

Minorias sociais e o ensino de língua portuguesa: uma abordagem epilinguística

Cleidson Frisso Braz

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Resumo: Discute-se o ensino de língua portuguesa voltado para a formação do sujeito sobre a diversidade. Neste intento, propõe-se uma discussão sobre as minorias sociais a partir das considerações de Serge Moscovici (2011). O estudo ganha profusão teórica com a relação entre controle, dominação e poder produzidas por Foucault (1987). Debate-se ainda o ideal formativo da escola e a função do professor e da professora como intelectuais orgânicos capazes de provocar rupturas nas malhas hegemônicas (GRAMSCI, 1981). Adota-se como possibilidade metodológica a teoria das operações enunciativas ou epilinguísticas inaugurada por Antoine Culioli (1980) e sugere-se um trabalho voltado para a criatividade presente na linguagem, a partir das considerações de Carlos Franchi (2016). Conclui-se que o ensino de língua fundamentado nas teorias e na metodologia adotadas possibilita a formação de uma identidade solidária sobre as minorias, pois se percebe a diversidade como um fator de enriquecimento das relações sociais.

Palavras-chave: Minorias. Ensino. Epilinguismo. Criatividade.

Abstract: The teaching of Portuguese language aimed at the formation of the subject on diversity is discussed. In this attempt, a discussion on social minorities is proposed based on the considerations of Serge Moscovici (2011). The study gains theoretical profusion with the relationship between control, domination and power produced by Foucault (1987). The formative ideal of the school and the role of the teacher as organic intellectuals capable of causing ruptures in the hegemonic meshes are also debated (GRAMSCI, 1981). The theory of enunciative or epilinguistic operations inaugurated by Antoine Culioli (1980) is adopted as a methodological possibility and a work focused on the creativity present in language is suggested, based on the considerations of Carlos Franchi (2011). It is concluded that language teaching based on the theories and methodology adopted enables the formation of a solidary identity on minorities, as diversity is perceived as a factor of enrichment of social relations.

Keywords: Minorities. Teaching. Epilingualism. Creativity.

INTRODUÇÃO

Lançar um olhar sobre as fontes teóricas que fundamentam este artigo é, ao mesmo tempo, um trabalho de observação da função social que a língua/linguagem exerce sobre os sujeitos e uma análise sobre como estes reagem mediante uma proposta de ensino voltada à diversidade. Esse intento é ancorado por muitos estudiosos que vêem a pluralidade no cotidiano escolar como um fator essencial para a criação de uma sociedade democrática, na qual os direitos das minorias não inviabilizam nem ferem os direitos da maioria, pelo contrário, eles permitem que todos sejam reconhecidos como sujeitos que atuam no mundo de forma autônoma e consciente.

Desde a criação da lei de diretrizes e bases da educação nº 9.394/96, legitimou-se que a diversidade na escola estivesse arraigada a partir de uma ótica que a percebesse como um fator de enriquecimento das relações sociais e de fortalecimento de convivências plurais. Para tanto, ainda hoje é necessário o reconhecimento de uma coletividade que luta por esse lugar legítimo e por representatividade, evidenciando o passado de confrontos e de conquistas de direitos extremamente importantes para a formação de um conceito de minorias ativas, ou seja, grupos capazes de subverter a ordem hegemônica, mesmo que minimamente. Sem desconsiderar os percalços que as minorias encontram na luta por seus direitos, lança-se aqui uma luz sobre as considerações teóricas, jurídicas e pedagógicas já constituídas, de forma a demonstrar a viabilidade de uma proposta de ensino baseada na diversidade e na valorização de sujeitos historicamente prejudicados. Portanto, o percurso teórico evidenciará a luta entre as classes dominantes e dominadas, apresentando espaços legais e pedagógicos já legitimados para uma abordagem sobre a diversidade, alimentados pelas contribuições sobre minorias (MOSCOVICI, 2011) e outras que tencionam as relações de poder, de controle e de hegemonia (GRAMSCI, 1981; FOUCAULT, 1987). Por fim, propõe-se que o ensino de língua seja um aliado na tarefa de superação deste controle e desta dominação, por meio de uma abordagem epilinguística e criativa (CULIOLI, 1980; FRANCHI, 2016), fortalecendo a expressão das minorias sociais na escola.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEFESA DAS MINORIAS

Nas últimas décadas, as violências simbólicas e físicas têm se intensificado sobre diferentes grupos minoritários. Casos que há muito estavam escamoteados em falas preconceituosas e em olhares de reprovação se materializam e se manifestam em marchas,

discursos, ataques virtuais contra a homossexualidade, às cotas destinadas a negros e negras, alunos e alunas de escola pública e a inúmeros tipos de violência sobre as mulheres; além de tantos outros grupos afetados diretamente por discursos fundamentalistas que propagam o ódio contra aqueles que se desvinculam do caminho de controle e de dominação exercido por grupos hegemônicos.

