língua. As “Considerações finais” retomam sucintamente o desenvolvimento da questão, e advogam, tal como o faz a Pedagogia

Histórico-Crítica, que se ensine aos dominados aquilo que os dominantes dominam, pois, como defende Saviani, seu principal expoente, essa é uma das exigências para a superação das condições de dominação.

A Sociolinguística e a inapropriada naturalização da generalidade dos fenômenos linguísticos

1- Língua: produto humano

A alegação mais frequente quando se trata de discutir variações e mudanças linguísticas² é a de que a língua é viva, ou seja, não é estática, transforma-se com o tempo, nos espaços. E, de fato, isso ocorre. Mas não basta reconhecer que a língua é dotada de vida para compreender a natureza dessas transformações e o impacto delas nas relações humanas. Tal alegação não passa de uma tautologia³ — do tipo: “muda porque é vivo; é vivo porque muda” —, uma vez que é inerente a todo ser vivo, ou a vida como um todo (a realidade), a transformação.

Cabe observar que a língua é um fenômeno exclusivamente humano e, como tal —produto humano—, para ser compreendido, carece de explicações que se pautem na sociabilidade humana, na sua especificidade, na medida em que outros seres vivos também tidos, pela biologia, como sociais —como as abelhas, as formigas, os lobos, por exemplo—⁴, apesar de também se comunicarem, fazem-no de maneira mais restrita, instintiva, circunscrita à finalidade de preservar a própria vida e a reprodução da sua espécie, sob as condições das quais a natureza os provê.

A espécie humana, apesar de, como outras espécies animais, viver organicamente de produtos da natureza, que lhes suprem a necessidade de alimento, de calor etc., faz um uso diferente do mundo natural, adaptando-o a si, transformando-o, recriando as próprias condições de vida e de sociabilidade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019) —condições essas, aliás, nunca acabadas, porque em constante processualidade (ao menos enquanto existir a espécie)— e, ao transformar o mundo em que vive, a espécie humana acaba por transformar-se a si mesma, a seu modo de existir no mundo (muitíssimo lentamente quanto ao aparato biológico, porém com certa velocidade no que diz respeito a sua “humanidade”). Ou, como bem elucidada Duarte:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (2017, p. 12).

Portanto, ainda que a “capacidade” de se comunicar seja algo inato à espécie humana e a outras, na espécie humana ela é peculiar, chamada de linguagem, e própria de um ser cujo modo de sociabilidade não lhe é “dado”, não está inscrito em sua instintividade, mas é por ele criado. O ser humano, em decorrência de suas necessidades, produz meios de vida, efetivando, por meio da atividade laborativa (trabalho), o necessário intercâmbio com a natureza e com a sociedade, com o mundo em que vive. Esse é o processo

em que a consciência, a sociabilidade e a linguagem emergem, viabilizando a relação, cada vez mais ampla, dos indivíduos singulares com a sua própria essência genérica.

Quanto a isso, Marx e Engels esclarecem que:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência —a linguagem é a consciência real, prática, [...] a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens [...]. A consciência é portanto, de início, um produto social, e o será enquanto existirem homens [...] (2001, p. 24-25).

E não se trata, cabe ainda advertir, de uma capacidade de comunicação apenas mais complexa, pois, se assim o fosse, nós humanos entenderíamos facilmente o que comunicam outras espécies. Ela é de outra ordem. Como bem explica Martins (2011, p. 47):

[...] do processo ontogenético pelo qual o homem se diferencia essencialmente dos demais animais decorre uma conquista ímpar: a conversão das imagens em *signos*⁵ e a construção do sistema de signos denominado *linguagem* (grifos da autora).

E assim também é a língua. Conforme já destacado, a língua é um fenômeno exclusivamente humano que, mais especialmente, para além da capacidade inata e propriamente humana de expressão (linguagem), é “um conjunto de regras e possibilidades conhecido por determinado grupo e que permite essa comunicação [humana] —de maneira oral, escrita ou por gestos” (CECATO, 2017, p. 45), portanto, fruto do contexto sócio-histórico da comunidade que a utiliza.

2- *O “social”: “na” língua ou “da” língua?*

Segundo explica Silva (2013), apesar de Ferdinand Saussure (1857-1913), teórico cuja produção propiciou o desenvolvimento da Linguística como ciência, ter, ele mesmo, descrito a língua como um “fato social”, ao pressupor a homogeneidade dos sistemas linguísticos como fator preponderante para a descrição das línguas naturais —objeto de estudo da Linguística—, desconsiderou os aspectos sociais (da sociabilidade humana) em seus estudos. Tal desconsideração foi preponderante nos estudos linguísticos, ainda segundo a autora, do estruturalismo ao gerativismo, de Ferdinand Saussure a Noam Chomsky.

Em 1963, conforme ainda explica Silva (2013), uma associação de sociólogos, a “Social Sciences Research Council”, inaugurou os estudos sociolinguísticos, uma tentativa, como o próprio nome sugere, de levar em conta aspectos sociais nos estudos da língua. Deve-se a William Bright (1928-2006), um de seus integrantes, a primeira tentativa, considerada não muito bem-sucedida, de definir o conteúdo da Sociolinguística, mas a Uriel Weinreich, William Labov e Martin Herzog, em texto intitulado “Empirical foundations for a theory of language change”, publicado em 1966, o entendimento de que a língua possui uma heterogeneidade ordenada, ou seja, de que apesar de ser ordenada, as variações também lhes são inerentes, não caóticas, possibilitando que regularidades nessas variações sejam observadas a partir de sua correspondência com aspectos sociais, havendo, assim, uma sistematicidade nas transformações (variações e mudanças) que ocorrem nas línguas.

O exposto alicerça o ponto crucial da discussão aqui proposta: o equívoco de algumas interpretações, que parecem predominantes, sobre determinados dados produzidos pela Sociolinguística, tendo em vista a recorrência do tema “preconceito linguístico” e a emergência, mais recente, de temas com

ele relacionados, como, por exemplo, o “racismo linguístico”,⁶ na produção bibliográfica da Linguística e do ensino de língua materna no Brasil. Ressalte-se que o que se pretende com essa proposta de discussão é, como colocou Glaser (2011, p. VIII): “evitar que a teoria se torne algo desconexo da ‘vida real’, atingindo graus de autonomia que a deixe *sintomática*, e não crítica, do sistema em que vivemos” (grifo meu).

