SER-DIZER: UM EXERCÍCIO POLÍTICO/INSURGENTE DA LÍNGUA

Heitor Rocha Gomes[40]

Resumo: Este texto representa o exercício de, conscientemente, assumir as consequências de problematizar questões que considero importantes: os lugares ocupados e poderes exercidos por usuários da língua falada na escola. Tomando como referência as leituras e discussões de Ferdinand Saussure, Roman Jakobson, Roland Barthes e Eduardo Viveiros de Castro, senti-me desafiado, primeiro, a apresentar algumas reflexões sobre as temáticas: Língua, fala, linguagem, oralidade, significante, significado, aplicadas nos contextos educativos que vivencio. Segundo, mesmo considerando a fragilidade da maioria dos meus argumentos, decidi apresentar algumas conjecturas a respeito de como produzir reflexões que ultrapassem o meu tempo de enunciação e, quiçá, sirvam como instrumento de transformação da percepção do ser-dizer nos contextos educacionais em que atuo. Um terceiro exercício que faço, articulado com os dois primeiros, é de colocar como centro das ponderações sobre a língua falada, no campo das práticas de oralidade, dentro e fora dos ambientes escolarizados a palavra geradora Ser-dizer. Com isso tempero

---

[40] Heitor Rocha Gomes é doutorando e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural -UNEB- ALAGOINHAS, é educador social, arte-educador, graduado em Pedagogia das Séries Iniciais, com especializações em Coordenação Pedagógica(Faculdade Santíssimo Sacramento) e Docência na Educação Infantil Universidade Federal do Estado da Bahia(UFBA).

as reflexões sobre como o dizer dos estudantes são percebidos e tratados nos espaços escolarizados. De que maneira, quem o estudante é, define a suas condições e oportunidades produzir um dizer potente, que aos poucos se constitua em um dizer insurgente? Conforme informei anteriormente, estou apresentando esse texto como um exercício em que eu mesmo me coloco na condição de falante, escrevinhante, observador crítico do meu próprio exercício. Portanto, a escrita a seguir terá, eventualmente, algumas inconsistências de encadeamento, coerência e coesão. Entretanto, nada que possa prejudicar total ou parcialmente a fluência e o usufruto da leitura. Cada tópico é antecedido por uma palavra-imagem na busca de que estas insuflem a produção de sentidos e certo contorno para as cenas que são apresentadas: O dizer é de casa; O ser-dizer fora de casa; O ser-dizer: desconfortos da língua; O ser-dizer: língua e insurgência; O ser-dizer: como (re)afirmação de si; considerações sobre o exercício do meu ser e dizer.

Palavras-chave: Língua, Fala, dizer, Oralidade, Presença, Insurgência.

O DIZER É DE CASA

O mínimo de domínio da língua é o que se espera de qualquer pessoa que se proponha a estabelecer interação social. Desde o primeiro momento de vida fora do ventre materno aguarda-se o momento em que a criança dará os primeiros sinais de que tem as pré-condições para falar. Observadas essas pré-condições, a grande expectativa é que a criança comece a balbuciar as primeiras palavras, depois que formule frases completas, finalmente que ela diga. Mas

ela, a criança, era antes do primeiro verbo, antes do primeiro uso assertivo da língua. Antes do dizer. Entretanto, desde sempre ela foi embalada pelo dizer, pela palavra, de maneira que o ser é constituído, em grande parte, de tudo que foi dito sobre ele, antes e depois do parto. Assim como o dizer é esperado pela família no âmbito da casa, na escola, se espera que todas as crianças matriculadas adentrem seus portões com as habilidades básicas necessárias ao uso da Língua Portuguesa construídas. O problema é que as condições de aquisição da fala e do uso da língua são desiguais. A ausência de direitos básicos prejudica não somente as condições vitais ao desenvolvimento adequado do ser, mas também do dizer. A falta de direitos à saúde, à alimentação, à moradia digna, ao lazer, cultura, ao esporte e à educação, à convivência familiar e comunitária podem impactar na ausência de oportunidades e condições das interações fundamentais tanto na aquisição da fala quanto no desenvolvimento da língua.