Contudo, a garantia de um estado democrático amparado na liberdade e na pluralidade de pensamento, na representatividade e no direito de manifestar-se individual e coletivamente é legitimado por diferentes bases legais que alicerçam direitos às minorias sociais. Embora saibamos da fragilidade dos documentos que asseguram estes direitos às minorias, esta pesquisa se esforça em demarcar alguns documentos oficiais, principalmente, aqueles que ancoram as políticas educacionais.

Uma das primeiras sinalizações de uma política educacional voltadas ao respeito à diversidade e à pluralidade cultural é encontrada na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5º, que institui a criação de um estado democrático e justo:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, p. 17).

Depreende-se disso que o objetivo de construir uma sociedade alicerçada na pluralidade constitutiva da nação, que desautoriza a intolerância e o preconceito, se personifica na lei. Não obstante, o artigo 3º da carta magna ainda atesta que, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, estão “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 15.). Apesar de, muitas vezes, a lei não produzir ecos suficientes nas ações coletivas e individuais da sociedade brasileira, há de se reconhecer a possibilidade de recorrer ao documento de maior decoro da civilidade para reivindicar um caminho possível para que os grupos historicamente prejudicados possam, então, se organizar e reivindicar seu direito à existência e ao respeito. Apesar disso, a sociedade brasileira, muitas vezes, tem privilegiado apenas o grupo dominante, a saber, o homem branco, heterossexual e abastado. Assim, ainda hoje, muitas manifestações públicas radicais e intolerantes, produzidas por esta maioria dominante, ainda são comuns em nossa sociedade. O que torna essa violência ainda mais grave é perceber que o governo retroalimenta esses discursos a partir de uma pauta fundamentalista, que nega a ciência e o saber jurídico em prol da manutenção dos benefícios herdados pela tradição cristã, machista e de extrema direita. Consequentemente, aliados deste mesmo (des) governo, cujo maior

representante, o presidente da república, se manifesta publicamente contra os direitos das mulheres, índios, homossexuais, negros e negras promovem ataques públicos às minorias e contribuem para o projeto de aniquilamento da diversidade e das manifestações culturais plurais. Em suma, o que se constata é que, embora a Constituição de 88 avigore em favor das minorias, o país ainda anda a passos estreitos e lentos na atuação efetiva desse direito. No entanto, é importante lembrar, sempre que a lei for violada, que o direito à liberdade e à pluralidade é uma questão de legitimidade constitucional, que confere às minorias a possibilidade de existência e de respeito / de respeito à existência em suas particularidades.

Segundo o jurista e doutor pela Unicamp Carlos Roberto Jamil Cury (2008), a atenção dada pela Constituição de 88 ao aspecto multicultural da sociedade, principalmente na defesa de uma escola que valoriza e que respeita essa característica, é resultado de um processo pelo qual o Brasil ansiava desde que se libertara das mazelas ditatoriais. Segundo esse autor,

De todo modo, a realidade pré-88 já vinha conhecendo essa luta entre o velho e o novo, por já abrigar uma sociedade civil que deixava de ser “gelatinosa”. Constituíam-se uma nova esfera pública democrática, tanto para combater o poder governamental antidemocrático como para reivindicar as várias faces da democratização, aí incluída a do Estado. (CURY, 2008, p. 297).

Assim, a educação defendida e constitucionalmente legitimada como direito de todos possibilitou que as políticas educacionais viessem a reconhecer que, ao se autenticar esses preceitos na Constituição de 88 e futuramente nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, se estabelecesse uma regulamentação para que as práticas educativas se fundamentassem nessa matriz. De acordo com Cury (2002, p. 259), “declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado”. Assim, surgiram outras frentes pedagógicas alimentadas pelo direito democrático constituído que deu sufrágio às minorias sociais no espaço escolar. O Conselho Nacional de Educação tem convalidado muitas discussões produzidas em fóruns e em debates sobre a diversidade, tais como a lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que alterou a lei nº 9.394/96; a resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu um currículo específico para as comunidades do campo e quilombola e apresentou a obrigatoriedade em tratar da cultura afrobrasileira e africana em todo o currículo escolar, em especial nas aulas de história, de artes e de literatura; porém tais marcos legais não ressoam suficientemente capazes de produzir um currículo que evidencie a diversidade nas escolas, uma vez que muitos destes documentos, por exemplo, sequer tangenciam assuntos como homofobia, violência contra a mulher, ditadura militar brasileira e racismo.

A Base Nacional Comum Curricular, em vigor no Brasil desde 2018, compreende a diversidade em suas denominações culturais, étnicas, de pensamento, de expressões físicas e religiosas. Assim, muitas áreas de conhecimento poderiam, em tese, recorrer a objetivos que permitiriam o debate sobre a diversidade em seus diferentes aspectos, porém a BNCC confere autonomia aos estados e aos municípios para produzirem seus currículos e seus projetos pedagógicos, desde que instituíam obrigatoriamente alguns temas em seus planos, dentre eles a diversidade, que é definida como:

Direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012), [...] processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018) (BRASIL, BNCC, 2017, p. 13-14).