Bagno (2007) —uma referência no Brasil sobre o tema das variações linguísticas—,⁷ embora reconheça, em alguns casos, que “o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social” (2007, p. 40), não discute o que seja exatamente o “preconceito social”, a sua gênese, ou o que entende por isso, e acaba tratando a consequência como causa, ao dizer, por exemplo, que “o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem fala o quê*” (grifos do autor).

Na referida colocação, o autor parece desconsiderar que “quem fala o quê”, ou seja, o fato de grupos de indivíduos falarem diferentemente uns dos outros, muitas vezes, é consequência de um sistema que, para se perpetuar, precisa “fabricar” desiguais.⁸ Ou seja, quem é discriminado não o é por ser naturalmente diferente, mas, antes, é “tornado desigual”, o que pode se dar inclusive na fala, para poder ser discriminado. Em suma, há diferenças de fala que são fruto da desigualdade social e necessárias para que essa desigualdade se reproduza, porém, mesmo quando essas diferenças aparecem vinculadas às condições socialmente desiguais dos grupos humanos, são encaradas como parte de processos naturais da língua, parte sobre a qual qualquer questionamento em termos qualitativos —tendo em vista a sua “naturalidade”, ou seja, a naturalidade “do falar” e “daquilo que é falado”— é considerado indevido.

Sob esse viés, a captação da correspondência entre desigualdade social e variação linguística serve apenas ao propósito de apartar dos fenômenos linguísticos aquilo que seria um efeito “do social”, restrito a “ele”, próprio das suas relações —qual seja: o da dominação de um grupo humano sobre outro—, como se esse apartamento precisasse ser feito para se chegar à verdadeira compreensão dos fenômenos linguísticos. Em outras palavras, quando há correspondência entre “desigualdade social” e “variação linguística”, ela é interpretada como uma possível “contaminação” do social sobre o linguístico, e não como uma das determinações constituintes do próprio fenômeno linguístico (“da” língua), não como chave que possibilita a compreensão da maneira como condições sociais desiguais podem gerar falas não somente “diferentes”, mas, de alguma maneira, marcadas, constituídas, por esse tipo de desigualdade.

Essa crítica, que, em relação a Bagno, refere-se especificamente a uma de suas obras —a supracitada (e à qual se detém o presente artigo) —, não diminui o reconhecimento de que o autor, ao tratar do tema “preconceito linguístico”, evidenciou o efeito desumanizador, humilhante, conseqüentemente não pedagógico, da ação de imputar aos dominados o ônus de uma produção que é social, sobretudo no sentido de não ser voluntária, de ser gerada, na verdade, pela própria situação de dominação. Cabe, porém, explicitar que, quando Bagno (2007) aparta aquilo que considera um efeito do social sobre o linguístico, ele, e quem mais o faça, parte de dois pressupostos equivocados —conforme buscarei explicitar—, porque situados no nível da imediatividade dos fatos, e não provenientes de um exame mais apurado e crítico da realidade (histórica e dialética).

3- *Pressupostos equivocados*

O primeiro dos pressupostos do qual partem aqueles que buscam “descontaminar” os fenômenos linguísticos da sua correspondência (com o) social é o de que a mera existência de determinados fatos, ocorrências, variedades, mudanças, usos linguísticos lhes confere uma legitimidade tal que os torna totalmente impassíveis de avaliação qualitativa, sobretudo em termos de certo e errado, positivo e negativo, equiparando-os aos objetos próprios das ciências da natureza, sobre os quais não cabe um “dever ser”, ou seja, nenhum tipo de prescrição, mas somente o conhecimento sobre “o que são”, “como são” e “como podem vir a ser”. Um pressuposto que, sob o pretexto de salvaguardar as diversas culturas,⁹ isto é, de respeitar a diversidade cultural, destitui do fenômeno linguístico exatamente o seu aspecto cultural, ou seja, o seu aspecto —propriamente humano— de não ser meramente “natural”, de não ocorrer do modo como ocorre a comunicação de outras espécies animais também tidas pela biologia, conforme já mencionado, como sociais.¹⁰ Nas palavras de Gomes (2015, p. 46):

A sociolinguística trata a língua em suas variedades, descrevendo os fatos linguísticos sem a avaliação do que é certo ou errado, *já que, qualquer* que seja a variedade linguística utilizada, ao servir para a comunicação entre as pessoas, é legítima (grifos meus).

Cabe atentar, no entanto, que o reconhecimento de que, inevitavelmente, a língua muda/varia não significa que essa inevitabilidade se estenda a cada mudança e a cada variação em particular. A língua mudar/variar é inevitável. Esta ou aquela mudança/variação, não. Portanto, reconhecer que a língua muda/varia inevitavelmente não exclui necessariamente que a qualidade dessas mudanças e variações, “como de todo fenômeno humano”, possa ser observado, posto em questão, avaliado, valorado, com vistas a uma ação mais intencional. Não exclui que a própria qualidade da comunicabilidade¹¹ —uma vez que a comunicação humana que se dá de fato, concretamente, é histórica— seja objeto de avaliação, valoração, tendo em vista o seu aprimoramento.

O outro pressuposto, ainda menos evidenciado no trato do objeto da Sociolinguística, é o de que a sociedade em que vivemos se divide em grupos cujas disparidades recíprocas —todas elas, sem exceção: geográfica, econômica, de nível de escolaridade etc.— merecem desse ramo da ciência a mesma perspectiva, qual seja: a de meras “diferenças”, desconsiderando que ao menos parte dessas disparidades não são “meras”, mas especialmente portadoras/constituídas de desigualdades sociais. Esse pressuposto erige-se do entendimento —equivocado— de que a língua, por participar da cultura, assim como a segunda, seria desprovida de materialidade, quer dizer, um âmbito puramente “espiritual”, e, além disso, “reflexo” (passivo) da sociedade, quando, na verdade, ao contrário, ambas, a cultura e a língua, afora se produzirem tanto na intermediação com o mundo material quanto por meios efetivamente materiais, constituem ativamente os processos econômicos, políticos e sociais mais gerais, conferindo-lhes concretude (AZEVEDO, 2017). E, assim como advertem Malanchen, Matos e Orso (2020, p. 4), ao

[...] *reduzir relações de dominância material a mera disputa de ideias, são ocultadas as reais determinações históricas que atuam sobre o desenvolvimento humano, na formação social da humanização da pessoa, e a efetividade da educação* (grifo meu).