O nosso dizer é de casa, do quintal, da roça. Nosso dizer é do trabalho, do corre diário, da luta para sobreviver. Nosso dizer, caseiro e não doméstico, azulejado, não cabe no vernáculo dicionarizado. Ele escapa, xinga, violenta, espanta, destrói, ama, reclama constrói casas, pinta, meios-fios, pontes, ergue cidades, planta, colhe, amansa, acarinha, poda, fode, dança, esculhamba, nomeia, fuma, samba,

trama, serpenteia, vende beijus em cestos de palha, porta armas, ama, trama vidas e mortes. O nosso dizer tomou as ruas do centro, invadiu a casa, os sonhos, fez-se fonte de prazer e pesadelo para a distinta nobreza vira-lata brasileira. O nosso dizer, tomou o legislativo, o judiciário, tomou a porra toda, meteu-se nas universidades, nos laboratórios avançados das ciências dentro e fora dessa terra brasilis, dessa nossa terra pindorama. O nosso dizer é potente pra cacete, transborda, irrompe mundo à fora, não respeita os limites impostos, cercas, arames de farpados. Atrita, resiste, teima, profana, mandinga, cruza as linhas e macumba as encruzilhadas.

O meu dizer nasceu de outros dizeres subalternizados. Um que tecia peneira de olho grosso e olho fino, que lavava roupa no rio, que dominava os processos da farinhada, que conheceu a perversidade das cozinhas alheias na capital baiana e na grande São Paulo. E de um outro dizer revoltado, deserdado pelo pai fazendeiro, que fugiu de uma sina de escravidão para servir de mão de obra barata nas paragens do sul e do sudeste desse Brasil brasileiro. Eu sou filho de dizeres favelados, relutantes, renitentes, resilientes. Filho de um dizer que se tornou “peão” e outro que fez “solidão”. Sou fruto de dizeres fortes, que ecoam, murmuram, urram, gritam..o sangue que corre nas minhas veias grita, fala em línguas estranhas. A minha pele, meus

olhos, meus cabelos, o meu andar, meu cheiro, o meu suor (disfarçado por um perfume da Boticário), o que penso, a minha rebeldia quando dispenso a piedade alheia, diz quem sou..o meu dizer sou eu.

O SER-DIZER FORA DE CASA

Carlos Piovezani, citando Michael Foucault reflete que:

> Nossas relações sociais instauram uma espécie de distinção entre os discursos que "se dizem no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles[..]os discursos que são ditos, permanecem ditos e ainda estão por dizer (FOUCAULT, 2000, p.22).

Esse recorte do livro a *Ordem do Discurso* de Foucault feito por Piovezani, lembra-me que, desde o meu primeiro momento na academia, compreendi qual era o meu grande fetiche: a produção de um dizer que atravessasse as pessoas e o tempo. Um dizer que escapasse a fugacidade dos dizeres, das formulações, das interações sociais, das explicações sobre as coisas do mundo, das comunicações estabelecidas nas lidas vida comum. Eu fui laçado para participar de outras cenas, para protagonizar outras formas de ler e interpretar o mundo. A minha forma de dizer, construída arduamente na militância,

agora só teria sentido se fosse confirmada por outros dizeres, aqueles imortalizados pela academia. Os dizeres que não passam, que estão na ordem dos discursos consagrados conforme elenca o próprio Foucault: "Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, que chamamos de 'literários'; em certa medida textos científicos" (FOUCAULT, 1996, p.22). No final das contas, ao renunciar o meu dizer, o que mais de mim, da minha trajetória de vida renuncio..e daquilo que eu pensava ser um dizer, um pensar, um fazer original, o que sobrou?

Mas, agora, quase 20 anos depois, cá estou aqui eu nesse novo momento, fora da minha casa, do meu corpo, derramando nestas laudas brancas e frias tudo que consigo mobilizar para um bem dizer. A diferença é que agora o meu dizer precisa ser insurgência revogando os termos que sancionaram o conteúdo e a forma do meu dizer em termos de ineficácia. Nesse novo lugar, devo colocar em ordem e em movimento o dizer violento, insubserviente do meu pai. Aquele que poderia se expressar no tanger das cordas do seu cavaquinho e violão, cantando os Demônios da Garoa.

Como posso deixar de ser as narrativas dos fios de palha nas tramas das peneiras tecidas pelos dedos pacientes e determinados de

minha mãe? Como negar tudo que ouvi dizer das suas dores caladas, da sua renitência, do seu labor resignado dentro e fora daquilo que, só no final da sua vida, pôde chamar de lar? Sua submissão e quase cativeiro nas casas das patroas brancas em meados da década de 1960 na Capital Paulista? Como esquecer seus canteiros de flores, verduras, seus bolinhos de arroz e sua alegria ao se balançar na gangorra dependurada no limoeiro do quintal? Como silenciar todas as vozes que me forjaram até agora e tomar como premissa a explicação do mundo segundo Saussure?