É notório que o fato de as minorias figurarem nos documentos oficiais não fez com que elas passassem a ser representadas na escola, ou que isso erradicasse preconceitos fortalecidos historicamente na tradição escolar brasileira, longe disso, o que se nota é uma falácia de que as minorias começaram a ser “aceitas”, porque estão descritas em uma base transversal, em um processo que Duschatzky e Skliar (2016) chamaram de folclorização. Ou seja, a escola passa a tratar de assuntos que deveriam ser debatidos no cotidiano para endossar o almanaque cultural da sociedade (preconceito, acultramento, homofobia, machismo, racismo, entre outros) por meio de projetos, de datas comemorativas, de estudo dos costumes, enfim, de traduções, muitas vezes, equivocadas que pouco contribuem para o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e que mais fortalece o entendimento destes indivíduos como grupos dissidentes de uma sociedade que reconhece a vivência de uma cultura apenas exótica e subversiva.

Vera Maria Ferrão Candau (2008), professora doutora da PUC- Rio, explica o problema que há em folclorizar as diferenças, e aponta para o perigo da guetificação na escola. Segundo a autora, ao se focalizar as experiências de algum grupo social enfraquece-se o movimento de lutas das minorias, pois ela passa a ser observada naquela única representação que a maioria criou sobre ela, desconsiderando a diversidade existente no próprio grupo.

O livro didático, a título de exemplo, ao abordar a população negra no Brasil, tende a adotar uma narrativa que reconhece a cultura e os costumes deste grupo por um viés pré-estabelecido, que focaliza sua representatividade numa perspectiva sobre a ascendência africana e uma manifestação cultural específica, geralmente caracterizada pela religião, pelas crenças, pelos costumes, ou pelos modos de se vestir e de se comportar. Essas marcas, ao

passo que legitimam a cultura da população negra, induzem o risco de isentar outras possibilidades de fragmentação dentro desta mesma cultura, ou dos integrantes do grupo que produzem outras culturas diferentes daquelas tessituras produzidas, às vezes, por projetos hegemônicos de controle, que hospedam os sujeitos em uma norma e mascaram as diferentes diversidades. Nesse sentido, é urgente que a escola seja o espaço que promove um movimento que assegure o diálogo sobre as diversas maneiras de expressão das minorias, para que não incorra em atribuir a elas um lugar específico, comumente o da conveniência harmoniosa e dos estereótipos que focalizam para não “desvirtuar” a cultura da maioria dominante.

Nessa seara, a escola deve cumprir um papel fundamental de fortalecer o discurso sobre a diversidade, colocando em prática as prerrogativas minimamente encenadas pelas diretrizes legais e produzindo conflitos e diálogos que provocam rupturas nas esferas estratificadas do poder em que se sobrepõe o controle da maioria sobre a minoria.

CONTROLE SOCIAL E MINORIAS NA ESCOLA

A cultura tem sido elemento central no processo de dominação das minorias, e as ações propostas pela escola, que evidenciam tais atividades culturais, têm imposto seus pontos de vista aos grupos minoritários, geralmente através da supervalorização da cultura dominante. Sobre esse aspecto, Foucault, em *Vigiar e Punir* (1987), explica como funciona esse processo de dominação e destaca a punição como uma ferramenta que aprisiona os corpos. Sob a ótica escolar, a teoria foucaultiana se replica quando se observam que as medidas disciplinares e punitivas que se asseveram nas instituições de ensino, a fim de dominar e de padronizar os corpos discentes e homogeneizar as suas relações em padrões normativos. Assim, a escola, que deveria fortalecer as diferenças, operara para “expição ou procura obter uma reparação, aplicar-se em reprimir os indivíduos ou em atribuir responsabilidades coletivas” (FOUCAULT, 1987, p. 25). Essa análise produz ressonâncias ainda mais profundas na escola quando se pensa nos mecanismos de controle exercidos pelo sistema de ensino, tais como reprovação, suspensão, controle dos corpos uniformizados, posicionamento das carteiras enfileiras e voltadas para o professor e professora, espaços separadamente destinados a meninos e meninas como banheiros e caixas de brinquedos da educação infantil; enfim, a escola tem correspondido às expectativas hegemônicas que visam manter os corpos separados e reprimidos, além de punir os que estiverem num caminho análogo ao padrão.

Esses e outros exemplos levam muitos alunos e alunas ao isolamento dentro da escola,

além de inibir suas manifestações e de impedir que se rebelem das amarras hegemônicas, perpetuando o processo de dominação e formando sujeitos socialmente carentes. O psicólogo social Serge Moscovici (2011), estudioso das minorias ativas, destaca que muitos sujeitos que pertencem a uma minoria buscam a aprovação das suas ações na coletividade, seja nas relações de trabalho, na política ou mesmo na família e na escola, de maneira a reivindicar um lugar de pessoas visíveis.

O que pretende ser amado, ser escolhido como modelo de comportamento social ou situar-se entre as pessoas que dão aprovação social, deve, aos olhos dos indivíduos, ou dos grupos que organizam a seleção, alcançar o lugar das pessoas visíveis (MOSCOVICI, 2011, p. 221).