Quer dizer, ainda quando admitidas as desigualdades sociais, elas, no “campo da cultura”, e, por conseguinte, “na” língua, passam a ser enxergadas apenas como “diferenças”, ou seja, como algo cujo

movimento “próprio, espontâneo e imaterial” deve ser respeitado, e não superado, advogando que, na prática, o status social tem sido o “único” —“e ilegítimo”— critério usado como definidor da correção (ou não) dos variados modos de fala e de escrita. Um raciocínio simplista do tipo: a sociedade é composta de grupos, os materialmente mais ricos e com mais tempo de escolaridade decidem quais modos de fala e escrita são os corretos, os modos que devem ser prestigiados, e estigmatizam os modos de fala e escrita dos materialmente mais pobres e com menos tempo de escolaridade. Logicamente, não é desconhecido que, conforme Marx e Engels (2001, p. 48),

Os pensamentos *dominantes* nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação. (grifo meu).

Todavia, aos autores não faltou a consideração crítica, a possibilidade de superação dessa ordem de coisas. Sob a referida perspectiva simplista, porém, a solução não estaria em buscar a superação das desigualdades que originam tal movimento de distinção —e que não se dá, cabe lembrar, exclusivamente na língua—, mas em apagá-las, como que em um passe de mágica, a partir da condenação do sintoma: o “preconceito linguístico”.

4 *Ao final, vão-se “a água do banho e a criança”*

Cabe entender que a linguagem (e a língua), embora sofra determinações sociais, também desfruta de “certa” autonomia, sendo necessário identificar o que nela há de determinado e o que nela há de autônomo. Fiorin (1998) explica a esse respeito, desfazendo a “aparente” contradição entre o que Marx e Engels (2001) afirmaram e o que Engels o fizera, em obra posterior.

Marx e Engels, em *A ideologia alemã*, dizem que não se pode fazer da linguagem uma realidade autônoma, como os filósofos idealistas fizeram com o pensamento. Mostram os dois autores que nem o pensamento nem a linguagem constituem um domínio autônomo, pois ambos são expressões da vida real (p. 489-90).

Engels em carta a Bloch, datada de 21/09/1890, explica que **nem todas** as alterações que se dão nas instituições sociais [— a língua é uma delas—] se devem a causas econômicas e exemplifica essa afirmação com a mutação consonântica do alto alemão, que ocorreu por razões internas ao sistema fonológico.

As duas dicas¹² **parecem, à primeira vista, contraditórias**, pois a primeira mostra que a linguagem é determinada pelas condições sociais, enquanto a segunda revela que a linguagem goza de autonomia em relação às formações sociais. [...] (p. 8, grifo do autor em itálico, grifos meus em negrito).

Fiorin esclarece que não se trata de uma contradição porque: sendo a linguagem um fenômeno de extrema complexidade, pertencente a diversos domínios —algo, ao mesmo tempo, individual e social, físico, fisiológico e psíquico—, ela sofre determinações sociais, assim como goza de certa autonomia em relação às formações sociais. Em vista disso, na linguagem, convivem: dimensões e níveis determinados e, também, dimensões e níveis autônomos. Cabendo, conforme ainda explica o autor, “não considerar a linguagem algo totalmente desvinculado da vida social nem perder de vista a sua especificidade, reduzindo-a ao nível ideológico” (1998, p. 9).

Embora Gramsci (1999), neste caso, não se refira diretamente à linguagem (nem, menos ainda, à língua), tema do qual até tratou, vale retomar o que ele apontara, na mesma direção que Fiorin, sobre a relativa autonomia das superestruturas. Em desacordo com uma leitura arrevesada (e prevalente em sua época) do pensamento de Marx e de Engels, segundo a qual a determinação econômica se faz “absoluta” e o papel dos sujeitos —consequentemente, o papel da política, o da cultura e o das ideologias—, é subestimado no processo revolucionário, assim como contra a influência positivista, também presente, que tomava de forma mecânica e inevitável, como um processo evolutivo natural, automático e espontâneo, a passagem do capitalismo ao socialismo, Gramsci, como já também o fazia Marx, (re)afirma que o sujeito é, ele mesmo, força material, uma vez que sujeito e consciência não estão fora do mundo, e, portanto, que a atividade subjetiva também determina a objetividade das coisas.

Ao analisar as especificidades históricas de configuração do Estado capitalista em sociedades do tipo “oriental”, no caso, a Rússia, e em sociedades do tipo “ocidental”, no caso, os países da Europa central e ocidental —sociedades essas mais complexas, de capitalismo mais avançado—, Gramsci detecta que, nesse segundo “tipo”, o exercício do poder político extrapolou o âmbito coercitivo do Estado, espalhando-se, ampliando-se, incorporando aspectos não apenas jurídicos, mas também intelectuais e morais, e, conseqüentemente, ampliando o próprio Estado (por isso a designação “Estado ampliado”), que passa a se constituir conjugado às instituições dirigentes da ação política (partidos, movimentos, campanhas etc.) e às instituições culturais, mais diretamente responsáveis pela produção e reprodução de significados e valores sociais (escola, Igreja, meios de comunicação em geral etc.), ou seja, passou a se constituir conjugado ao conjunto de aparelhos privados¹³ de hegemonia, estabelecidos em uma nova esfera social, “com estrutura e legalidade próprias e mediadora entre a estrutura econômica e o Estado-coerção” (SIMIONATTO, 1995, p. 69) —a chamada “sociedade civil”. Quer dizer, ainda que a indissociabilidade entre base econômica e superestruturas e a relativa autonomia das últimas ante a primeira já fossem reconhecidas por Marx e por Engels, Gramsci mostra como isso se dá, concretamente, sob nova configuração histórica, evidenciando a importância da obtenção do consenso —hegemonia— no âmbito da sociedade civil para a conquista e manutenção do poder. Ou seja, nas sociedades onde o capitalismo avançou, o poder político se tornou mais mediado e a obtenção da hegemonia se tornou condição necessária para tomá-lo e para mantê-lo.