Mesmo arriscando um suposto rebuscamento, tudo em mim diz, encontra, assanha "a saudosa maloca", remonta à memória dos "barracões de zinco", toda espécie de fome, sede e satisfação. Sou um homem comum, levo uma vida comum, assim, tudo que eu falo, falo de maneira comum e repetidamente, para o pensamento saussuriano, decorre então um desajuste entre tudo que eu poderia dizer, "com base na língua e na lógica, e aquilo que é efetivamente dito numa sociedade".

As coisas que digo que faço, por certo, têm durabilidade incerta, por vezes alcançam o *status* de um espetáculo de feira livre, impacta, mobiliza momentos efêmeros na vida dos transeuntes. De tudo que grito, professo, dramatizo, insuflo sobrará apenas uma esparsa

memória sintetizada em um: Eu acho que ouvi..eu acho que ele disse. O meu dizer mal ultrapassa o tempo, o ato de dizer. Aqui, então, preciso fazer uso de uma língua que privilegia os discursos duradouros, os originais, aqueles “que são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer”(FOUCAULT, 2000:22).

E aqui eu estou diante dos ditos sobre os ditos de Saussure. Eu que quase nada sei do funcionamento da língua, apenas faço uso. Às vezes, sou um falante distraído, absorvido pelo prazer do dizer inconsequente, noutras vezes, tropeço nas flexões dos verbos, temo os pronomes, as variações substantivas. Estou entre aqueles que escapam ou usam de recursos para burlar a vigilância dos normativos, dos que manejam a língua com agilidade e maestria. Estou entre os (uso)fruidores de sentidos, os produtores e consumidores de evidências de tudo que desejo e faço saber (PIOVEZANI, 2013, p.149). Junto-me aos muitos que, distantes das elaborações e enunciações de Saussure, acham improvável que o mesmo tenha feito uma desconsideração inconsequente entre a fala e a língua.

É como se eu, um pedagogo, quisesse ignorar, a título de pesquisa, a educação dos seus usos cotidianos, uma educação impositiva que, por suas elaborações técnicas, seus distanciamentos teóricos, esquece, afasta-se das próprias necessidades de acontecer,

de sua urgência precípua de se fazer acontecimento na vida comum. Nesse lugar que ocupo, sei que só me faço presença, notável, ouvido, na medida que ouso ser um dizer pretensioso, que deseja ser um acontecimento político, um dizer que, embora reconheça seu inacabamento, sabe das armadilhas de não se saber dono da própria voz (CHICO BUARQUE, 1981).

Mesmo sem capacidade de esmiuçar as contribuições dos estudos saussurianos para um universo semiótico cada vez mais complexo de desdobramentos, posso inferir, a partir das exíguas leituras que fiz, a importância do papel estruturante de estudos sobre língua para uma apropriação conceitual, prática e política das tessituras próprias da linguagem. É pelo esforço de produzir e fazer uso de uma linguagem, intencionalmente consequente e poderosa, que posso ser um dizer, uma presença que faz diferença, que transforma os aparatos da linguística e da linguagem instalados para fabricação sistêmica de condições de morte em aparatos produtores de vida.

Ao me dispor a participar dos circuitos de estudos e reflexões dos textos que compõem o livro Saussure e a invenção da Linguística, fui me percebendo cada vez mais descolado e incomodado. Primeiro me pareceu uma inutilidade, não imaginava como aquelas leituras e

discussões poderiam me servir na construção do meu objeto de pesquisa. Segundo que eram estudos teóricos que passavam longe da minha formação inicial em pedagogia e das minhas experiências e estudos na área de educação social. Terceiro, por mais que eu me esforçasse não me sentia habilitado para produzir textos, ou mesmo participar das discussões geradas a partir das leituras. Mas, finalmente, depois de tantas rodadas de conversas sobre as produções, as polêmicas que rondam a vida e obra de Ferdinand Saussure, comecei a focar na reconhecida grandiosidade do seu ato: definir como objeto dos seus estudos a linguística.

Essa decisão decorreu da capacidade de perceber e navegar naquilo que era a realidade/onda do momento, produzindo e apresentando para a mesma um esquema que retirariam a língua do lugar comum e das conceituações esparsas produzidas por outras ciências. Como já afirmado anteriormente (isto é recorrente nos meus escritos), não tenho bases de estudos para tratar da importância histórica, científica e cultural do movimento singular de Ferdinand Saussure em seu pleno tempo de produção e irradiação sobre o que era e o que deveria ser a ciência linguística. O que me interessa tratar aqui é que os seus atos, decisões enunciações provocaram transformações estruturais irreversíveis em todas as áreas das

ciências, notadamente naquelas que precisam instrumentalizar os estudos linguísticos para explicar a si mesmas e ao mesmo tempo fazer circular os resultados desses conhecimentos.

