

Inclusão escolar e linguagem revisitando os PCNs

*Regina Maria de Souza*¹

*Silvia Helena Barbi Cardoso*²

*Muitos especialistas se interrogam, ainda,
se aquilo que está aí é uma língua,
uma cultura. Enquanto se perguntam a si mesmos,
olhando para a ponta de seus pés,
se excluem a si mesmos de conhecer aos outros, de viver com os outros,
de escutar os outros. Excluem os outros.*

Carlos Skliar

Resumo: Discutimos neste trabalho a questão do ensino de língua portuguesa para dois grupos de sujeitos, crianças surdas e crianças socialmente desprivilegiadas. Aproximamos esses dois grupos por entendermos que o desafio de ensinar português para crianças surdas não é uma questão isolada. Ela se insere num contexto bastante amplo, formado pelos grupos chamados de “lingüisticamente minoritários” (índios, filhos de imigrantes, crianças faveladas etc), com suas línguas, culturas e identidades próprias. Partimos do pressuposto de que língua, identidade e cultura são elementos co-relacionados, pois os sujeitos se constituem pela língua, e os sentidos do que se diz só encontram significação dentro do grupo social a que se pertence. Questionamos se o novo discurso da Educação, expresso nos PCNs, consegue tratar a questão da heterogeneidade lingüística no país de modo a considerar as diferenças como possibilidades a serem compartilhadas, ou seja, sem cair num ideal homogeneizador de língua, de sujeito e de cultura.

Palavras-chave: 1. Dialetismo e multilingüismo; 2. Escola inclusiva; 3. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); 4. Surdez; 5. Exclusão social.

¹ Psicóloga, Mestre em psicologia clínica e Doutora em lingüística. Professora da Faculdade de Educação – UNICAMP. Coordena o GT Linguagem e Surdez da Associação Nacional de Pós Graduação em Letras e Lingüística (ANPOLL).

² Mestre e doutora em Lingüística pela UNICAMP e professora aposentada da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é coordenadora do Curso de Letras da Faculdade de Americana, professora colaboradora do mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Summary: In this paper, we discuss the issues concerning the teaching of Portuguese to two groups: deaf children and socially unprivileged children. We have brought these two groups together to create a context in which we can better understand that the challenges concerning teaching deaf children do not make up an isolated topic. This context can also include other “linguistic minorities” with their languages, cultures and identity (such as indians, children of immigrants, children who live in shanty towns). We begin with the proposal that language, identity and culture are co-related elements, since the individuals are formed by their language, and what they say only gains a meaning inside their own social group. We wonder whether the new discussion about Education, expressed in the PCNs – National Curricular Parameters (Brazilian Ministry of Education and Culture – MEC, ed.) – is able to deal with the differences as possibilities to be shared, rather than be trapped in a homogenizing ideal of language, individuals and culture.

Key-words: 1. Dialectism and multilingualism; 2. Inclusive schooling; 3. National curricular parameters (PCNs); 4. Deafness; 5. Social exclusion

Introdução

Atualmente faz parte do cenário político e educacional a problematização do tema inclusão/exclusão social com vistas, entre outras coisas, a se propor uma escola que possa convocar e acolher a todos em suas singularidades, sejam elas psicológicas, sociais, históricas e/ou políticas. No bojo desses debates, revitalizam-se, de um lado, os movimentos sociais de grupos lingüisticamente minoritários (índios, imigrantes, surdos etc) na defesa do direito de serem escolarizados na língua que funda suas comunidades, e, de outro, vêem-se os efeitos de tais pressões sociais sobre os discursos e textos oficiais que, aparentemente, parecem anunciar uma certa disposição governamental em rever-se e, ao fazê-lo, acolher escolas bilíngües, não só para surdos mas também para os filhos de imigrantes. Nessa direção, pode-se ler, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (MEC, 1998), a seguinte recomendação:

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. (...) Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de língua portuguesa como segunda língua. (p. 23)

Partindo dessa sugestão, feita pelo MEC às escolas, o presente trabalho se propõe a discutir alguns aspectos da questão da heterogeneidade lingüística do país, não somente em seu caráter multilíngüe mas também em seu caráter multidialetal, com o intuito de questionar se o novo discurso da Educação, expresso

nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, consegue de fato escapar a um ideal homogeneizador de língua, de sujeito e de cultura.