Posto isso, cabe destacar ainda que, apesar de Fiorin não considerar que a língua seja propriamente um fenômeno de superestrutura —pois, explica ele, mudanças na base econômica das sociedades (forças produtivas e relações sociais de produção) não produzem mudanças nos “sistemas” linguísticos, “não determinam *como* vão dar-se as transformações de sons, categorias morfológicas e estruturas sintáticas” (1998, p. 70, grifo meu)¹⁴— mas, sim, o são, fenômeno de superestrutura, as formações discursivas (portadoras de ideologias)¹⁵, as quais, na língua, materializam-se e dela não podem se dissociar, e, apesar de esse autor, além disso, reconhecer a inviabilidade de se comprovar que o surgimento de certas categorias gramaticais ou semânticas do/s sistemas linguístico/s se devam a fatores sociais, tendo em vista que muitas das categorias presentes nas línguas modernas foram herdadas das línguas de que provieram e perderam qualquer relação com as causas que lhes deram origem, o autor não nega que fatores sociais, possam, sim, ter determinado o aparecimento de categorias linguísticas. E ele dá exemplos:

[...] em geral, as alterações no sistema [linguístico] são motivadas por fatores especificamente lingüísticos. [...] porém [...] Os gêneros masculino, feminino e neutro do latim correspondiam a uma visão mítica e antropomórfica do mundo. Eram neutros os nomes de coisas consideradas inertes, passivas ou produtos. Os nomes de árvores terminadas em *us* (terminação que servia, muitas vezes, para distinguir o masculino do feminino em *a*) eram femininos, porque a árvore é reprodutora, gera o fruto. Já o nome do fruto era neutro (Cf. *malus* — macieira, *malum* — maçã).

Talvez o fato de o masculino ser, numa série de línguas, o genérico, isto é, o termo que indica conjuntamente nomes masculinos e femininos, deva-se ao prestígio do homem nas sociedades patriarcais. É possível que o surgimento de um número muito grande de pronomes de tratamento, como, por exemplo, Vossa Excelência, Vossa Majestade, Vossa Alteza, no período do absolutismo monárquico, esteja ligado ao aparecimento de uma sociedade rigorosamente hierarquizada e governada por um protocolo muito rígido (FIORIN, 1998, pp. 14-15, grifos do autor).

Portanto, as considerações de Fiorin se referem a vínculos “perdidos”, que deixam de existir devido à impossibilidade de retomá-los, atribuindo, ao menos no referente a um passado muito distante, autonomia quase que absoluta aos sistemas linguísticos em relação às formações sociais. Essas considerações, todavia, não se referem a vínculos “língua/vida social” que possam ser claramente detectados no presente ou em um passado não tão distante, quer dizer, na contemporaneidade. Desse modo, retomando aqui a questão da desigualdade social, quando, ao analisar um fenômeno linguístico, busca-se anular o fator social indicador de desigualdade, o que se faz é, como se diz popularmente, “jogar a criança fora com a água do banho”, quer dizer, no intuito de livrar-se de algo subsequente e indesejado, perder também o essencial e valioso. É o que se faz, por exemplo, quando se ataca a escolarização. Ao constatar que determinada variação se dá entre mais escolarizados e menos escolarizados, interpreta-se que o problema está na escolarização, partindo do entendimento de que a escola, em sua evolução no processo histórico, assumira como papel preponderante a reprodução da sociedade capitalista, de defesa dos interesses burgueses, desconsidera-se ao mesmo tempo, porém, o enorme avanço que representou o advento da escola em termos de democratização do acesso ao “saber objetivo, metódico, sistemático e elaborado com base nas ciências, artes e filosofia, que é objeto específico da educação escolar” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 83), assim como de democratização da produção desse tipo de saber. Ignora-se, igualmente, que a classe burguesa, antes de se tornar conservadora, foi revolucionária, protagonizando o rompimento com a forma aristocrática (feudal) de dominação. Esquece-se de que a escola, nas sociedades antiga e medieval, era um privilégio da minoria dominante que não precisava trabalhar e dispunha de tempo livre para estudar, e abdica-se da centralidade assumida por essa instituição na modernidade, à medida que a sociedade deixou de se organizar pelo direito natural e passou a ser contratual (MARTINS; MARSIGLIA, 2015), e propõe-se, ao invés de uma superação¹⁶ do que já fora conquistado, um retrocesso. É o que parece acabar fazendo Bagno (2007) —ainda que não intencionalmente—, ao tratar do fenômeno conhecido como rotacismo, no âmbito mesmo da sociabilidade (e não no fisiológico, em que a dificuldade de pronúncia dos encontros consonantais com “L” se deve a alguma dificuldade articulatória). Nas palavras do autor:

Quando, na escola, [brasileiros falantes das variedades não-padrão, em cujo sistema fonético *simplesmente não existe encontro consonantal com L*, independentemente de terem ou não dificuldades articulatórias] se depararem com os encontros consonantais com L, é preciso que o professor tenha consciência de que se trata de um aspecto fonético “estrangeiro” para eles [...]. É preciso separar bem os dois aspectos do fenômeno.

Se dizer *Crândia, praca, pranta* é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer *frouxo, escravo, branco, praga* é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a **uma questão que não é lingüística, mas social e política** —as pessoas que dizem *Crândia, praca, pranta* pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso **a língua que elas falam** sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, **sua língua** é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade **é apenas diferente da língua ensinada na escola**. Ora, do **ponto de vista exclusivamente lingüístico**, o fenômeno que existe no português não-padrão é o mesmo que aconteceu na história do português-padrão, e [...] tem até um nome técnico: rotacismo. O rotacismo [...] continua vivo e atuante no português não-padrão, como em *broco, chicrete, pranta, Crândia*, porque **essa variedade não padrão deixa que as tendências normais e inerentes à língua se manifestem livremente**. Assim, o problema não está *naquilo que se fala*, mas em *quem fala o quê*. Neste caso, o preconceito lingüístico é decorrência de um preconceito social (pp. 39-40, grifos do autor em itálico, grifos meus em negrito).

