

PRECONCEITO LINGUÍSTICO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Loide Leite Aragão Pinto ¹
Janaína Moreira Pacheco de Souza ²

RESUMO

O diálogo neste trabalho é construído a partir do artigo *Ainda suspira a última flor do Lácio* (COSTA, VESCOVI, 2015), cujo tom nostálgico versa sobre o uso e ensino da Língua Portuguesa a partir de uma única variedade linguística e da fruição literária dentro de um aspecto estético. Esse discurso reforça a fraca tese de abandono do ensino clássico da língua e morte do Português Padrão (BAGNO, 2003, 2010). O objetivo deste trabalho é trazer algumas reflexões sobre o modo atual de publicação científica, diante de novos paradigmas e formas de se fazer ciência (Kuhn, 1998), e a postura de trabalho do pesquisador em sua produção científica (PINTO, 1979). Desse modo, a crítica paira sobre o cuidado que o pesquisador precisa ter, principalmente na área da linguagem, de não extrapolar os limites estabelecidos pelo gênero artigo científico, instrumento convencionado pelo universo científico que se propõe a tratar de questões verdadeiramente científicas (LAKATOS, MARCONI, 2003). A abordagem metodológica é de cunho teórico-conceitual e busca agregar ideias ao campo da linguagem, da produção de conhecimento e do preconceito linguístico. Dessa forma, procura-se demonstrar que um discurso científico sobre o ensino da língua deve ser elaborado de forma coerente e construído dentro dos limites esperados para um trabalho que se propõe a discutir fatos, de modo a alcançar a verdade máxima possível (PINTO, 1979), e fortalecer o campo da produção acadêmica.

Palavras-chave: Produção de Conhecimento, Preconceito Linguístico, Variedade Linguística.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é promover uma reflexão crítica em torno da produção científica e os limites de uso do gênero artigo científico, instrumento este convencionado pelo universo científico para tratar de questões verdadeiramente científicas (LAKATOS, MARCONI, 2003). O modo atual de fazer ciência no sistema capitalista (PINTO, 1979) requer do pesquisador uma postura de trabalho que leva se

¹ Mestre pelo Program de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, loide_aragao@yahoo.com.br;

² Doutora pelo Program de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, janamoreira91@gmail.com.

não mais à verdade absoluta, à máxima verdade possível, compromisso do cientista com a sociedade, cuja complexidade se ampliar diante dos novos paradigmas científicos (KUHN, 1998).

Como material exemplificativo, discutiremos alguns pontos controversos trazidos pelo artigo “Ainda suspira a última flor do Lácio” (COSTA, VESCOVI, 2015), o qual imbrica uma boa análise filológica da Língua Portuguesa com momentos de crítica reducionista e preconceituosa do modo de ensino da Língua Portuguesa e da literatura na atualidade brasileira. O tema inspirador da obra provém do poeta Olavo Bilac, em seus versos de “A última flor do Lácio”, publicado na Revista Internacional de Filologia Caplletra, na primavera de 2015, traz um bom panorama da trajetória das línguas ibero-românicas, português, galego, espanhol e catalão, utilizando como fonte poemas medievais.

O referido trabalho, contudo se perde em um discurso pautado na valorização de um modelo de cultura e estética da Língua Portuguesa, baseada principalmente em questões ideológicas e de apreciação estética dos autores, reduzidos somente a uma variedade linguística e um fazer literário, em detrimento da realidade multifacetada que a língua possui. Esse Discurso reforça tanto a tese de abandono do ensino clássico da língua, como a de morte do Português Padrão (BAGNO, 2010).

A abordagem metodológica é de cunho teórico-conceitual e busca agregar ideias ao campo da linguagem e da produção de conhecimento. Ao final desta reflexão, procuraremos demonstrar que um discurso científico pautado que se proponha a discutir o ensino da língua dever ser elaborado de forma coerente e construído entre fronteiras (HALL, 2006). Tal atitude coerente valorizaria tanto as belezas contidas nos poemas de Olavo Bilac, quanto nos versos de Patativa do Assaré, os quais nos permite entender que toda “flor é bela”, toda variedade linguística é expressão da cultura (BRUNER, 2001) de um grupo social e toda forma de arte é valorosa, uma vez que essa perspectiva valoriza os direitos humanos e um ensino que abarque a todos.