Nossas reflexões são norteadas pelo pressuposto de que língua e identidade são inter-relacionados. Os sujeitos se constituem através da língua, o que equivale a dizer que os mecanismos lingüísticos de produção de sentidos são, ao mesmo tempo, mecanismos de produção dos sujeitos, ou que as identidades se constroem na língua e através dela.

Consideramos, ainda, que os conceitos de língua e de cultura estão vinculados, entendendo “cultura”, como o faz Calligaris (1997), enquanto “um fluxo discursivo”, uma produção discursiva processual, articulada oralmente ou por escrito (no caso dos surdos, por sinais), a partir da qual o que se diz pode encontrar significação dentro do grupo social humano a que se pertence.

No presente trabalho, aproximamos o caso da criança surda, “educandos portadores de necessidades especiais”, ao caso da criança socialmente desfavorecida. O motivo da escolha desses dois sujeitos, crianças provenientes de grupos desfavorecidos ou marginalizados e crianças surdas, se deve à constatação de que o desafio escolar cotidiano de tornar viva, funcional e socialmente relevante uma língua – o Português – para cidadãos surdos falantes/leitores dos sinais não é uma questão isolada, como pode parecer num primeiro exame. Ela se insere num contexto mais amplo, se considerarmos a questão do ensino da língua portuguesa escrita padrão para grupos considerados “minoritários” e/ou socialmente desfavorecidos (crianças faveladas, crianças de rua etc.). Talvez o caso do surdo, em que as diferenças não podem ser facilmente apagadas, se torne mais visível nesse contexto, historicamente muito amplo e complexo, das inúmeras minorias lingüísticas que têm construído as histórias e as identidades nacionais.

A pessoa surda, língua(gem) de sinais e escola

Neste tópico traremos a questão que inúmeros cidadãos surdos têm debatido conosco em relação às singularidades lingüísticas e, em decorrência, culturais, que os marcam. Para colocarmos melhor o problema, podemos afirmar que um dos temas mais freqüentes em encontros ou congressos com/de surdos é a discussão sobre o que, para eles, seria uma escola inclusiva. Tentaremos formular seus anseios da seguinte forma: como pensar uma escola que, de fato, parta do reconhecimento daquelas singularidades lingüísticas e culturais, ao invés de apenas se propor a incluí-los (os surdos) na ordem de uma língua cuja sonoridade se perde, inescapavelmente, no labirinto de seus ouvidos?

Interpelando-nos desse modo, os surdos põem a nu uma dificuldade ideológica, ainda não superada por nós, de levarmos às últimas conseqüências um

postulado que parece ter-se tornado quase consenso em muitos campos de estudos sobre o homem. De fato, tem-se aceito, sem muita discussão, que onde se encontra viva uma língua tecem-se sistemas de referências sobre o mundo, produzem-se narrativas, textos e literatura (embora nem sempre escrita) e formas sociais que permitem a identificação do sujeito com um certo grupo de referência. Em outras palavras, onde há língua há, também, a tecedura de culturas (e não cultura no singular, como categoria supra, apartada dos distintos grupos humanos que se constituem com a mesma língua) e pessoas, feitas sujeitos, por processos de subjetivação ao mesmo tempo lingüístico e cultural. De acordo com tal postulado, sujeito, língua e cultura se constituem reciprocamente em um fazer/refazer contínuo.

As teses básicas, que sustentam esta relação triádica – língua, cultura e identidade – são basicamente duas: (a) a realidade não se oferece pronta, ou de modo transparente, aos sujeitos (se assim o fosse, a língua teria apenas as funções de etiquetar o real já formado e de se prestar exclusivamente à comunicação entre os homens); (b) não pode haver sujeito fora da inscrição na língua (embora as chamadas crianças selvagens sejam biologicamente humanas, a noção de sujeito transcende aqui ao condicionante filogenético). Os defensores da constituição recíproca língua/cultura/sujeito centram suas argumentações no fato de que a realidade é, ela mesma, efeito de língua(gem), ou seja, fruto de construções históricas, discursivas e ideológicas realizadas por comunidades humanas através da língua(gem).