O excerto, cuja conclusão já fora aqui, neste mesmo trabalho, problematizada —“o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê”—, ilustra bem a tentativa de “descontaminação” do “social” no trato das questões lingüísticas. E, no caso, de um aspecto (social) cujo vínculo com a língua, ou melhor, vínculo da língua com ele, não se perdeu no tempo, mas é identificável e identificado pela própria Sociolingüística, apenas não é interpretado como um vínculo que a constitui. O rotacismo, sim, pode ser um fenômeno que só ocorra “na” língua, exclusivamente nela (ou com ela) e, por isso, “próprio” da língua, talvez até de algumas línguas. Agora, o fato de pessoas não ou pouco escolarizadas serem as que, em determinado momento histórico, preponderantemente, levam a efeito o rotacismo não torna essa questão uma questão externa ao âmbito lingüístico, uma questão “apenas social”, uma vez que a língua, como já destacado, não só não é mero “reflexo” (passivo) da sociedade, como também, em se tratando de uma relação dialética, participa ativamente do processo social e material global, constituindo-o, conferindo-lhe concretude. O problema se torna mais claro ao se transladar para a língua —o que, neste caso, não anula a sua especificidade nem a sua dimensão autônoma, quer dizer, sua dimensão não socialmente determinada— a colocação de Williams (1977, p. 96) em defesa da materialidade da cultura e de “todas” as formas de produção da vida social (como forças materiais):

A ordem social e política que mantém o mercado capitalista, como as lutas sociais e políticas que o criaram, é necessariamente uma produção material. Dos castelos, palácios e igrejas até as prisões, oficinas e escolas; das armas de guerra até uma imprensa controlada: qualquer classe dominante, de várias maneiras, mas sempre materialmente, produz uma ordem social e política. Tais atividades não são nunca superestruturais. São a produção material necessária dentro da qual só um modo *aparentemente* auto subsistente de produção pode ser realizado. A complexidade desse processo é especialmente notável nas sociedades adiantadas, onde está fora de cogitação isolar a “produção” e “indústria” da produção comparavelmente material da “defesa”, “lei e ordem”, “bem-estar”, “entretenimento” e “opinião pública” (grifo meu).

Desse modo, na atualidade, o rotacismo —que, neste momento histórico, no Brasil, é praticado majoritariamente pela população não ou pouco escolarizada— é fruto da desigualdade social produzida, por sua vez, pelo modo capitalista de produção, e, ao mesmo tempo, contribui, “materialmente”, para a perpetuação agravada (não superação e recrudescimento) desse modo de produzir e da desigualdade social por ele engendrada.¹⁷

5- *A solução é acabar com a escola? É acabar com a gramática normativa?*

Cabe, portanto, como bem explicam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 2) com aporte em Saviani (2009), em vez de advogar que se deixe de “ensinar aos dominados aquilo que os dominantes dominam, [...] *uma das* exigências para a superação das condições de dominação” (grifo meu), atentar para o processo de expropriação, de parcelamento e de liofilização¹⁸ daquilo que tem sido ensinado nas escolas. Pois, o que ocorre é que:

Apesar de o capitalismo ter o conhecimento como força produtiva e, portanto, não poder desprezar a escolarização da classe trabalhadora, “a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos por meio dos quais procura *expropriar o conhecimento* dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los de forma parcelada” (SAVIANI, 2014, p. 114), ou, como diriam Antunes e Pochmann (2007), realiza-se uma liofilização dos conteúdos escolares, transformando-os em algo morto, vazio, insuficiente, pobre. Em outras palavras, o empobrecimento dos indivíduos, *com contributo da educação escolar*, leva à perda da dimensão civilizatória da sociedade, isto é, à barbárie (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 162, grifos meus).

Faz-se mister observar que não se trata de um simples recorte, um processo mecânico de retirada, mas de uma seleção que

[...] de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são *reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que dão suporte ou, ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz*. [...] Se o que então aprendemos fosse apenas uma ideologia imposta, ou se fossem apenas os significados e práticas *isoláveis* da classe dominante ou de uma fração da classe dominante impostos às outras classes ou membros da sociedade, ocupando apenas o topo de nossas mentes, isso seria —e muitos ficariam felizes— algo muito mais fácil de ser derrubado (WILLIAMS, 2011, p. 54, grifos meus).

Ademais, é importante considerar, como destaca Brandão, que a problematização do processo educativo é “também” uma conquista civilizatória:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, *a questão da divisão do trabalho e, portanto, do poder*, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber (1993, p. 16, grifo meu).

Por conseguinte, ponto “1”: não se trata de abdicar da escola porque seu advento foi um pleito proeminentemente burguês. Ponto “2”: isso não quer dizer que o que nela é transmitido —conteúdo e forma (“o que” e “como”, indissociáveis)— não deva ser problematizado, revisto, objeto de luta, de modo a contribuir na direção da superação da sociedade vigente: inerentemente, desigual e excludente. Ponto “3”: questionar o saber escolar (o conteúdo e a forma do que é transmitido na escola), limitando-se à identificação e à rejeição de sua origem de classe (no caso, burguesa), se não é de todo desconsiderar, é ao menos deixar em segundo plano o essencial: a saber, que “imposição” não traduz bem ou de forma suficiente a relação de dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora, uma vez que essa dominação tem uma base específica, a exploração, e uma forma também específica de exploração, que é a capitalista, cujo objetivo precípua é a produção de mais-valia.

Assim, é importante considerar que não se trata de simples “troca” ou substituição imposta, de “simples” imposição de uma forma “cultural” (burguesa, erudita) em detrimento de outra (proletária,

popular), mas de uma dominação que ocorre a partir de um modelo societal que, para se perpetuar, precisa retirar do saber escolar endereçado à classe trabalhadora aquilo que a essa classe interessa no sentido da (sua) emancipação. Como explica Thompson (1965, p. 356):

A sociedade capitalista foi fundada sobre formas de exploração que são ao mesmo tempo econômicas, morais e culturais. Se tomarmos a relação produtiva definidora e [...] a observarmos de vários ângulos, ela se revelará cada hora em um aspecto, uma vez em um (o do trabalho assalariado), outra vez em outro (o do *ethos* aquisitivo), ainda outra vez em outro (**a alienação do trabalhador das faculdades intelectuais que não são necessárias para seu papel de produtor**) (apud CEVASCO, 2003, p. 100, traduzido do inglês pela autora, grifo da autora em itálico, grifo meu em negrito).

Obviamente, para servir ao seu propósito, essa subtração de saber não pode ser facilmente detectável, clara, ao contrário, precisa ser escamoteada, de modo a se tornar aceitável (até desejada) pelos dominados (e assim contribuir para a sua permanência em condição desigual).