Adiante, o autor explica que essa busca por visibilidade, muitas vezes, impulsiona a criação de uma identidade análoga ao autorreconhecimento da situação de minoria. Dessa maneira, muitos sujeitos minoritários passam a adotar as condições de subordinação da maioria dominante, mesmo que isso fira a sua existência social, política e humana, já que ele não tem consciência de sua classe ou de seu grupo, ou porque o fato de pertencer à maioria lhe confira mais prestígio ou, no mínimo, menos preconceito. Porém, Moscovici (2011) afirma que, ao não se declarar como minoria, é possível que esse sujeito nunca se liberte das condições de controle às quais foi submetido, pela ausência de criticidade, pois o “indivíduo ou grupo, ambos estão vigiados ou avaliados à distância, como objetos de interesse, bem mais do que simpatia” (MOSCOVICI, 2011, p. 226). Na escola, é preciso reiterar que o professor e a professora, principalmente de Língua Portuguesa, cujo objeto central da aprendizagem está no texto, têm papel fundamental na formação de um discurso de contrassenso, problematizando essa rede de dominação, já que ele (a) representa a autoridade em relação à construção social do significado.

A compreensão sobre a importância do professor e da professora na construção de um discurso contrassensual, que conflita as relações de poder e de dominação, advém da teoria proposta por Moscovici em *Psicologia das minorias ativas* (2011), mas também da proposição combativa do fascismo defendida pelo filósofo italiano Antonio Gramsci (1981), que afirmara que a revolução dos grupos oprimidos se daria por meio da elevação intelectual das massas, em que o intelectual orgânico seria a figura fundamental que contribuiria para a formação consciente dos sujeitos dominados. Dessa maneira, em ambas as leituras dos teóricos citados, o líder e o intelectual orgânico podem ser representados pelo professor e pela professora, dentre outros que também poderiam ocupar-se desse papel (líder comunitário,

religioso, membro de grupos organizados). Ele (a) atua na perversão da ordem hegemônica, a fim de que se rompa, ou minimamente crie brechas, no poder controlador das classes dominantes. Não obstante, propõe-se que essa atitude seja assumida pelos professores e pelas professoras de língua portuguesa, cujo trabalho dar-se-á no plano da linguagem e no conflito gerado através de atividades epilinguísticas e criativas.

ENSINO, ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA E CRIATIVIDADE

Cury (2002, p.175) afirma que a escola deve figurar como o espaço onde há o direito ao contraditório, devendo “potenciar-se visando à participação social e política”, e sugere ainda que na escola, não deve haver lugar para reproduções de ideologias dominantes e separatistas que legitimem grupos privilegiados no poder. Observando o ensino da língua a partir dessa compreensão de Cury (2002), é valioso que o professor e a professora percebam seu trabalho como uma ação social e política, não somente pedagógica.

Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa parte da necessidade de tratar a linguagem em sua matriz transversal, como construção social formada a partir da interação coletiva entre alunos, alunas, professores e professoras, cujas operações epilinguísticas favoreçam esse ensino engajado, já que decorrem da manipulação dos enunciados através de atividades de desambiguação e de parafraseagem, o que permite que os alunos e as alunas se considerem no lugar do outro e observem como a língua se manifesta nas alterações de posições de poder, tais como gênero e espaço social.

Essa ambiciosa tarefa decorre da teoria das operações predicativas ou enunciativas que tem como um dos principais representantes Antoine Culioli (1980), linguista francês que defende a indissociabilidade da língua e do discurso, bem como a indivisibilidade das formas adotadas constantemente para compreensão da linguagem, entre elas a pragmática, a semântica e a morfossintaxe. Culioli (1980) indica haver um processo contínuo de compreensão da linguagem e que esse se dá na (e pela) organização dos sistemas mentais e linguísticos, tendo nas elaborações psicossociais a principal referência para sua construção teórica. Essa hipótese tem inspirado inúmeros estudos sobre as ocorrências dos enunciados e servido como fonte balizadora para produção de metodologias de ensino da língua. No tocante a esta pesquisa, acredita-se que a teoria de Culioli e de seus sucessores possa contribuir para tornar o ensino da língua mais democrático e possibilitar a compreensão de que as operações que se dão na língua/linguagem tornam-se força motriz para a compreensão da diversidade. Isso se dará metodologicamente em sala de aula, por meio da manipulação da linguagem e

com o trabalho de engajamento do professor e da professora que intervêm práticas de ensino que evidenciem diferentes sujeitos, identidades, personagens e narrativas minoritárias.

Inicialmente, deve-se reconhecer que o ensino da língua nas escolas brasileiras tem adotado uma vertente que, quase sempre, recai no ato de transmitir regras da gramática, numa atividade mecânica e quase nada voltada para prática social. Ao fixá-lo na gramática tradicional, abole-se a atividade criativa, pois se resume a aprendizagem ao domínio de regras, de classificações e de atividades repetitivas. Essa prática, ainda presente em muitas escolas, tem tornado o ensino e o aprendizado da língua portuguesa uma tarefa nada produtiva. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1996), o objetivo do ensino da língua materna é:

O domínio da língua, oral e escrita, para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, PCNs, 1996, p. 17).