METODOLOGIA

A Publicação de artigos acadêmicos ganhou destaque na divulgação de conhecimento e aproximou a mesma do público geral, principalmente com as novas tecnologias da informação. Um dos objetivos do artigo científico é “oferecer soluções

para questões controvertidas” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 260). Sua estrutura segue uma forma mais ou menos padronizada e gera uma expectativa de coerência crítica sobre o tema. Os artigos “apresentam o resultado de estudos ou pesquisas e distinguem-se dos diferentes tipos de trabalhos científicos pela sua reduzida dimensão e conteúdo” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 259).

A publicação científica ganhou força e viu seu alcance de atuação ampliar. Junto com o aumento das possibilidades de publicações, cujo “tipo de trabalho proporciona não só a ampliação de conhecimentos como também a compreensão de certas questões” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 259), vieram as questões relacionadas ao tipo de conhecimento produzido na academia e sua validade científica. Outro debate que ganhou contornos no mundo em torno das publicações gira em torno do mal-estar, gerado pelo fetiche do artigo enquanto mercadoria:

No modo de produção capitalista, há um empuxo irresistível na conversão de todos os objetos e atividades úteis ao homem (sejam úteis ao estômago ou a fantasia, repetimos) em mercadoria. O que, na prática, significa que todos os objetos (ou atividades) tenderão a ser produzidos (ou desempenhadas) para serem mercadejados. Sob o capitalismo, em última instância, o valor de uso de um objeto é precisamente o seu valor de troca. Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas, e o próprio conhecimento científico sofre um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca. O conhecimento científico, nessa perspectiva, só tem valor se tem valor de troca, se é conversível em outra mercadoria, se pode ser mercantilizado. (TREIN, RODRIGUES, 2011, p 776)

Nesse sentido a academia se debate entre “duas perspectivas, na produção do conhecimento: de um lado, o valor socialmente útil e transformador; de outro lado, o valor de troca mercantil e, portanto, conformado à lógica dominante.” (TREIN, RODRIGUES, 2011, p 787). Como podemos observar são múltiplos os desafios pelos quais passam atualmente os pesquisadores na formulação e divulgação da “verdade máxima possível”. Os novos produtores de conhecimento, pelo papel que desempenham na sociedade, precisam evitar se perderem nos discursos ditos verdadeiros que povoam seu meio social e saber distinguir, a partir de uma análise rigorosa dos fatos, quais conceitos são coerentes ao universo científico e quais servem

apenas para manutenção dos valores apregoados pelos grupos em manutenção no poder e exclusão dos demais grupos.

A fragmentação da verdade e das metodologias tem permitido cada vez mais diferentes leituras do contexto sócio educacional no país. Se por um lado isto é bom, pois amplia o leque informações, por outro gera um conflito na construção de verdades científicas compartilhadas. O que exige do pesquisador um postura responsável na produção de conhecimento de modo a promover discursos coerentes e permitir uma compreensão da complexidade do mundo, dos discursos em torno da língua e da linguagem, da produção poética, do fazer estético, de forma ampla e clarificada.

Mais do que nunca, a produção acadêmica se vê na balança do julgamento do pesquisador, que precisa definir e separar os elementos que se aglutinam para formar conceitos e proposições coerentes ao mundo científico, seus parâmetros, dados e fatos. O caminho percorrido pelo autor ao organizar seu texto científico, precisa estar à cima da burocracia e da convenção de publicações e se amparar no compromisso máximo com a verdade a ser propagada.

Na primavera de 2015, Costa e Vescovi publicam na Revista Capiletra a obra *Ainda suspira a última flor do Lácio?* O texto teve como epígrafe o poema de Olavo Bilac - *Língua Portuguesa*, cujos primeiros versos dão título ao trabalho. A introdução é carregada de saudosismo de uma Língua Portuguesa, que, segundo os autores, não se vê mais ensinar. Para os autores, essa língua se vê abafada pelas variedades linguísticas mais populares, muito em consequência do “caos linguístico-gramatical tão sonhado e apregoadado por Paulo Freire (1921-1997), maldito pedagogo do apocalipse” (COSTA, VESCOVI, 2015, p. 30).