Cabe observar, além disso, que esse processo de subtração do saber acaba por evidenciar que a transmissão e mesmo a produção de conhecimento, de fato, não são ações desinteressadas. Por outro lado, cabe observar ainda, que não é o fato de a transmissão e a produção serem interessadas, isto é, o fato de carregarem interesses de classe, que macula necessariamente a objetividade do conhecimento, a sua veracidade. Como explica Della Fonte (2011, p. 32), com aporte de Lukács [1979] e Saviani,

[...] em certas circunstâncias históricas e sociais, os interesses de grupos e classes sociais podem **deformar ou favorecer** a compreensão de fatos. Logo **o agir interessado também pode possuir um conteúdo de verdade**, referente ao mundo objetivo. *Agir interessado e objetividade* não são termos necessariamente incompatíveis. Como explica Saviani (1991, p. 62), “Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade” (grifos meus em negrito; grifo da autora em itálico).

Objetividade refere-se à capacidade humana de reproduzir em pensamento, ou seja, *idealmente*, elementos e processos exteriores à própria consciência. Nas palavras de Galvão, Lavoura e Martins (2019):

Com efeito, o pensamento é subjetivo na medida em que é sempre reflexo ideal do mundo objetivo, uma imagem pertencente ao sujeito (homem social), que por sua vez cria apenas a imagem, e não a própria coisa objetiva (os objetos da realidade). O pensamento é a reprodução do objeto sob a forma de uma imagem psíquica.

Mas o pensamento também é objetivo [...], seu conteúdo sempre procura ser reflexo do objeto em sua forma mais plena ou precisa possível, portanto ser adequado àquilo que ele representa, as propriedades e processos da *coisa em si em sua objetividade* (p. 71, grifo meu).

Não é o interesse em si, como dito acima, que forçosamente atrapalha a objetividade do pensamento, do conhecimento produzido pelos seres pensantes. O que pode atrapalhar é o interesse de que ela, a objetividade, não seja alcançada. E nessa direção, ou seja, na de alcançar a objetividade do conhecimento, no caso, sobre os fenômenos linguísticos, de nada adiantará tratá-los como âmbito “sagrado”, apartado de qualquer avaliação; como se avaliar significasse necessariamente uma submissão ao ponto de vista dominante, no caso, burguês, coadunada ao interesse dessa classe. De nada adiantará para acabar com “essa espécie de violência de uma cultura sobre a outra” propor que à língua, basta comunicar; à roupa, basta vestir; ao alimento, basta nutrir etc. E, assim, considerar, como citado anteriormente, que tudo o que se produz com esses propósitos é “legítimo”. Como destacam Galvão, Lavoura e Martins (2019,

p. 90), a linguagem [e a língua], mais que “mera” comunicação, é pensamento,¹⁹ é atividade de formação humana:

A linguagem [...], sistema de signos desenvolvido pela necessidade de comunicação proveniente da atividade coletiva e vital dos seres humanos, é uma forma na qual se expressa a relação entre reprodução e criação. Isso porque a atividade **deixa de ter caráter apenas comunicativo para adquirir status de atividade de pensamento e possibilita, por meio de sua reprodução, o desenvolvimento do indivíduo** (nesse caso, se expressa como criação) e sua inserção como parte do gênero humano (e aqui, como reprodução). É nesse sentido que se dá a importância da socialização do conhecimento, que garante a reprodução em cada indivíduo daquilo que já foi constituído pelo gênero [humano] e que poderá viabilizar a criação do novo (grifo dos autores em itálico, grifo meu em negrito).

Portanto, não cabe reduzir à gramaticalidade, como o faz Bagno (2007), a formação humana que, de maneira especial, a língua propicia. Segundo o referido autor:

[...] do ponto de vista científico, simplesmente *não existe erro de português*. Todo falante nativo de uma língua é um falante **plenamente competente** dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a *gramaticalidade* ou *agramaticalidade* de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua.

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando ao computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua *materna* não é um saber desse tipo: ela é *adquirida* pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite *materno*. Por isso qualquer criança entre os 3 e 4 anos de idade (se não menos) já domina plenamente a gramática de sua língua (p. 113, grifos do autor em itálico, grifo meu em negrito).

Diante do que fora até aqui exposto, convém perguntar: a legitimidade dos fenômenos linguísticos estaria na comunicação, na gramaticalidade ou no fato de esses fenômenos serem, como tantas outras produções humanas, merecedores de trato científico, no sentido do desvelamento da sua essência, das relações que os constituem, não sendo profícuo deixá-los de lado como algo que está “fora” ou é de diminuta importância? Qual o sentido dessa legitimidade?

Se legítimos no sentido de “merecedores de trato científico”, tal como aqui advogo, seria, sim, pertinente questionar, inclusive, o que prescrevem os autores das gramáticas normativas, o que não significa, no entanto, abolir o movimento de avaliação (que deve anteceder e fundamentar toda prescrição), que também é atribuído aos estudiosos da gramaticalidade²⁰ das línguas (como de sua competência), nem perder de vista que a avaliação e a prescrição realizadas são históricas, portanto, provisórias —condição que não as destitui de legitimidade nem lhes dá a garantia dela, uma vez que não basta a sua existência para que nelas haja consistência, para que elas deem conta daquilo que se propõem. Portanto, que a gramática normativa não seja abolida, mas ensinada, estudada, trabalhada nas escolas como um produto sócio-histórico, que ela é, e no qual, ainda que se façam presentes regras cujos nexos com as bases sociais se perderam no tempo por fazerem parte de um passado muito distante e inacessível, fazem-se também presentes nexos que são detectáveis na história mais recente, os quais, por sua vez, devem ser conhecidos e problematizados, desde a escola, como ação pedagógica direcionada à construção de uma nova —mais justa e igualitária— hegemonia.

Considerações finais

Neste trabalho, a discussão se inicia com uma pergunta, presente já no título, que indica a possibilidade real de mortificação do seu objeto: a língua. Ao longo da argumentação, buscou-se contribuir para evidenciar que, não sendo um âmbito apenas “reflexo” da sociedade, mas algo que ativamente a constitui, a língua, em seu trato científico, não pode ser apartada, “descontaminada” da “sua” qualidade social.²¹ Ocorre que a “naturalização” generalizada dos fenômenos linguísticos, naturalização que tem predominado no trato da língua, “ironicamente”, acaba por negar-lhe a sua “natureza” —que é social—, não só a descaracterizando, mas a desvigorando, uma vez que, ao destituí-la de sua participação na formação da sociedade, entende-se —e prescreve-se, advoga-se para seu ensino— que dela o que se tem e se pode ter é uma adequação às situações de “uso”, sendo a medida desse “uso” as demandas cotidianas que se apresentam aos seus “usuários”. A língua, assim, sob uma perspectiva puramente instrumental, e de adequação, vista e proposta como espelhamento do “social” (já constituído e desigual), perde sua força, sua vivacidade, é mortificada —assim como mortifica a humanidade que dela se forma, que dela se constitui.