A reflexão a se fazer é se as aulas de língua portuguesa e de gramática têm auxiliado o exercício de uma vida ativa do sujeito na sociedade, ou de que forma o conhecimento das regras gramaticais pode auxiliar alunos e alunas a reconhecerem e assumirem uma postura solidária diante da diversidade. Nesse momento, que se vislumbram as contribuições das operações enunciativas para tentar responder a tal questionamento, afirma-se que a manipulação do processo criativo da linguagem, que também é gramatical, e a participação efetiva dos sujeitos na (re)construção da língua/linguagem possibilitam que os enunciadores se entendam representados nas elaborações que produzem.

De acordo com Rezende (2008, p. 96), “o ensino de gramática deve ficar subordinado a esse objetivo maior” (a manipulação da linguagem), e isso se fará mais fecundo no processo de conhecimento da língua. Corroborando a autora, vê-se que as identidades são formadas no ato discursivo de troca entre enunciador e coenunciador e que nenhuma identidade deve ser negada, nem a do professor, nem da professora, do aluno e da aluna, visto que há uma identidade que se constrói no momento da práxis educativa, aquela que corresponde às trocas das experiências dos sujeitos.

Em seguida, destaca-se da teoria enunciativa ou epilinguística a consideração de que toda linguagem é ambígua, por corresponder a um vazio de significação (*léxis*) que só será dado pelo outro no ato enunciativo. A *léxis* é um espaço mental composto por toda materialização que se pode predicar nas relações sociais para que as palavras adquiram

sentido e sejam pronunciadas ou escritas. Na *léxis*, as palavras se encontram em estado ambíguo, pois somente a partir das situações e das necessidades de uso passarão pelo processo de ancoragem (seleção) e, por fim, desambiguação, que se materializa no enunciado já materializado no texto: a representação.

Partindo dessa concepção sobre as teorias enunciativas, é importante considerar que ela não se confunde com uma visão mentalista da linguagem, que induz que “extraímos do arsenal dos modelos que existem em outros domínios” (FRANCKEL, 2011, p. 20) o sentido para as coisas, mas compreende que “a mesma coisa não existe”, uma vez que, no trabalho de busca por ancoragem das palavras, há um processo de ajustamento e de aproximação que nunca será o mesmo, pois o tempo, o espaço, a situação de interação e, até mesmo, os enunciadore são outros. Ou seja,

Na medida em que o sentido das palavras dos textos não é exterior à língua e oculta uma ordem própria que não é um decalque de um pensamento e nem de um referente externo, o acesso ao sentido só é possível por meio da atividade de parafrase e de reformulação (FRANCKEL, 2011, p. 20).

Pode-se afirmar, portanto, que a “linguagem é constitutiva de uma forma de pensamento específica” (FRANCKEL, 2011, p. 16) que se difere no ato de aprendizagem. Portanto, aprender gramática, na perspectiva epilinguística, é manipular a linguagem e perceber como ela funciona, trocar de papéis, realizar modulações, predicar e atuar por meio da língua, fugindo de qualquer possibilidade metalinguística, pois esta será consecutiva ao ensino, se abordado de forma epilinguística.

Logo, a teoria enunciativa parte do princípio de que toda palavra sofre um processo de desambiguação ao ser modulada por determinado contexto e situação de uso. Essa percepção torna possível dizer que o papel do professor e da professora é justamente mediar o processo de desambiguação da linguagem, que ocorrerá no ato da enunciação. A palavra dita foi tencionada, desestabilizada, referenciada por diferentes fatores linguísticos de uma palavra agindo sobre outra, até que se construísse aquele significado específico da enunciação.

Para exemplificação, analisa-se a palavra “mulher”. De acordo com a teoria enunciativa, ao ser pinçada pelo aluno ou pela aluna, essa palavra passou por um processo psicossociológico que a elegeu entre várias possibilidades de significação, tais como: ser mulher-gênero, ser mulher-poder, ser mulher-dona de casa, ser mulher-mãe, ser a minha mulher, ser a mulher do outro, ser mulherão, ser mulherzinha, ser não-mulher. Ela é estabilizada pelo aluno ou pela aluna por uma predeterminação daquilo que se pode ser mulher, o que não se pode ser, e o que pode ser não-mulher. Chama-se esse fenômeno de

domínio nocional. O aluno e a aluna possuem, de acordo com sua experiência, uma série de noções construídas psicossocialmente sobre ser mulher, mas essa noção tem um limite. Dificilmente, o (a) estudante alocará, no mesmo campo de sentido, as noções de “ser mulher” e “ser uma nuvem”, por exemplo. Porém, na relação predicativa, essa palavra ganha sentido, deixando de ser ambígua, uma vez que o sujeito opera sobre a linguagem a partir do que se pretende dizer e do que o outro espera ouvir. Ao dizer ou escrever a palavra, isto é, representar, ela já não é mais ambígua para o enunciador, pois corporificou a expressão psicossocial do sujeito, estabilizada pelo contexto enunciativo e determinada por outras palavras do enunciado: esquema A e R, onde A é a noção de ser-mulher e R é a noção de ser não-mulher, considerando todos os gradientes (possibilidades de ser mulher) que abrigam esse domínio nocional.