Assumindo tal abordagem, encontram-se autores de distintas inscrições epistemológicas. Pode ser antevista em textos do psicólogo Vygotsky no final da década de 20 (Sirgado, 2000); na tese do multiculturalismo crítico tal como defendida pelo educador McLaren (1997) ou em discussões, realizadas por lingüistas, sobre a relação língua(gem) e identidade (veja em Signorini, 1998, uma série de textos que adensam essa questão).

Entretanto, essa aparente concordância se desestabiliza quando pesquisadores surdos (Perlin, 1998; Wrigley, 1996) chamam a atenção para o fato de que suas línguas de sinais, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), no caso de Perlin, e a ASL (American Sign Language), no caso de Wrigley, devem ser consideradas, pela escola, como língua de instrução (anseio que encontra respaldo em MEC, 1998). Nesse ponto, resvalamos com uma primeira dificuldade: na escola inclusiva pública, que fala e ouve, o português é, via de regra, a língua de instrução.

No caso dos surdos, da assunção da língua majoritária resultam conseqüências extremamente negativas (Kyle, 2001): os professores ouvintes nas escolas desconhecem os sinais ou se valem da língua de sinais apenas como um instrumento gestual de conversão de sons em sinais; as crianças sofrem uma interdição escolar de acesso a uma língua para a qual não teriam impedimentos de aquisição (sinais); e, em decorrência, acabam tendo um desenvolvimento escolar deficitário, tecido

por um processo marcado, pela/na escola, por extremo sofrimento pessoal (Perlin, 1998; Souza, 1998; Paiva e Silva, 2000). No final, e como era de se esperar, acabam sendo “diagnosticadas” como possuindo problemas de aprendizagem (efeito supostamente intrínseco e decorrente de suas perdas auditivas) e inseridas na lógica dos discursos sobre as deficiências mentais.

As histórias de vida surda (Perlin, 1998) nos mostram que, quando adolescentes, e mais independentes dos pais, os surdos acabam por abandonar a escola, ingressam em comunidades surdas e muitos sentem profundo ressentimento contra o grupo (ouvinte) que teve com eles tanta intolerância. Nas associações surdas vão aprender a se narrar surdos, a se ver como sujeitos com uma língua e culturas próprias, e não como deficientes auditivos (denominação que enfatiza o déficit orgânico e implica uma “identidade deficiente” em relação à condição das demais pessoas ouvintes).

Ainda que, entre leigos no assunto, parem dúvidas antigas sobre a natureza lingüística dos sinais, uma farta literatura está aí para desmanchá-las (veja em Souza, 1998, a indicação de vários desses estudos). Todavia, possivelmente por conta também da presença insistente daquelas dúvidas, é que os sinais, quando tolerados pela escola, são considerados não como línguas mas como códigos de transcrição da mesma ordem do braile (Souza, D’Angelis e Veras, 2000). Com essa compreensão, a escola silencia o que os surdos com suas línguas de sinais produziram em termos de literatura sinalizada, teatro ou folclore; ou seja, nega-se a essas línguas a historicidade e o caráter de ser, como qualquer língua, instanciadora de culturas ou de saberes sobre o mundo. Dito de outro modo, a escola deixa de problematizar se os sinais são ou não língua – essa discussão torna-se irrelevante quando reduz a língua de sinais a um mero código de tradução e de suporte técnico a serviço do professor. Como consequência, escapa do incômodo de considerar (ou ao menos de levantar como possibilidade de debate) os aspectos culturais e identitários tecidos pelos sujeitos surdos – em suas línguas de sinais. Dessa forma, como já acontece em outros casos de multilingüismo, apaga as diferenças históricas que tornariam ainda mais ricas e solidárias as distintas comunidades escolares.