Advogar que a plena competência linguística de um falante nativo se dá pela sua capacidade intuitiva de discernir a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, que essa capacidade é “absorvida junto com o leite materno”, e que aquilo que se ensina na escola é algo secundário, como o faz Bagno (2007) na obra de sua autoria aqui discutida, é desconsiderar que o domínio da língua não só não se reduz a sua gramaticalidade como não ocorre de forma passiva —aliás, como nenhum aprendizado, mesmo quando “aparentemente” espontâneo ou efetivamente indesejado— nem objetiva única e exclusivamente o atendimento a necessidades “comunicacionais” cotidianas e espontâneas.

Esse tipo de entendimento se coaduna com a proposta das contemporâneas pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” que

Refutam a transmissão do conhecimento alegando ser esse um processo passivo e de coerção para o desenvolvimento autônomo dos alunos, como se a transmissão significasse deslocamento físico-espacial do conhecimento do ponto a para b, uma concepção absurdamente mecanicista e antidialética de transmissão de conhecimento, o que tem acarretado como consequência para a educação escolar um perverso processo de formação afogado no pragmatismo e no imediatismo da empiria fenomênica.

[E se mostra] [...] um artifício útil à burguesia para evitar que a classe trabalhadora ascenda ao nível mais elaborado da ciência em um dado tempo histórico, ainda que seja essa mesma classe que contribua para a sua produção mediante atividade prática real. Com a negação, os conhecimentos sistematizados continuam sendo propriedade privada a serviço da classe dominante (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 54-55).

Com o presente trabalho, de maneira contra hegemônica, tal como o faz a Pedagogia Histórico-Crítica, chega-se à conclusão de que a escolarização, além de um avanço civilizatório, não deve abdicar do ensino de conteúdos, historicamente constituídos, mesmo tendo sido gestados no interior da sociedade capitalista. Tal posicionamento não implica acatar passivamente a herança cultural “burguesa”, mas, sabendo que esses conteúdos não são alheios às contradições da sociedade, e sim marcados por elas, sua transmissão deve comportar o entendimento de que expressam relações humanas de um dado tempo histórico, conforme um determinado modo de produção da vida social. Como explicam Galvão, Lavoura e Martins

(2019), o ensino na escola não deve se guiar pela cotidianidade vivida pelos estudantes, pelo seu interesse imediato, “empírico”, frequentemente suscitado pelo que eles já sabem, mergulhados no senso comum.

[...] Saviani [...] nos explica que se direcionar pela vida cotidiana nos põe diante do aluno empírico (sujeito aparente, imediato), quando deveríamos guiar o planejamento didático-pedagógico pelo aluno concreto, que sintetiza relações sociais e precisa *dominar conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido*. Essas afirmações em nada representam desrespeito aos alunos ou os deixam em condição de submissão ou inferioridade. Trata-se de uma questão de coerência teórico-metodológica, tendo em vista *o entendimento do ser humano como sujeito que se constitui e se desenvolve por apropriação da cultura.*” (p. 129, grifos meus).

E “dominar conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido” abarca não só falar, mas, precipuamente, saber ler e poder verdadeiramente compreender o que fora e é produzido na língua em sua forma chamada “padrão” —inclusive para: sobre ela refletir, poder dela falar, sobre ela escrever.

Referências:

- AZEVEDO, Fábio Palácio de. O conceito de cultura em Raymond Williams. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**. São Luís, v. 3, número especial, p. 205-224, jul./ dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/7755> Acesso em: 15 jul. 2021.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 48.^a e 49.^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Disponível em: https://professorjailton.com.br/novo/biblioteca/preconceito_linguistico_marcos_bagno.pdf Acesso em: 03 jul. 2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).
- CECATO, Cleuza. **Introdução aos fundamentos teóricos da linguística**. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 23-42. (Coleção Memória da Educação).
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si** [livro eletrônico]: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. (Coleção Educação Contemporânea).
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 6.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. 2.^a ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.
- GLASER, André. Prefácio à edição brasileira. In: WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. VII-XIII.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, José Paulino (Org.). **A pedagogia**

histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 47-62. (Coleção educação contemporânea).

MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, José Paulino. Apresentação. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, José Paulino. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 1-5. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 43-57. (Coleção Memória da Educação).

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** teses sobre Feuerbach. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A sociolinguística e a língua materna.** Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Língua Portuguesa em Foco).

SIMIONATTO, Ivete. **GRAMSCI:** sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

Notas

* “Mortificar”, em vez de “matar”, porque seu sentido é de entorpecer, de diminuir a vivacidade, de causar uma indiferença, uma apatia, um esmaecimento, um empobrecimento, e não a morte.

¹ Mestre em Educação (PUC-Rio). Graduada em Filosofia (UERJ), Comunicação Social-Jornalismo (UERJ) e Letras (UNINTER). Integrante do Grupo These - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3747233478238636> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9685-1608> E-mail: l.forti.addenda@gmail.com

² Cecato (2017) explica que, nos estudos linguísticos, variação e mudança não são consideradas palavras sinônimas. Segundo a autora, “a mudança linguística está relacionada às mudanças diacrônicas analisadas pela linguística histórica, ao passo que as variações linguísticas são estudadas pela sociolinguística, que analisa, de maneira sincrônica, as relações entre língua e sociedade e as influências extralinguísticas dos dialetos” (p. 112). Tal diferenciação, no entanto, não se mostra relevante para o objetivo do presente estudo.

³ Tautologia: trata-se de uma análise que se faz permanentemente verdadeira por atribuir ao objeto de análise algo que já o caracteriza/define.

⁴ O significado de ‘social’ difere se considerado na terminologia da biologia ou na terminologia das ciências sociais/humanas. Para a biologia, o termo ‘social’ pode ser atribuído a todo animal que interage com outros da mesma espécie no sentido de beneficiar-se individualmente e ao grupo. Para as ciências sociais/humanas, refere-se apenas ao ser humano.

⁵ De acordo com o dicionário “Oxford Languages”, disponibilizado on-line pelo site de busca Google, signo é “qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de si mesmo e que é usado no lugar deste numa série de situações (a balança em lugar de ‘justiça’; a suástica, de ‘nazismo’ etc.)”.