Franckel (2011) considera que há certa regularidade entre as palavras. Embora elas adquiram sentido no contexto, existe um limite que se encerra nas variações possíveis que a palavra admite ser entendida: “a variação de uma palavra se dá em planos de variações regidos por uma organização regular” (FRANCKEL, 2011, p. 25). Sobre esse aspecto, o autor apresenta três formas esquemáticas: densa, compacta e discreta. Para tentar explicar essas funções, adota-se outro exemplo. O que se sabe/entende como “um cachorro” advém de uma compreensão que passa pela função esquemática do “ser cachorro”, que é uma noção concebida num espaço/tempo. Já o que se sabe sobre uma “chave” passa pela função esquemática de “ser chave”, que é um objeto e, portanto, tem uma função mais densa, do que “ser cachorro”, que considera uma possibilidade de sentidos mais ampla. Quando se adota o enunciado “João é um cachorro”, a palavra cachorro passa pela função esquemática em que o suporte (João) independe de sua predicação, pois continua em sua função de indivíduo mesmo com a ausência da metáfora, portanto a função é compacta. Porém, no enunciado “Totó é um cachorro”, a função de “ser cachorro” é determinada e depende da predicação, pois só se é Totó se for cachorro, portanto, a função é discreta. Em síntese, as funções esquemáticas permitem perceber que a linguagem opera, mesmo que com grandes possibilidades de sentido, sobre uma estrutura limitada a partir de enunciados estáveis.

Vale destacar que, na teoria enunciativa, o contexto é importante para que se tenha um domínio nocional e para o entendimento das funções esquemáticas, mas não só ele, pois as palavras também são mediadas por outras palavras.

Isso significa que o contexto não é (ou não apenas) externo ao enunciado: uma dada sequência é interpretável apenas em relação a um contexto, mas ao mesmo tempo a sequência desencadeia tipos de contextualizações com as quais ela é compatível. (FRANCKEL, 2011, p.23).

Assim, cabe dizer que o trabalho do professor e da professora, na atividade epilinguística, se faz justamente neste exercício de montagem e de desmontagem de cenários e modulações, a fim de que o aluno e a aluna percebam como a língua se manifesta e que esse trabalho antecede o estudo metalinguístico, ou seja, das classes, das funções e da estrutura da língua, pois se acredita, tal qual a teoria enunciativa, que a criatividade da língua, por meio de modulação e de transformações, fará com que o aluno e a aluna percebam a língua/linguagem em sua função de uso.

O sentido da palavra se expressa na polarização do que é e do que não é (ser mulher e ser não-mulher), porém importa à atividade epilinguística os gradientes, ou seja, o movimento entre os polos (AeR). Assim, o professor e a professora são capazes de coatuar na construção dos sentidos criando métodos que possibilitem a manipulação da linguagem pelos alunos e alunas. Essas nuances (gradientes) permitem infinitas modulações da linguagem que se constituem em ato enunciativo.

O sentido do texto, na teoria enunciativa, “é o movimento total da palavra, e é por isso que nosso pensamento demora-se na linguagem” (FRANCKEL, 2011, p. 39). Assim sendo, não se deve conduzir essa teoria por uma ideia que percebe a língua por suas características estruturantes, mas sim através de um trabalho associativo entre pensamento, enunciado e sentido; que implica num ato contínuo e criativo sobre a linguagem.

A despeito disso, observa-se que a gramática tem sido vilanizada pela escola contemporânea que a desmerece em detrimento da produção de texto e da leitura. Contudo, é preciso reconhecer que estas áreas específicas da língua não disputam (produção de texto, leitura e gramática), mas se complementam no objetivo de formar o (a) estudante para operar a linguagem de forma eficiente em sua prática discursiva. Culioli (1980), ao propor a teoria epilinguística ou enunciativa, deixa claro que essa não é uma questão de importância maior ou menor do que outra área da linguagem, mas sim de interação.

A epistemologia do compartimentado, do estático e do linear, dada a resistência dos fenômenos, deve ser substituída por uma epistemologia do interativo, do dinâmico e do não linear, e uma dialética complexa do rígido e do maleável, em que se atam e desatam figuras do estável e do instável, através da plasticidade regulada da linguagem (CULIOLI, 1980, apud FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 100).

Ou seja, a linguagem sempre estará comprometida com o sentido, que está imbricado não apenas no contexto, mas também nas relações entre as palavras e na estrutura da língua, cuja atividade formadora se ancora um trabalho criativo.