Multilingüismo, multidialetalismo e seus sujeitos

Vieira da Silva (1998), a partir da análise de textos e documentos de diferentes épocas (discursos religiosos dos séculos XVI e XVII e outros considerados científicos, produzidos entre os séculos XIX e XX), mostra como certas filiações entre o discurso religioso e o discurso científico produziram, como efeito, não apenas saberes sobre o sujeito-aluno fundados em oposições – ser letrado/civilizado e não letrado/não civilizado/não cidadão – como também a construção

histórica/ideológica da *ilusão* de sermos um país monolíngüe. Articulados historicamente às políticas públicas de educação, tais saberes têm gerado o aniquilamento de nossas “minorias” étnicas e culturais e mantido a crença geral de que todas as milhões de pessoas que vivem no Brasil são monolíngües em Português. A escola, como uma das tecnologias mais eficientes que se produziu a serviço da pasteurização lingüística e cultural, juntamente com outras instituições, muito colaborou, e tem colaborado, para tornar invisíveis ou naturalizar as línguas e os dialetos que compõem uma unidade nacional profundamente heterogênea no Brasil³.

O assunto reveste-se da maior importância se considerarmos apenas dois dados. O primeiro nos aponta que “são faladas no Brasil hoje, *por cidadãos brasileiros natos*, cerca de 203 línguas” (Maher, 1997: 22). O segundo dado se relaciona ao fato de que, para esmaecer tal pluralidade lingüística, em 1988 aparece, pela primeira vez na Constituição, que a língua oficial do Estado Brasileiro é a Língua Portuguesa⁴. Nesse ano, o Estado Brasileiro determinou, implicitamente, que o português deveria ser a língua de instrução nas escolas públicas, embora, vale lembrar, ações insistentes para a priorização do ensino em língua portuguesa já estivessem presentes no período pombalino (Vieira da Silva, 1998). E porque essas ações se mantiveram cada vez mais tenazes, é que não causou grande impacto social a determinação constitucional de 1988.

Entretanto, tal determinação trouxe conseqüências em relação à forma em que os cidadãos falantes das outras línguas, e seus filhos, passaram a ser entendidos pelos textos oficiais. Todos nós sabemos que a última Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 20/12/96, determina, em seu capítulo V, que os “educandos portadores de necessidades especiais” devem ser atendidos, como regra geral, “na rede regular de ensino” (apud Saviani, 1997:180).

Quem seriam, então, esses cidadãos-educandos?

A resposta encontramos no PCN intitulado *Adaptações Curriculares*, publicado e distribuído pelo Ministério da Educação em 1999 (MEC, 1999). Nele, pode-se ler que, para efeitos da educação pública, são considerados “portadores de neces-

³ Sobre a escola como mecanismo de rarefação da subjetividade ler Foucault, 1987, 1996, 1998. Sobre a relação linguagem, diversidade e ensino há uma literatura substancial produzida, nos últimos tempos, por autores das mais distintas abordagens. Um dos aspectos freqüentemente discutido é o efeito higienista e homogeneizador do ensino da escrita, ou da língua oficial, sobre comunidades ágrafas ou lingüisticamente minoritárias (Gnerre, 1987; Viñao Frago, 1993; Melo, 1997; entre outros). Uma discussão sobre a escolarização em contexto bilíngüe no Brasil pode ser lido em Cavalcanti, 1999.

⁴ Dados obtidos com o professor Eduardo Guimarães (UNICAMP/I.E.L.) durante a palestra *Língua, História e Enunciação*, proferida na Faculdade de Educação da UNICAMP em 09/10/00.

sidades especiais” alunos provenientes de minorias étnicas e culturais (como os índios, os filhos de imigrantes e os próprios surdos), crianças de rua, de populações nômades, as super dotadas, aquelas provenientes de grupos desfavorecidos ou marginalizados e, finalmente, aquelas com “condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas” (MEC, 1999: 23). Os surdos, por sua vez, podem ser enquadrados em ambas as categorias: ou naquela que engloba todas as minorias étnicas ou naquela dos portadores de “condições físicas diferenciadas” (leia-se “deficientes”).