REFERENCIAL TEÓRICO

No início do seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, Kuhn questiona e procura mostrar ao longo do texto que a concepção de revolução científica apresentada nos manuais acadêmicos, vista como algo evolutivo e contínuo, é equivocada. Foi ao longo de seu trabalho como historiador, que Kuhn percebeu que foram nas rupturas que a ciência amadureceu. Segundo o referido autor, “As revoluções científicas são os complementos desintegradores da tradição à qual a atividade de ciência normal está ligada” (1998, p. 25). Esses complementos são os paradigmas, que se classificam como

“as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUNH, 1998, p. 13), Nesse sentido, a ciência se divide em dois momentos. Uma denominada de ciência normal, como vimos pontualmente, e outra de ciência revolucionária. Sendo ambos os momentos circunscritos da mesma abordagem científica. Há ainda a primeira fase denominada de ciência imatura. Para deixar claro seu enfoque, Kuhn (1998), tomou como exemplo a Óptica Física e acrescentou:

[...] qualquer um que examine uma amostra da Óptica Física anterior a Newton poderá perfeitamente concluir que, embora os estudiosos dessa área fossem cientistas, o resultado líquido de suas atividades foi algo menos que ciência. Por não ser obrigado a assumir um corpo qualquer de crenças comuns, cada autor de Óptica Física sentia-se forçado a construir novamente seu campo de estudos desde os fundamentos. A escolha das observações e experiências que sustentavam tal reconstrução era relativamente livre. Não havia qualquer conjunto-padrão de métodos ou de fenômenos que todos os estudiosos da Óptica se sentissem forçados a empregar e explicar. (KUNH, 1998, p. 33)

O problema apontado por Kuhn está no fato de que essa ausência paradigmática exige do pesquisador um trabalho maior, pois este terá que construir seu campo de estudo começando pelos primeiros princípios, justificando o uso de cada conceito empregado para deixar claro como chegou aquele resultado. São os desafios desse primeiro momento do estabelecimento de uma ciência. O estabelecimento de paradigmas fornecerá as bases para o fortalecimento das ciências normais e seus pares envolvidos irão se debruçar sobre o estudo amplo e detalhado desse novo paradigma. O autor acrescenta que é isto que:

[...] que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde. Uma vez que ali o estudante reúne-se a homens que aprenderam as bases de seu campo de estudo a partir dos mesmos modelos concretos, sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais. (KUNH, 1998, p. 30)

As bases científicas estarão apoiadas mais no esclarecimento e na compreensão dos paradigmas, reforçados pelo corpo de cientista presentes naquele grupo, que no questionamento do mesmo. O desenvolvimento da pesquisa científica no cenário contemporâneo conta com trabalhadores científicos que precisam lidar com uma

complexidade de conhecimento, em um mundo de trabalho cada vez mais fragmentado, que dificultam a leitura clara do mundo. Segundo Pinto (1979), um dos deveres do cientista é o cuidado com a produção do conhecimento e difusão dos saberes, principalmente diante de uma realidade que tem fragmentado cada vez mais o conhecimento. Pinto (1979) alerta para o fato de que os pesquisadores devem ter em mente a noção de que:

Para o autor, a consciência crítica, sabendo que a verdade não se reduz a um resultado fixo, mas constitui um processo de racionalização crescente da percepção pela consciência, em virtude de seu contato com a racionalidade do mundo, vive o drama da instabilidade de todo saber particular, concreto. Como pela imaginação pode sobrevoar fronteiras da realidade, fácil lhe é perder-se em especulações, e fabricar conceitos que julga dever apresentar com a qualidade de antecipações provenientes do próprio talento.