⁶ A esse respeito, vale conferir a obra “Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo”, de Gabriel Nascimento.

⁷ Em consulta à base Google Acadêmico com o termo de busca “preconceito linguístico”, no dia 15 de julho de 2021, sem precisar nenhum intervalo de tempo das publicações, surgiram 7.290 resultados. Desses, o trabalho com maior número de citações (2.042) é o livro “Preconceito linguístico: o que é, como se faz”, de Marcos Bagno, cuja primeira edição data de 1999, e a mais recente — a 56.^a edição —, de 2015.

⁸ Nem toda diferença no contexto social é uma desigualdade. A desigualdade social é a diferença que privilegia ou prejudica determinados grupos humanos no que diz respeito ao acesso a direitos e a oportunidades.

⁹ Como explica Williams (2007), a palavra cultura teve um “intrincado desenvolvimento histórico em diversas línguas europeias, [...] [e, além disso] passou a ser usada para referir-se a conceitos importantes em diversas disciplinas intelectuais distintas e em diversos sistemas de pensamento distintos e incompatíveis” (p. 117). Após a explicitação do desenvolvimento histórico dos significados e sentidos assumidos pelo vocábulo, o autor toca, nessa mesma obra, em dois pontos fundamentais para a discussão aqui proposta. Por um lado, que o uso do termo cultura ocorre na direção das “relações entre desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida, e entre ambos e as obras e práticas da arte e da inteligência” (p. 122) e, por outro lado, que, quando a referência à cultura ou a uma cultura aponta primordialmente para a produção material ou para os sistemas de signos ou simbólicos, isso causa confusão e, mais ainda, “esconde a questão central das relações entre produção ‘material’ e ‘simbólica’ [...]” (mesma página).

¹⁰ Sobre o aspecto cultural, Galvão, Lavoura e Martins (2019, pp.50-51) explicam: “Sendo a relação entre humanos [...] um processo histórico e não fundamentalmente biológico, o desenvolvimento da humanidade (a humanização) vai sintetizando um acervo de elementos e significações sociais —materiais e imateriais— que se acumulam de geração em geração. Essa é uma especificidade do gênero humano, distinguindo-o qualitativamente das demais espécies animais. Vale ainda salientar que essa acumulação diz respeito ao próprio desenvolvimento da cultura, cuja dinâmica exige a apropriação-objetivação de cada indivíduo daquilo que o gênero produziu, posto que tal acervo cultural não se encontra no código genético da espécie” (grifos dos autores).

¹¹ Comunicabilidade: facilidade ou disposição de se comunicar.

¹² “Dicas” porque a citação é destacada do capítulo intitulado “Marx e Engels dão as primeiras dicas”.

¹³ “Privados” porque formas associativas que não são de adesão obrigatória (mas voluntária) nem necessariamente universais, abertas à participação de todos.

¹⁴ Fiorin (1998), “solucionar” a questão da língua na superestrutura com a seguinte explicação: “[...] a linguagem, ao mesmo tempo que permeia toda a superestrutura, constitui formações discursivas que pertencem à ordem superestrutural [...]” (p. 73).

¹⁵ É importante a distinção apresentada por Fiorin (1998) entre discurso e fala. O primeiro são “as combinações de elementos linguísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo”. Já a fala é “a exteriorização psicofísico-fisiológica do discurso. [...] rigorosamente individual, pois é sempre um *eu* quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso” (p. 11, grifo do autor). Considero que tal distinção do discurso em relação à fala se estenda à produção escrita. E importa distinguir, também conforme enfatiza o autor, a sintaxe e a semântica do discurso, uma vez que a sintaxe discursiva, mais estrutural, tem certa autonomia em relação às formações sociais, enquanto a semântica é mais “afeita” aos fatores sociais, sendo o campo em que a determinação ideológica se dá mais plenamente.

¹⁶ Por “superação” entende-se a sobrelevação aos limites de dada realidade, por meio da incorporação de seus elementos válidos e da negação de seus aspectos incoerentes.

¹⁷ Com isso, não se está considerando de maneira “isolada” —cabe ressaltar—, tal como o fazem a “teoria da carência cultural” e, posteriormente, a “teoria da diferença cultural”, os indivíduos e os grupos sociais (dos quais os indivíduos participam) como abstraídos dos condicionantes econômicos, políticos e ideológicos que sobre eles incidem; como indivíduos e grupos a-históricos. Está-se, pelo contrário, buscando compreendê-los na sua concretude, a qual, cabe lembrar, por outro lado, não prescinde da/s relação/ões que se estabelece/m entre eles e a escola (totalidade social específica); não significando, portanto, estar-lhes imputando a causa das dificuldades pelas quais passam —que não são exatamente “próprias”, mas fruto de uma totalidade social. A esse respeito, vale conferir Patto (1992), que retoma e analisa criticamente as principais ideias e teorias sobre o chamado “fracasso escolar”, presentes na história da educação brasileira.

¹⁸ Reproduzo aqui a nota de rodapé colocada por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 162) sobre o termo “liofilização”: “Processo químico por meio do qual se desidrata uma substância líquida. Os autores utilizam o termo para tratar da reestruturação produtiva e do enxugamento das empresas. Segundo eles, o resultado desse processo é a ‘expansão daquilo que Juan Castillo cunhou como liofilização organizacional, um processo no qual substâncias vivas são eliminadas’ (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p. 198) (grifo meu)”.

¹⁹ Como explica Fiorin (1998), ainda que existam processos mentais que escapam ao nível “puramente” linguístico, a partir de uma certa idade, o pensamento humano passa a ser predominantemente conceitual (ou seja, propriamente humano), não tendo como existir sem linguagem, fora da linguagem. Isso não implica, porém, ainda conforme explica o autor, identidade entre linguagem e pensamento. O que acontece é que ambos são indissociáveis e jamais se apresentam de forma pura.

²⁰ Segundo explicação de Cecato (2017, p. 71): “Gramaticalidade são as estruturas sintáticas possíveis dentro de uma língua (não somente as definidas pelas gramáticas como “corretas”, mas todas as que respeitam os empregos estruturais propostos pelo sistema linguístico de determinada língua)”.

²¹ Qualidade, no sentido de: propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa.

Recebido em: 15 de out. 2021

Aprovado em: 15 de abr. 2022