A todos eles, convertidos a uma igualdade genérica, a de serem “educandos com necessidades especiais”, o PCN recomenda que o programa curricular possa ser reduzido, diminuído ou adaptado, para atender às possíveis dificuldades encontradas por esses mesmos alunos. Essa menor exigência escolar, garantiria a inclusão. A aprovação automática comprovaria, ao menos estatisticamente, a eficácia do ensino.

Cumpramos saber, todavia, se podemos pressupor que, exceto as “minorias” praticantes de outras línguas (surdos, índios, filhos de imigrantes etc), os demais integrantes do grupo (as crianças de rua, de populações nômades, as super dotadas, aquelas provenientes de grupos desfavorecidos ou marginalizados e aquelas com “condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas”) pertencem a uma comunidade monolíngüe estável.

A resposta já tem sido dada e, neste ponto, não há como não mencionar Paulo Freire (Freire e Macedo, 1990), que, na década de 60, chamou insistentemente a atenção para o fato da necessidade de a escola respeitar a pluralidade de línguas, e/ou de suas variações dialetais, dentro da sala de aula. Respeito, ensinou ele, não apenas às suas singularidades formais mas às distintas leituras de mundo que essas linguagens produziram graças ao trabalho social e histórico de seus usuários. Nesse sentido, o termo cultura, no singular, torna-se de pouca utilidade: distintos grupos humanos, marcados por histórias singulares, tecem com suas língua(gens) distintos sistemas de referências, distintas leituras sobre o mundo, estabelecem regras de convívio, valores, produzem narrativas sobre si e o grupo, que permitem que se estabeleça entre eles um certo sentimento de pertencimento. Não julgamos que a aplicação do prefixo “sub” para caracterizar essas produções (denominando-as sub-culturas) seja, igualmente, pertinente: teríamos de supor uma cultura acima de todas as outras, uma cultura padrão. E a cultura do outro seria, para nós, sempre a sub-cultura.

No rastro dessas premissas, resta saber como devem ser tratadas as heterogeneidades dialetais dos “grupos desfavorecidos”, caso elas existam e sejam reconhecidas como relevantes.

Os “sem língua” ou o caso das crianças desfavorecidas socialmente

Gostaríamos de esclarecer que existe nos PCNs uma certa ambigüidade quanto ao tipo de escola na qual as crianças desfavorecidas socialmente devem ser atendidas. Um primeiro exame dos documentos nos leva a colocá-las no mesmo grupo das crianças surdas, considerando ambos os sujeitos pertencentes ao grupo de alunos sujeitos a *necessidades educacionais especiais* (MEC, 1999). Todavia, a inclusão das crianças de rua ou provenientes de grupos desfavorecidos ou marginalizados no grupo de “educandos com necessidades especiais” só se justifica se elas, de fato, constituírem um grupo minoritário na comunidade escolar em que são atendidas. Se essas crianças constituírem a maioria dos educandos, devem ser atendidas no âmbito de um procedimento regular, já que, de acordo com a lógica dos PCNs, o currículo deve associar-se à própria identidade da instituição escolar, construído a partir do projeto pedagógico da escola, o qual, por sua vez, deve ser construído a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere.

Assim sendo, uma escola na favela não teria por que falar em “adaptação curricular”, “adaptação de acesso ao currículo”, a não ser para aqueles casos de alunos que apresentem necessidades próprias e diferentes dos demais no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade.

Entretanto, nos perguntamos se esse modo de conceber as coisas não estaria ocultando uma outra ilusão: a de que os grupos são estranhos uns aos outros ou a de que possam se manter isolados entre si. O que na prática acaba por acontecer é a miscigenação, o convívio de distintas classes sociais e a presença de distintos grupos étnicos dentro da escola. E, agora com o programa inclusivo, também a presença de surdos, cegos, deficientes visuais etc. A questão é: a quem caberia decidir, e por quais critérios, o que seja “o grupo majoritário” e como lidar com aqueles que nele (infalivelmente) não se enquadrariam. Neste caso, as adaptações curriculares serviriam como um instrumento que permitiria à escola evitar o enunciado da questão, ou seja, oferece-lhe um meio de não colocar em discussão as diferenças sociais, políticas e econômicas que a constituem. Em outras palavras, possibilita-lhe não precisar resolver o que fazer com tais diferenças.