Como produtor de conhecimento, todo cientista tem um compromisso com o que proclama como verdade. Suas ideias ganham força na sociedade e podem tanto promover reflexão crítica, como servir de argumento frouxo para os diversos grupos em disputa social pelo controle de poder no país. Quando o discurso científico está claramente permeado da crítica ideológica, o que temos em vez de reflexão é apropriação e produção acrítica dessas ideias, uma vez que a mesma entra no cenário social, não como elemento de “verdade máxima possível” (PINTO, 1979, p.507), mas como discurso ideológico barato de fácil aceitação por ir ao encontro do pensamento simplista que reforça o preconceito, em vez de desvendá-lo.

A importância dessa crítica está no fato de chamar a responsabilidade do cientista para o discurso que ele compartilha na sociedade e para o modo como ele produz esse conhecimento para si. Um texto, ao ser organizado, reflete o conhecimento de mundo do autor e se “organiza a partir de condições específicas dentro de cada uma das esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p.279). Se um texto não foge das marcas sociais, ideológicas, este por sua vez precisa atuar dentro dos limites de seu gênero textual. O autor tem uma responsabilidade sobre o que produz e deveria, a partir desse pressuposto, estar atento para contribuir com produções que acrescentassem conhecimento sobre o mundo, e não simplificasse o problema, de forma reducionista e falaciosa. Para Pinto (1979):

A responsabilidade social do pesquisador deve levá-lo ao cultivo do pensar crítico por duplo motivo: para não se deixar enganar,

pelos “ídolos” do seu tempo, no sentido em que bacon os apontou, e que seriam imensamente prejudiciais ao êxito do trabalho pessoal; e para não se tornar porta-voz de concepções equivocadas que se difundirão na sociedade, e irão constituir um peso morto contrariando o progresso das ideias culturais vigentes, prejudicando os pesquisadores contemporâneos e os vindouros. (PINTO, 1979, p.514)

Esta postura exigiria dos diferentes produtores de ciência uma constante crítica de suas bases éticas, filosóficas e morais. O problema do discurso frouxo ideológico disfarçado de discurso científico está em como essas ideias são propagadas no meio social. Cada um prestará conta para a sociedade e para a história do que produz. Uma instrumento de comunicação científica usado para fins outros que não a busca da “verdade máxima possível”, só poderá ser criticado se o corpo social para quem essa produção é voltada for capaz de reconhecer suas falácias. Daí a importância de não só produzir um corpo científico responsável pela verdade que dissemina, mas um corpo social que seja capaz de interpretar esse conhecimento e evitar o “enfeudamento dos cientistas ao conhecimento produzido nas nações culturalmente poderosas” (PINTO, 1979, p.296):

A ciência do pesquisador alienado poderá ser relativamente valiosa e dar-lhe merecido renome pessoal, mas não se constitui direta e intencionalmente em fator de transformação da realidade nacional. Apenas indiretamente contribuirá para isso, e por efeitos tópicos, enquanto de fato, pela consciência alienada, estará, sem o querer, prolongando o processo de dominação, responsável pelo atraso de que ele próprio, como cientista e todo o seu povo, enquanto massa condenada à privação da cultura superior, são vítimas (PINTO, 1979, p.298).

Pinto (1979) dedica todo o capítulo XXI de seu livro “Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica” para discutir o papel do cientista na produção do conhecimento e ressalta que se hoje já não podemos falar em verdades universais, que se faça um esforço pela “verdade máxima possível”, dando as proposições científicas o devido tratamento histórico (p.507). Procuramos ressaltar o cuidado que o pesquisador deve ter com a produção de conhecimento que difunde na sociedade, uma vez que a apropriação desse conhecimento de forma ingênua pelo corpo social, ao invés de ajudar na compreensão da complexidade social e da realidade do mundo, pode aprofundar o abismo do preconceito e dos demais problemas sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Costa e Vescovi (2015), em seu artigo ressaltam que a falta de fruição da literatura clássica é parte da atual da política de aprendizagem que valoriza a cultura do aluno. No fechamento do texto, os autores, retomam o tom saudosista e iniciam a conclusão destacando que:

No Brasil moderno, o amor à palavra praticamente desapareceu. Os experimentos sociais propostos pela filosofia pedagógica construtivista, principalmente a partir da década de 70, principalmente a partir do sucesso da Pedagogia do Oprimido (1970), resultaram em um analfabetismo funcional que beira as raias da demência. Incapazes de apreciar os clássicos, impossibilitados de sorver as suaves filigranas da alta cultura, os professores recém-egressos das universidades mal sabem conjugar verbos. Apáticos, sequer anseiam. Vocabulário? Para quê? As palavras belas, desditosas, se transformaram em opressoras das «classes populares». (COSTA, VESCOVI, 2015, p.51)

O discurso ideológico aparece no texto como argumento para um saudosismo de uma língua que não se reconhece mutante e flexível. O argumento preconceituoso procura ganhar força no discurso científico. Ao longo da análise da obra de Costa e Vescovi, observamos em diversos momentos especulações sobre os fenômenos e realidades pautadas no ensino da língua portuguesa a partir de argumentos frágeis acompanhados de apresentações de dados concretos e análises condizentes, dando lugar ao reforço do discurso preconceituoso sobre a realidade linguística no Brasil. Todavia, ao se posicionarem contra uma realidade linguística do Brasil, durante a análise, e, se voltarem para uma produção estética da cultura de uma literatura idealizada e compartilhada por grupos distintos, os autores deixam de lado o fazer científico para dar lugar a um posicionamento ideológico sobre o que venha a ser uma língua de prestígio e a potência artística de uma determinada produção literária.

É nítido o potencial acadêmico que os autores demonstram durante a análise que fazem no corpo do texto, sobre o desenvolvimento das línguas ibero-românicas,

apresentando reflexões importantes de poemas medievais. Contudo, ao analisarmos as primeiras páginas do texto de Costa e Vescovi, observamos que houve uma exaltação por um tipo de cultura e produção artística da língua, que não reconhece que a multiplicidade da cultura do povo brasileiro. A produção literária idealizada na passagem da Monarquia para a República, que corresponde mais ou menos ao período de produção do Parnasianismo, é restrita a uma parcela pequena da população brasileira. De acordo com Veiga (2007), o Brasil nesse período tinha uma população de 14 milhões, sendo que 85% dessa parcela eram de analfabetos. Logo, nosso país era composto de uma ínfima parcela de 15% de alfabetizados, ou seja, de pessoas letradas que produziam conhecimento na Língua Portuguesa de prestígio.

Podemos observar que os livros didáticos de Literatura, como o de Abaurre, Abaurre e Pontara (2013), citam apenas quatro autores como destaques na produção Parnasiana brasileira: Olavo Bilac, Raimundo Correia, Alberto de Oliveira e Vicente de Carvalho. Os três primeiros eram oriundos de famílias abastadas e tiveram acesso aos estudos universitários e à produção de conhecimento prestigiada pela escola europeia e classicista. Contudo, é interessante pontuar que muito do sucesso dos textos de Olavo Bilac junto ao público, ao contrário do que possa parecer, não se dava porque a elite brasileira da época buscava textos profundos, mas porque, estes brasileiros medianos, segundo Nestor Victor (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, 2013, p.165), dedicavam-se a leitura de textos ligeiros e revistas leves. Aos que não sabiam ler e pertenciam à classe dominante, a fruição se dava pela escuta dos poemas nos cafés e livrarias. A tão exaltada flor do Lácio era apreciada por poucos que podiam tocar-lhe, ver suas pétalas e sentir seu cheiro.

Logo, procuramos demonstrar até aqui que o discurso produzido por Costa e Vescovi (2015) está carregado de argumentos frágeis que têm como interesse preservar a visão e a cultura prestigiada pela elite nacional. Ao se posicionarem de forma saudosa sobre o passado de uma Língua Portuguesa idealizada, os autores desconsideram a realidade do processo histórico e social no Brasil. Portanto, o artigo, que deveria se basear em fatos e dados objetivos da realidade linguística e cultura como a nossa, passou a atuar como instrumento ideológico de poder. Houve uma intenção dos autores de respaldar suas opiniões frouxas e ideológicas, usando o artigo como meio.