Entende-se ainda que o ato de modular, de estabilizar e de desestabilizar a linguagem

é, em si, criativo. Muito se tem falado da criatividade como algo inerente ao homem como um dom, ou fruto de uma atividade inovadora ou relativa apenas às manifestações culturais; pouco se tem defendido, no entanto, uma teoria que percebe a gramática e o ato de pensá-la como um fenômeno criativo. De acordo com Carlos Franchi, em seu livro *Mas o que é mesmo “gramática”?* (2016, p. 35), “é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora”. Assim, o linguista sugere um conceito pouco explorado de que a atividade psíquica se inscreve como um esforço ativo e expressivo, que enxerga o aluno e a aluna por meio do seu desenvolvimento e do seu comportamento criativo, em que eles e elas elaboram seu pensamento em diálogo com os outros sujeitos e constroem suas noções na experiência que trazem consigo e as que praticam com os demais. Dessa maneira, negar aos (às) estudantes o benefício da experiência com os diferentes textos e, logo, as diferentes culturas das minorias é subtrair as relações e as interações, empobrecer as experiências dos sujeitos e aniquilar o processo criativo.

Franchi defende que “a criatividade é sempre um atributo do comportamento verbal que não seja a fala do gramofone e do papagaio” (FRANCHI, 2016, p 12). Assim, pensamos que o diálogo, a escrita e a fala são eventos criativos e constitutivos de valor semântico. No que se refere às minorias sociais, acredita-se que o trabalho com as atividades epilinguísticas possibilita que os alunos e as alunas construam suas identidades de forma solidária, uma vez que se colocam no lugar do outro através da modulação dos textos, abdicando, desse modo, de preconceitos historicamente constituídos.

Uma atividade na qual um personagem masculino é substituído por um personagem feminino e o professor e a professora solicitam que os alunos e as alunas percebam as implicações que essa alteração provocou na narrativa poderá, por exemplo, evocar o exercício da alteridade, e esse exercício é, por natureza, epilinguístico, pois trabalha com as modulações da linguagem que se arquitetam na estrutura da língua (gênero). Em outro momento, uma atividade cujo cenário seja trocado da cidade para o campo e os alunos e as alunas são convidados a perceberem como os sujeitos daquele espaço se comportariam mediante a esse novo cenário (conflito) traz uma possibilidade de discussão e de reflexão sobre a minoria de moradores e de moradoras do campo. Outro exemplo é a discussão provocada pela reformulação de conceitos, frases, trechos de músicas e ditados populares preconceituosos, homofóbicos, machistas e racistas para provocar os alunos e as alunas a repensarem o uso inadequado desses enunciados. Assim, acredita-se que a atividade epilinguística é uma alternativa viável e criativa para a inclusão do discurso das minorias no espaço escolar.

O FORTALECIMENTO DAS MINORIAS ATRAVÉS DA EPILINGUAGEM

Conforme se tentou demonstrar, a atividade epilinguística favorece a formação de sujeitos solidários à causa da diversidade. Através da leitura de Moscovici (2011), percebe-se que dois fatores agem na formação de uma consciência favorável às minorias: o conflito e a inovação. Estes são capazes de criar rupturas na malha hegemônica que observa a minoria como risco à perpetuação do controle e da dominação.

O conflito é considerado por Moscovici (2011) como fator fundamental para que as minorias superem a condição de marginalização e adotem uma postura ativa. Ele, o conflito, é gerado por um mediador, no caso o professor e a professora, que inserem, na teia das relações normatizadas pela hegemonia (GRAMSCI, 1981), elementos capazes de desestabilizar o poder da maioria. Com esse conflito, cria-se a incerteza nos conceitos adotados como verdades absolutas e unânimes pela maioria e aceita, até mesmo, pela própria minoria.

Em vez de insistir na uniformidade que é própria da maioria, a minoria desviante insiste na individualidade, interessando-se no que divide mais, que no que une. A minoria transforma o que, desde o ponto de vista da maioria, só pode considerar-se como uma negação da lei ou da concepção tradicional da realidade, em uma nova lei, ou uma nova concepção da realidade que oferece uma solução de mudança (MOSCOVICI, 2011, p. 1888).

Investindo sobre esse conflito, as relações são tensionadas e se apresentam um novo conceito, porém este firmado no contrassenso e no diálogo sobre o qual se acredita ser mais justo, mais solidário e mais plural.

O segundo aspecto que Moscovici (2011) apresenta, para propor como um líder poderá influenciar a maioria, é a inovação, que só será possível de ser desempenhada por um indivíduo criador de conflitos. A inovação, segundo Moscovici (2011), é o caráter essencial que exige do líder a desvinculação de antigas normas de controle, e a introdução de novos acordos e métodos que permitam dar conta do mundo exterior. Inovar é, portanto, a característica essencial do líder de propor novas práticas em favor das minorias, capazes de ressignificar as ações produzidas na hegemonia e de construir um pensamento solidário. Nesse sentido, operam as construções epilinguísticas.