Considerando que "o funcionamento do dizer não é integralmente linguístico e, por essa razão, somente pode ser analisado por meio da consideração dos protagonistas e do objeto do discurso inscritos em certas condições de produção com outros dizeres" (PIOVEZANI, 2013, p.153), é que preciso reconhecer qual lugar ocupo no ato dessa escrita, quais as condições circunscrevem o meu dizer e aquilo que elejo como objeto de enunciação. Nesse caso, o exercício paulatino que faço é de colocar-me, ao mesmo tempo na condição de agente de uma enunciação e a própria enunciação. Em um movimento que, fazendo uso da língua, da linguagem escrita, jogo conscientemente com os meus conhecimentos prévios, enquanto labuto para produzir uma bricolagem, articulando-os com as atuais apropriações do campo da linguística.

O SER-DIZER COMO EXERCÍCIO DESCONFORTÁVEL DA LÍNGUA

Comecei esse texto me apresentando na condição de um dizer comum, um dizer subalterno que ascendeu à condição de poder circular pelos meios acadêmicos, capaz de participar de circuitos

complexos de produção e fruição de conhecimentos em nível de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). Para tanto, foi necessário que eu obtivesse as condições básicas de uso da língua escrita e falada. O problema está em obter as condições. De quantas cenas, situações, quais espaços, encontros/oportunidades precisarei ter para ser reconhecido como capaz de fazer um uso minimamente adequado da língua portuguesa?

> Ao estabelecer o princípio da arbitrariedade do signo, o que o mestre genebrino faz é desvelar que os signos são produtos dos seres humanos e, portanto, não são naturais, mas culturais. A ordem da língua não é um reflexo da ordem do mundo, mas uma construção das comunidades humanas. A língua está entre os fatos humanos (*CLg*: 23) e, por isso, a Linguística está classificada entre as ciências sociais. Sua definição de língua passa pelo falante, colocado no quadro das estruturas sociais: "ela é a parte social da linguagem" (*CLg*: 22); "A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos" (*CLg*: 27) (FIORIN, FLORES, & BARBISAN, 2013, p.9).

Muito embora a língua se configure obviamente como uma produção humana, cada trajetória em direção à apropriação linguística pode ser um misto de condições e oportunidades invariavelmente distintas numa mesma classe social ou em classes sociais economicamente diferentes. Como todos os processos resultantes dos modos de produções capitalistas, a língua também se faz território de disputas e de exclusão, suas formas reconhecimento e apropriação podem ser tão diversas e singulares quanto excludentes. As formas de reconhecimento e expressão do dizer não são iguais, nem equitativas em cenários de oportunidades e condições perversamente desproporcionais. Que uso da língua se pode esperar de uma/o educadora/o, uma/a professora/a de escola pública diante dos seus estudantes? A serviço de quem está a língua que usamos nos espaços políticos em que atuamos?

O esforço empreendido até aqui tem como uma de suas justificativas a seguinte inquietação: Como produzir um objeto de conhecimento que ultrapasse o meu tempo de enunciação, que tenha o poder de, de alguma forma, servir como instrumento de transformação da percepção da realidade ou das realidades que vivo? Como fazer um uso político e transformador da fala/enunciação dentro dos estudos e reflexões iniciais de Saussure e de seus

sucessores? Quem é a pessoa que faz uso da língua e quais condições sociais, culturais, políticas, econômicas condicionam a aquisição e apropriação da língua e da linguagem como instrumentos de libertação, de insurgência?

> Se falamos todos amiúde sobre a fala, nem todos os dizeres sobre o dizer possuem o mesmo valor: enquanto alguns são esquecidos quase no mesmo instante de sua enunciação, outros continuam a se fazer ouvir por outras vozes em outros tempos e lugares (PIOVEZANI, 2013, p.149).

Assumo que sou o meu dizer, por saber que semiologicamente, socialmente, tudo em mim diz, anuncia e enuncia. Aqui, nesse momento, enquanto escrevo e no momento futuro/presente em que serei lido, minha escrita me denunciará. Por ela poderei ser julgado e condenado. Eu serei para a leitora ou leitor aquilo que escrevi, competência ou incompetência de pronunciamento verbal. A labuta é, então, me dizer de maneira própria, singular, clara, coerente, complexa, encadeada..Um dizer que ultrapasse as minhas próprias fronteiras e que, de algum modo, toque as fronteiras do outro, da outra, produzindo, transformando perspectivas, trazendo para cenas o inédito, outras formas e manifestações do dizer marginal, periférico, excluído, subalterno.