Nossa crítica ao trabalho de Costa e Vescovi (2015) foca na fragilidade dos argumentos pautados por eles em conjecturas frouxas e vagas do senso comum,

baseados em um modelo de ensino conversador que valoriza um único modelo de fazer poético e de uso de língua. Isto acaba não reconhecendo a “verdadeira diversidade do português falado no Brasil” (BAGNO, 2003, p. 15), que vem desde sua colonização. Ao exaltar o desejo e o saudosismo por uma Língua Portuguesa que basicamente se configurou por uma ínfima parcela da elite brasileira na passagem do século XIX para o século XX, usam como argumento antagônico um desprezo pela realidade plurilinguística atual do Brasil e passam a reforçar um tipo de conhecimento que reforça preconceitos e o difuso senso comum.

Contudo, crescendo isolada, em um habitat artificial, a Flor do Lácio cresceu limitada nos espaços de produção de textos oficiais brasileiros e dos grupos sociais que tinham acesso à seus frutos. Já a língua do povo cresceu livre na expressão de sua cultura, seus desejos e organização social. Enquanto se priorizava o desenvolvimento dessa única flor, brotavam, aquém da vontade da elite, aos arredores das cidades, nas matas e campos brasileiros, belas e diferentes flores, em meio à nossa plural vida social.

A educação da época, que não reconhecia outra forma de expressão que não o português clássico, bania das escolas qualquer flor trazida de fora dos ambientes de prestígio pelos aprendizes. Foi assim que, tanto o ensino como a aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil se desenvolveram, desconsiderando toda e qualquer variedade linguística que não estivesse em conformidade com as regras e estilos da norma culta da língua portuguesa. Os modernistas abraçaram a causa do Brasil popular, que estava presente entre a arte erudita e as expressões culturais coletivas, as quais deixaram claro que poesia e arte se faziam com flores e pedras, “É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.” (ANDRADE, 1978, p. 16).

As lutas dos movimentos sociais no Brasil e no mundo permitiram não só colocar o cidadão na escola, mas reconhecer o valor do seu conhecimento empírico, sua cultura sua língua. Enquanto a solitária Flor do Lácio crescia solitária e se isolou em sua estufa de cristal, milhares de outras flores brotaram em nossa diversificada cultura brasileira. A língua falada pelo povo ganhou força e se propagou pela literatura, teatro, televisão, rádio e pelas diferentes formas de manifestação cultural. Sua beleza poética foi cantada, narrada e declamada. Em cada canto mais flores enraizaram e mostraram suas cores. Hoje, já não há que se falar somente da Flor do Lácio, mas de todas as variedades de orquídeas, margaridas, alecrins que germinaram e germinam em um país tropical como o nosso.

A beleza da arte está não na composição material da flor, mas na potência de expressividade que lega ao mundo e na mensagem que consegue transmitir. Assim, tanto a norma culta, quanto a variedade linguística mais popular da Língua Portuguesa há potencial para a *performance* estética.

Você é munto ditoso,
Sabe lê, sabe escrevê,
Pois vá cantando o seu gozo,
Que eu canto meu padecê.
Inquanto a felicidade
Você canta na cidade,
Cá no sertão eu infrento
A fome, a dô e a misera.
Pra sê poeta divera,
Precisa tê sofrimento.
Sua rima, inda que seja
Bordada de prata e de oro,
Para a gente sertaneja
É perdido este tesôro.
Com o seu verso bem feito,
Não canta o sertão direito,
Porque você não conhece
Nossa vida aperreada.
E a dô só é bem cantada,
Cantada por quem padece. (ASSARÉ, 1992, p.25-29)

A sociedade precisa entender que há a necessidade de um novo tipo de postura diante de sua realidade multifacetada. O ensino-aprendizagem para os novos seres de direito precisa considerar a cultura e a língua dessas pessoas e, ao mesmo tempo, habilitados com a capacidade de “aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (HALL, 2006 p.88-89). O ensino da língua e da literatura está no meio do caminho, negociando entre o “direito de ser do aluno e o direito de vir a ser” (PINTO, 2017, p. 52). Esse negociar possibilita um cruzamento de vivências entre a flor do Lácio e o pequeno alecrim dourado do campo que germinem em novas flores:

Bate outra vez
Com esperanças o meu coração
Pois já vai terminando o verão enfim

Volto ao jardim
Com a certeza que devo chorar
Pois bem sei que não queres voltar para mim

Queixo-me às rosas, mas que bobagem
As rosas não falam
Simplesmente as rosas exalam
O perfume que roubam de ti, ai...