Como acrescenta Moscovici (2011, p. 41), o mediador é um elemento “impensável quando esta pessoa não é capaz de dar conta da realidade”. Todo o movimento se faz no sentido de intermediar com os sujeitos da interlocução que todos (desviantes e não conformistas) podem e devem ocupar espaços na sociedade, para subverter a hegemonia dos poderes controladores que incutem sobre eles apenas um padrão cultural, estabelecido como correto e virtuoso. Assim, o professor e a professora, observados como líderes, dizem respeito

a sua capacidade mediadora de representação social, manifestado em função de um poder normativo.

O poder do especialista, ou da pessoa bem informada, apoia-se na convicção de que a minoria tem de que as pessoas possuem conhecimentos especializados em situações em que eles são necessários: o médico influencia o paciente, o mecânico o proprietário do veículo, o experimentador, o sujeito etc., porque o paciente, proprietário do carro e o sujeito aceitam a autoridade da instituição e o valor da formação e das qualificações profissionais que garantem a conduta dessas pessoas (MOSCOVICI, 2011, p. 67).

Faz-se necessário reconhecer que todo o engajamento social do professor e da professora como líderes ativos deve ocorrer nas relações de interação que se dão na escola, no trato com a linguagem em textos que possibilitem o estabelecimento de diálogos dentro e fora da sala de aula, já que o significado é construído nesse envolvimento entre enunciadore e coenunciadore, em que os (as) estudantes se envolvem em situações sociocomunicativas e constroem suas identidades na interação com o outro.

A teoria sobre a linguagem que decorre de uma atividade epilinguística (FRANCHI, 2016) é uma construção social, na medida em que se compreende que as identidades não são fatos dados ou herdados, mas sim construtos sociais que, negociados entre os participantes e fugindo de qualquer forma de conformismo, atuam no mundo numa relação dialética. Acredita-se que essa consciência permite que os (as) estudantes reconheçam a sociedade como um lugar de pluralidade e que a cultura se forma a partir da interação entre as diferenças entre os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem se torna, portanto, um ponto de interseção para a construção de um pensamento que percebe a diversidade como fator de enriquecimento cultural, cujo foco está no enunciado, nas intenções, na receptividade e na criatividade. No tocante às formações que ferem os princípios democráticos e plurais da sociedade, faz-se necessária uma discussão profunda em sala de aula, a fim de combatê-las através do processo epilinguístico de reformulação da linguagem. Isso se fará por meio do intercâmbio entre linguagem, o pensamento que opera sobre a enunciação e o conflito gerado para tensionar e criar novos enunciados, porém, estes, firmados numa compreensão solidária sobre a diversidade. Para tanto, acredita-se que a teoria enunciativa, que não desconsidera as formas fixas e estruturantes da língua nem o fato de que ela é também objeto de comunicação entre os

sujeitos, seja uma forma de combater preconceitos e de fortalecer o respeito às minorias, já que, por se tratar de um processo de aprendizagem que se dá através das tensões entre forma e conteúdo, as concepções que se “engendram em um processo de derivação é potencialmente infinito” (Franchi, 2016, p. 54).

Todo esse percurso mira na direção de fazer com que o aluno e a aluna se conscientizem de si e do outro. Esse movimento reforça e alimenta as características multiculturais da sociedade, pois não nega os problemas vivenciados pelas minorias no movimento de luta por representatividade; pelo contrário, ele traz essa questão para a sala de aula e os conflita, para que se reconheçam os preconceitos historicamente formados pela sociedade a despeito da infinidade de culturas e de grupos de pessoas existentes no mundo. Assim, o exercício com a linguagem, por meio da atividade epilinguística e criativa, tenciona relações estabelecidas pelos grupos dominantes, de forma a criar nova compreensão sobre as minorias, formando sujeitos cada vez mais solidários à causa das diversidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CANDAU. V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro. v. 13, n 37, jan/abr. 2008.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Tome 1, Paris: Ophrys, 1980.

CURY, J. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**. Minas Gerais, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. Direito à educação: direito à diferença, direito à igualdade. **Cadernos de pesquisa**. Minas Gerais, n. 116, p. 245-262, julho. 2002.

DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Revista educação & realidade**. Rio Grande do Sul, v. 25, p. 163-177, jul/dez. 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** 3. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Galícia, Espanha: Editora Estaleiro, 1966.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista GEL**. São José do Rio Preto. v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

VOGÜÉ, S. de; FRANCKEL, J.; PAILLARD, D. **Linguagem e enunciação**: representação referencial e regulação. Org. de trad: Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.

O AUTOR

Cleidson Frisso Braz é doutorando em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo e mestre em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo, com pesquisa sobre minorias sociais e o ensino de língua portuguesa. É professor de Língua Portuguesa nas prefeituras de Anchieta e Itapemirim, no Espírito Santo, e atuou como técnico pedagógico, formador, palestrante e diretor do polo da Universidade Aberta do Brasil. Integrou bancas de trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras e de especialização em Filosofia e Psicanálise, tendo publicações na área do discurso, da literatura e da linguagem.

E-mail: cleidsonfrisso@hotmail.com