Por minhas raízes, as marcas ancestrais herdadas, a minha pele, estatura, o meu dizer se localiza em meio a aqueles e aquelas, cujo uso da língua não garante prestígio, lugar à mesa dos falantes que nasceram e cresceram dominando a língua e exercitando a linguagem do dominador. O dizer-ser dos privilegiados e o dizer-ser dos desprivilegiados. Dessa forma, os usos que faço da língua não estariam apartados de tudo que sou e represento socialmente. Seguindo com as reflexões sobre o legado de Ferdinand Saussure, Bakhtin (Volochinov) que reflete sobre os atravessamentos socioculturais dos falantes:

> [..] o contrário da linguística unificante de Saussure e de seus herdeiros, que faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais, Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais (BAKHTIN, 1981, p.7).

No uso da língua, de todo aparato linguístico, poderíamos considerar o desigual esforço empreendido por algumas pessoas, para comunicarem uma ideia, fazerem-se ouvir e serem compreendidas, alcançar uma finalidade comunicativa diante de situações cotidianas

relativamente comuns. Em uma boa parte da minha vida, tive muita dificuldade para resolver questões burocráticas em repartições públicas e privadas em que fosse exigido algum tipo de explicação ou que eu precisasse organizar as ideias para formular uma pergunta. Eu costumava gaguejar e suar frio. Outra situação da qual fui tomando consciência foi a minha resistência (que ainda persiste) em entrar em casas comerciais que tenham portas de vidro, que eu preciso abrir para entrar.

Duas situações que denunciam a ideia de inabilidade, de não pertencimento, como se eu não tivesse o direito de fazer uso de alguns espaços e equipamentos da cidade. Em conversas com pessoas do meu círculo de amizade, descobri que, algumas delas, vivenciaram e/ou vivenciam esse mesmo sentimento. Dessa forma, compreendo que, a construção das predisposições socioculturais de uso da língua de uma pessoa, estão direta e intimamente ligadas às oportunidades, às condições adquiridas para participar e enfrentar os sistemas, às maquinarias, estruturalmente impostas para oprimir. As estruturas de poder condicionam o ser-dizer, definem quais e como serão ocupados determinados lugares, quem ocupará e como se comportará nas posições que foram previamente arquitetadas.

O SER-DIZER: LÍNGUA E INSURGÊNCIA

Esse texto (Dizer é de casa) nasceu de uma auto-provocação e da provocação da disciplina Seminários Avançados do Curso de Pós-gradução em Crítica Cultural – UNEB – Campus II, no primeiro semestre de 2023. O desafio de percorrer uma trilha desconhecida até então: de produzir discursos no território estranho e espinhoso da linguística. Ampliar minhas próprias capacidades de pensar/usar a língua como um aparato político-transformador E, nesse movimento, reelaborar as perspectivas do uso da língua noutros espaços de poder que vivencio, notadamente na educação.

A escola foi historicamente legitimada como espaço social e oficial de produção e fruição de conhecimentos. Não vou discutir aqui as origens, finalidades, os fundamentos de sua implantação e manutenção em nosso país pindorâmico. Primeiro, porque não é o objetivo dessa minha escrevinhação, segundo por não ter arcabouço teórico para isso no momento. Então prossigamos com a prosa que deu origem a esse parágrafo.

Mesmo assim, pela condição de doutorando, de pesquisador e, portanto, de leitor de mundo e da palavra, arriscarei trazer para esta cena, de maneira ilustrativa, um fragmento do artigo *O mármore e a*

murta de Eduardo Viveiros de Castro, para que criemos motes para algumas ponderações:

> [..] a gente destas terras é a mais bruta, a mais ingrata, a mais inconstante, a mais avessa, a mais trabalhosa de ensinar de quantas há no mundo' ', desfia o desencantado Vieira. Eis por que são Tomé fora designado por Cristo para pregar no Brasil; justo castigo para o apóstolo da dúvida, este de levar a crença aos incapazes de crer - ou capazes de crer em tudo, o que vem a dar no mesmo: "outros gentios são incrédulos até crer; os brasis, ainda depois de crer, são incrédulos". (CASTRO, 1992, p.22)

A expertise do ensino doutrinário dos colonizadores se mostrou ineficaz na educação dos povos originários. Eles não assumiam a uniformidade imposta, não estabilizavam, não permaneciam, comportavam-se como uma escultura maleável, flexível que durante o trabalho do escultor, aparentavam ganhar uma forma satisfatória, de maneira que o autor imaginava ter alcançado seu intento. Porém, bastava virar as costas, a escultura começava ampliar seus contornos, ganhar outras camadas e voltando a assumir a suposta deformidade de origem. Na obra de Viveiros de Castro, os povos originários não são apresentados como vítimas do processo civilizatório perpetrado pelos colonizadores. Eles são assimilação e resistência, não se conformam, não são esculturas produzidas a partir de uma pedra de mármore que

resiste ao processo de esculpir, mas que ao final recompensa todo labor, ela permanece conformada a modelagem do seu criador.