Devias vir
Para ver os meus olhos tristonhos
E, quem sabe, sonhar os meus sonhos
por fim. (CARTOLA, 1976)

Nos versos de Cartola temos este entrecruzar de culturas que no confronto não se eliminaram, mas produziram uma beleza poética singular. A linguagem simples do povo, não impossibilita uma boa produção poética. Muito da crítica negativa em torno da variedade linguística do aluno reside no preconceito e no fechamento de algumas ciências para com esta variedade. O conjunto de Direitos Humanos com os quais lidamos hoje encara um problema fundamental, não “tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los.” (BOBBIO, 2004 p.18).

O novo mote do ensino de língua portuguesa dialoga com diferentes vertentes do saber, tanto da dimensão do direito, quanto da ciência e da cultura. Com isso, a nova dimensão de cidadania defendida na contemporaneidade precisa pensar em uma proposta de ensino dinâmica, transdisciplinar e em processo, que dialogue com todo esse amalgamar de preceitos. (PINTO, 2017, p.51)

Hoje, cada vez mais, a população tem acesso ao conhecimento produzido científica e filosoficamente, o que demonstra o não afastamento do povo da Literatura, mas uma aproximação, o que vem na contramão dos argumentos defendidos por Costa e Vescovi (2015). Ainda que a língua de prestígio ensinada na escola esteja em consonância com a norma culta da Língua Portuguesa, já não é possível matar as diferentes variedades linguísticas proferidas por nossas alegres crianças, visto que respeitar a origem social do aluno não é um discurso defendido por Paulo Freire, mas um direito estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi ratificado pelo Brasil pelo Decreto-lei nº.7.935, em 21 de setembro de 1945:

Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma,

religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (ONU, 1948)

Valorizar a cultura do aluno não é um favor, é um dever. Contudo, a valorização de uma cultura não é necessariamente o abandono de outra, seu desprezo ou ódio. O cenário pós-moderno precisa ser visto como uma porta aberta para o diálogo. Promover a apreciação do diferente em todos os aspectos da sociedade e nele a língua e a literatura é o grande desafio.

Nada está “isento de cultura”, mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos de sua cultura. É a interação entre eles que confere um toque comunal ao pensamento individual e impõe certa riqueza imprevisível na forma de vida de qualquer cultura, pensamento ou sentimento (BRUNER, 2001).

Desse modo, ressalta-se a importância de se discutir educação em todos os campos do saber, contudo, é preciso ficar atento para não simplificar nem generalizar o tema, principalmente em um país de dimensões continentais como o nosso, cuja diversidade é uma realidade complexa e difusa espaiada nos diferentes campos socioculturais a espera de encontros, trocas, entrecruzamentos (HALL, 2006). Nossa luta enquanto educadoras é justificar o ensino no/pelos direitos humanos, não para limitar os diferentes e as diferenças, mas para na promover o ensino das letras e das artes pela essência do que somos e do que podemos vir a ser/ter de Humanidade. É preciso, como afirma Bilac, abrir as janelas para ouvir as estrelas:

Direis agora: Treloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?

E eu vos direi: Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas.
(Olavo Bilac, Via Láctea soneto XIII)

Promover a apreciação do diferente em todos os aspectos da sociedade e nele a língua e a literatura é o grande desafio. A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem

conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO 2005, p. 15)

Tanto Patativa do Assaré, quanto Cartola foram alunos que não encontraram na escola espaço para seus desenvolvimentos, por diferentes motivos. No entanto, o pouco de acesso que tiveram à escrita e o contato com a literatura, fizeram brotar um desejo de criação literária, que não negou a variedade linguística de nenhum dos dois. Segundo Brito (2009), formação intelectual de Patativa compreendeu entre quatro e seis meses de aulas, período no qual cursou uma escola formal. Cartola segundo pesquisa de Nogueira (2005) completou sua formação até a antiga quarta série primária. Ambos artistas vivenciaram um período de educação escolar que reconhecia somente a norma culta como variedade e do pouco contato que tiveram fizeram sua própria poesia a partir de seu universo cultural.