Os indígenas são semelhantes às esculturas de murta. Inicialmente, aparentam ser manipuláveis, fáceis de ser trabalhadas, de assumirem as feições determinadas pelo escultor, no entanto, não demoram a voltar a sua condição original. Essa é a grande insatisfação dos primeiros padres da Companhia de Jesus em 1549. Os povos originários eram incivilizados e incivilizáveis por serem sem lei, sem fé e sem rei. As escolas de hoje, com todos os parâmetros, diretrizes, seus organizadores curriculares, pedagogia e didática, buscam encontrar, em muitos casos, suas matérias primas ideais, estudantes capazes de aprender e reter conhecimentos, capazes de serem modelados. Os estudantes precisam ter os aspectos, as características que concordem com as pretensões dos seus modeladores. Aqueles que trazem em si as condições de assimilação dos únicos conhecimentos válidos e socialmente legítimos e necessários.

A escola pública é planejada para pobres, e, invariavelmente, replica a conduta, os procedimentos e os (pre)conceitos das primeiras escolas de ensino do Brasil. Os professores ainda precisam seguir uma espécie de catecismo, de bula papal, as aulas ainda podem começar com uma oração, um padre-nosso, os julgamentos das atitudes dos

estudantes ainda são marcadamente pautados na moral cristã. Todo um envoltório de coisas que criam uma perspectiva, um modo de conceber os estudantes periféricos, rurais, indígenas, ribeirinhos, quilombolas como incapazes, bárbaros, incivilizados, violentos, desqualificados, portanto, merecedores de uma educação adequada às suas necessidades. Uma educação que os tornem produtivos e aptos a participar, a ocupar os lugares a eles reservados na sociedade, na colônia. Para que sejam parte da sociedade colonial, é preciso aprender as regras de convivência, saber sua função e seu papel social.

Porém, tais quais os povos indígenas, os estudantes resistem à imposição de currículos que nada dizem, que não dialogam com o universo de produção de sentidos, práticas e saberes vivenciados fora das salas e dos muros das escolas. Os professores, por sua vez, reclamam, sofrem e se inflamam porque muitos estudantes não adquiriram as feições, as aparências desejadas, as expectativas de aprendizagens definidas nos documentos orientadores da escola. Os indígenas não resistiram à ideia e às práticas de adoração a um Deus único por serem rudimentares, incapazes de serem civilizados, catequizados, fundamentalmente por não terem lei, fé e rei. Os estudantes precisam adquirir as condições de assumirem os lugares, os papéis que lhes cabem em estames sociais previamente

determinados. Para garantir que todas as pessoas com diferentes origens sociais e culturais adquiram as mesmas condições de serem socialmente civilizadas e produtivas, a sociedade e o Estado estabeleceram que o melhor instrumento é a educação escolarizada. Uma lei, uma fé e uma Língua. É ela que, historicamente, ganhou a legitimidade para ensinar tudo a todas as pessoas, conforme está definido na Base Nacional Comum Curricular:

> Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE, ANO 2014).

Entre as aprendizagens essenciais está o ensino da Língua Portuguesa, estruturado em quatro eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica. Além disso, o documento se preocupa com a articulação com as práticas de linguagem e cria uma categoria curricular denominada Campos de Atuação, cuja função principal é apontar oportunidades de contextualização dos conhecimentos escolares no âmbito da vida social e de maneira significativa para os estudantes. O problema é constatar como a

organização curricular da área de Língua Portuguesa se efetiva nos cotidianos escolares.

O ensino de Língua Portuguesa figura como algo que está fora dos sujeitos da aprendizagem. A palavra escrita aparece ao estudante diferente da língua falada vivenciada desde o ventre materno. A palavra apresentada na lousa, copiada no caderno, lida nos livros é outra palavra, uma palavra estranha. Mesmo os seres e objetos que pertencem aos cotidianos vivenciados pelos estudantes, são qualificados e nomeados de uma forma que parecem não fazer sentido, desconectam-se do real, transmutam-se na língua portuguesa docente. No universo escolarizado, os estudantes, muitas vezes, são recebidos e tratados como estrangeiros, ou no mínimo, portadores e usuários incompetentes da língua materna.

A ênfase nos Eixos de Leitura e Produção textual são extremamente privilegiados, tanto que tenho a impressão de que as práticas orais, os saberes construídos pelos estudantes no campo da oralidade não são reconhecidos ou valorizados. O que teria a dizer estudantes da Educação Infantil, do Fundamental I ou II, da Educação de Jovens e Adultos, se o que são, nas suas condições singulares, culturais, sociais e econômicas não têm valor por que haveria de ter valor o seu dizer? Aqui entra em jogo a questão do ser e do dizer. O

que estou chamando de ser-dizer problematiza a seguinte questão: Qual o lugar político da língua quando o valor do que eu digo tem relação direta com os lugares sociais e culturais que ocupo?

O SER-DIZER: COMO (RE)AFIRMAÇÃO DE SI

O ser-dizer do estudante, normalmente, só é percebido, quando ele contraria as regras da escola, quando está muito acima ou abaixo daquilo que é definido como expectativas de aprendizagem do ano e da turma em que está inserido. Embora os documentos escolares definam sistematicamente a rotina com a distribuição da carga horária para cada área de conhecimento e, nestas, seus principais eixos (agrupamentos de habilidades, conteúdos estruturantes), a minha experiência é que, na área de Língua Portuguesa, o eixo oralidade é o menos visado e o mais prejudicado. É como se o desenvolvimento da leitura e da escrita não tivessem nenhuma articulação com as práticas orais, muito embora a BNCC (O que é o BNCC?) deixe muito clara a importância delas, conforme mostram os cinco campos organizados abaixo:

> Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos

> iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (BRASIL, 2018, p. 84).

Ao chegar aos espaços escolarizados, a criança entra noutro universo de produção de sentidos. O que conhecia de maneira empírica, pragmática passará a reconhecer pelo viés cientifico, formal. Haverá um distanciamento entre a realidade significante da realidade significada. As motivações para aprender e ensinar possuem, adquirem uma nova lógica: estuda-se para aplicar em possíveis experiências futuras. Estuda-se para saber e não para aplicar. Em casa se aprende a beber água, cuidar da higiene, alimentar-se, brincar, andar, falar, perguntar, responder, subir, descer.., na escola, tudo isso vira conceitos. Mesmo as situações mais comuns experimentadas nas práticas sociais cotidianas, na escola, ganham outra conotação: o tempo do brincar, do falar, do ouvir, do comer perdem suas funcionalidades socais quando entram para a dinâmica conteudista da escola. Nessa perspectiva, os campos de atuação supostamente visam criar espaços, tempos, condições e oportunidades de práticas orais que se aproximem das realidades praticadas fora da escola, onde se aprende pela necessidade utilitária e urgente de se aprender. Digo supostamente, pela distância existente entre as intenções professas nos documentos e a forma como essas intenções são transmutadas

nos currículos escolares, mais concretamente nos planos de aula docentes. Nos espaços escolares, diante de impedimentos estruturais ou da falta de condições idealizadas para o aprender, sempre se pode dizer: Estamos fazendo tudo que é possível. Diante dessa afirmativa, sempre me pergunto, quem determina para quem a linha limítrofe do que é ou não possível de ensinar ou aprender?

Então o que a escola precisaria fazer, considerando sua função social homogeneizante, para planejar situações de aprendizagens que criassem oportunidades que fizessem sentido para o estudante? Como promover práticas de oralidade insurgentes, que apontem para um exercício da língua e que se configurasse como estratégia de instrumentalização dos conhecimentos formais e das práticas de oralidade exercitadas nas relações e inter-relações vivenciadas cotidianamente?

Para tanto, será preciso que a escola acredite que esse estudante tem, na sua própria medida, condições de fazer uso da linguagem para dizer. É preciso que se parta daquilo que ele sabe, das suas experiências de vida, que suas formas de ser e dizer sejam consideradas. Retomando a afirmativa inicial do parágrafo anterior, o estudante ao chegar a escola depara-se com outras formas de produção de sentido, nessa dinâmica, também é preciso que a escola

reconheça que cada estudante é único na sua forma de ser e estar no mundo. Faz-se necessário que se reconheça e se legitime sua presença única. Tudo que ele pode dizer antes da fala, tudo é antes e depois do seu dizer.