Cartola e Patativa foram exemplos de alunos reais da escola, a qual não reconheceu suas especificidades e potenciais. É preciso superar o modelo de aluno e língua ideais e “enxergar que os sistemas simbólicos empregados pelas diferentes culturas nem sempre são compatíveis com o modelo de representação do conhecimento que nos chegou através da tradição cultural ocidental.” (SENNA, 1995, p. 227), ou com a variedade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, procurou-se demonstrar o quão complexo é o papel do pesquisador na atualidade e o quanto sua produção científica pode ter um papel de manutenção do status quo ou oferta de novas soluções para questões controversas. A produção de conhecimento em torno do fazer científico negocia com várias outras formas de produzir conhecimento. Como vimos com Kuhn (1998) a ruptura, grande motriz das revoluções científicas, age aquém das vontades de seus grupos e do consenso entre os pares. O cuidado que o pesquisador precisa ter diante do que produz e dissemina de conhecimento se equilibra entre alguns contrapesos importantes: seus pares que dão apoio ao que o mesmo produz; o próprio posicionamento do cientista enquanto cidadão responsável (PINTO, 1979) e a mercantilização da mercadoria no sistema capitalista. Logo, produzir conhecimento científico e publicá-lo está longe de ser uma tarefa isenta de ideologia e interesses, mas

precisa ser uma tarefa de filtro constante para legar a verdade máxima possível (Pinto, 1979).

O artigo de Costa e Vescovi (2015) nos chamou a atenção justamente por trazer em seu bojo de análise, concepções preconcebidas sobre a cultura educacional brasileira e o ensino de língua e literatura. O valor estético sobre arte e a opinião dos autores sobre ensino aparecem no texto como crítica vazia, que reforça o preconceito sobre as diferentes formas de estética, variedades linguísticas e ensino, que deixam portas abertas às críticas como as que procuramos desenvolver. Não se prega o desprezo pela língua erudita, nem seu não ensinamento, mas a busca por um ensino entre fronteiras, que reconheça as diferentes variedades linguísticas do português (BAGNO, 2003, 2010).

Temos assim um desafio de produção de conhecimento, cuja complexidade não é uma escolha, mas uma necessidade, que surge como uma possibilidade na compreensão dos saberes velados por ações, limites de falas, opressão, negação e exclusão. Com isso, evitar o preconceito e a simplificação da problemática da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2013.
- ANDRADE, C. D. *Antologia Poética* – 12ª edição – Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- ASSARÉ, P. *Cante lá que eu canto cá: Filosofia de um trovador nordestino*. 8ª ed., Petrópolis: Vozes/Crato: Fundação Pe. Ibiapina, 1992.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Não é errado falar assim!* em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins fontes, 2000, p. 279-326.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Parâmetros Curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997. 10 v.

_____. LEI N. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, dez.1996.

BRITO, A. I. A. Patativa do Assaré: porta-voz do sertão. *Conexão – Comunicação e Cultura*. V. 8, n 16, ul/dez 2009. Caias do Sul, 2009, p. 179-193.

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, R. L. S.; VESCOVI, L. F. *Ainda suspira a última flor do Lácio?* Caplletra 58. *Revista Internacional de Filologia*, Primavera, 2015, p. 1-26.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf; Acesso em: 04 de junho de 2016.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomas Tadeu da silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva S.A, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOGUEIRA, N. *De dentro da cartola: a poética de Angenor de Oliveira*. Dissertação. História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas. 2005. 126 f.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso – introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp. Pp 61 – 161, 1990.

PINTO, A. V. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, L. L. A. *Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática: um olhar para a prática em sala de aula*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017. 122 f.

SENNA, L.A.G. *Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização*. In. ALFA – Revista de Lingüística. Vol. 39. São Paulo, UNESP. 1995 pp: 221-242.

VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011.