Com isso, com esses arremedos supostamente filosóficos, quero enfatizar que na escola os usos da língua, da linguagem e da fala podem ser lugares de libertação e de opressão. Criar estruturas curriculares, planejamentos criativos que garantam o lugar merecido da oralidade nas rotinas escolares sem uma forte intencionalidade de se reconhecer o valor do falante, da sua presença, do seu ser-dizer, de nada adianta. Reconhecer que cada pessoa tem algo de importante para falar, que se aquilo que ele fala não acrescenta nada ao mundo exterior, ser ouvido com atenção, curiosidade e cuidado pode representar muito para o seu mundo imaginativo, seu universo pessoal. João Cabral de Melo Neto (2016) no seu auto natalino Morte e vida Severina ilustra bem a necessidade de dizer quem se é:

> Como então dizer quem fala ora a Vossas Senhorias? Vejamos: é o Severino da Maria do Zacarias, lá da serra da Costela limites da Paraíba Mas isso ainda diz pouco: se ao menos mais cinco havia com nome de Severino filhos de tantas Marias mulheres de outros tantos, já finados,

> Zacarias, vivendo na mesma serra magra e ossuda em que eu vivia (MELO NETO, 2016, p.50)

"Somos muitos Severinos, iguais em tudo na vida.. como então dizer quem fala.." O ser-dizer faz-se crucial em uma realidade em que embora todos os estudantes tenham um nome, nem todos compreendem e/ou usufruem do nome como um direito fundamental. Ter um nome não significa que esse sujeito tenha direito a ser tratado com peculiaridade, como um indivíduo que tem história e experiência singular. O estudante mesmo advindo de uma mesma localidade, com similaridades econômicas, sociais e culturais precisa dizer quem fala, precisa de condições e oportunidades de fazer uso da sua língua materna para dizer quem é. Fazer uso da língua e da linguagem para construir a sua autonomia, a capacidade de se auto-nominar. O ser-dizer, do estudante reconhecido em sua inteireza, incompletudes. Ser reconhecido, inclusive na sua potência ser e não dizer, por opção, de resistir, de não ser educado nos moldes da pedagogia colonialista. A educação precisa então criar as condições acadêmicas e empíricas que oportunizem aos discentes um exercício contínuo e progressivo de um ser-dizer insurgente, epistemologicamente rebelde, social e culturalmente implicado com a própria aprendizagem e desenvolvimento, também implicado e compromissado com transformação das realidades vivenciadas no mundo.

Mas como educar para práticas libertárias e insurgentes considerando que essa educação está presa aos moldes praticados pelos colonialistas, que consideravam os povos indígenas como seres desprovidos de cultura, conhecimentos e espiritualidade validamente civilizados, que considera a si mesma como medida de todas as coisas. Uma educação que foge à própria etimologia, que não conduz (*ducere*)para fora (*ex*), ao contrário, parece tentar aprisionar o estudante em seus enredos colonialistas, ajustando, docilizando, normalizando a pobreza, a ausência de direitos como se fosse meramente heranças de nascença. Como fosse natural a alguns poucos ter domínio das condições de acesso à cultura escrita, aos postos de mando, e a outros, o lugar do iletrado, servil, subordinado. Nesse contexto, pode-se esperar que a educação forme estudantes capazes de autoafirmarem como produtores, disseminadores, usufruidores de conhecimentos válidos para si, para os seus grupos de convivência. Chamo de conhecimentos válidos, entre outros, aqueles que coadunam com a construção de uma sociedade-mundo onde haja circularidade nos lugares de poder e decisão, equidade, justiça na distribuição e fruição dos bens e riquezas materiais e imateriais.

Finalmente, espero que, ao longo dessa exposição tenha alcançado o meu principal objetivo que foi, a partir das reflexões sobre

a questão do ser-dizer no contexto das práticas de uso da língua portuguesa em contextos escolarizados, especular a respeito de como produzir um objeto de conhecimento que ultrapasse o meu tempo de enunciação, que tenha o poder de, de alguma forma, servir como instrumento de transformação da percepção da realidade ou das realidades que vivo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G**.** *Infância e história.* Belo Horizonte : UFMG, 2008.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: HUCITEC, 1981

BRASIL, M. D. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.* Brasília : MEC, 2018.

CASTRO, E. V. *O mármore e a murta* . Revista de Antropologia - *USP*, 74, 1992.

CASTRO, EDUARDO VIVEIROS DE. *O Mármore e a Murta: Sobre a Inconstância da Alma Selvagem*. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 1992, v. 35, p. 21-74.

DEPUTADOS, C. d. *Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE)***.** Brasília : Edições Câmara, 2014.

FIORIN, J. L., FLORES, V. N., & BARBISAN, L. B. *Por que ainda ler Saussure?* In: J. L. FIORIN, V. N. FLORES, & L. B. BARBISAN. Saussure: A invenção da linguística. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso.* São Paulo: Loyola.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação.* São Paulo: cultrix, 1976.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova *o Plano Nacional de Educação (PNE)* e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

PIOVEZANI, Carlos. *Presenças do Curso de linguística geral na Análise do Discurso*. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento e BARBISAN, Leci Borges (orgs). Saussure: a invenção da Linguística.