Feitas essas considerações, e tendo em vista a questão do preconceito lingüístico na problematização do tema inclusão/exclusão social no âmbito escolar, enfocamos, nesta seção, o discurso dos PCNs com relação à questão da diversidade lingüística e do ensino de língua numa situação regular de escola, mas longe de uma situação sócio-econômica privilegiada.

A proposta de uma educação bilíngüe, ou melhor, bidialetal, para crianças de classes sócio-economicamente desfavorecidas, começou a encontrar eco no Brasil na década de 70. Todavia, foi na década de 80 que essa proposta teve repercussão

nacional, dentro de um projeto mais amplo de mudança na forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem. Enquanto movimento que se pretendia transformador, foi iniciativa de pesquisadores de algumas universidades do país, de educadores e de algumas Secretarias de Educação dos Estados.

Nos textos representativos desse trabalho pioneiro⁵, de que resultou riquíssima produção lingüística e pedagógica, precursora dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, contrapõe-se uma visão que apregoava a unidade da língua portuguesa em todo o território nacional (visão que se pode dizer hegemônica até a década de 70) a uma visão que reconhece a diversidade do português em diversos níveis. Foi em virtude dessa diversidade que se procurou combater, nos documentos, uma visão tradicional que sempre lutou pela segurança do ideal de língua pura.

Cumprе ressaltar, no entanto, que em todos os textos e documentos oficiais, na verdade, define-se, explicitamente, pelo ensino da chamada língua-padrão: as diferenças devem ser *reconhecidas e respeitadas*, mas a língua oficial, ainda que não seja de domínio da grande maioria da população, é considerada fator fundamental para garantir a participação social do cidadão e o acesso aos bens privilegiados pela sociedade. A orientação dada ao professor era a de conduzir os alunos a alternar a fala familiar com a norma culta, em conformidade com as situações de intercurso verbal, ou seja, “o professor deve resistir à idéia de liquidar a variedade inculca em favor da norma culta” (Castilho, 1988:58).

Essa nova visão na forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem, que já considerava a diversidade lingüística, não conseguiu avançar, todavia, muito além do “reconhecimento” e “respeito” às variedades, definidas a partir de um padrão lingüístico. Poderia ser resumida numa recomendação de Lemle, a um verdadeiro aforismo para os lingüistas da época, comprometidos com a proposta:

Nunca é demais frisar: o objetivo a ser proposto não é aprenda a norma culta em vez do português que você fala, e sim aprenda a norma culta além do português que você fala e utilize um ou outro segundo as circunstâncias (Lemle, 1978:60-94)

⁵ Esses textos começaram a ser publicados nos meados da década de 80, quando surgiu a primeira versão do que viria a ser a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa da CENP*. A quarta e última edição da *Proposta* da CENP foi publicada em 1991. Nesse mesmo ano, surge também o *Programa de primeiro grau da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo*. Outras propostas, de outros Estados, surgem em 1992 e 1993. Em Gerdali E Fiad (1996) são examinados 14 desses documentos oficiais, representativos do período de 1985 a 1994. São tratados quatro temas básicos nesses documentos: o conceito de língua, a noção de texto, a diversidade lingüística e a orientação ao professor no ensino da língua através da leitura, da produção escrita e da análise lingüística.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* (MEC, 1997 a) se dizem representar o produto desses esforços de transformação, ou “uma síntese do que foi possível aprender e avançar” a partir da década de 80, “em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares” (p. 20). Com base, portanto, nas propostas anteriores, estabelecem que um dos objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental é *conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado* (idem, p. 41).

A questão da diversidade lingüística é tratada também em outro PCN, *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – Temas Transversais* (MEC, 1997 b). Segundo o documento, são exemplos de bilingüismos e multilingüismos

as vivências de escolas indígenas, escolas de regiões de fronteiras geopolíticas do Brasil, escolas vinculadas a grupos étnicos, existentes em particular em grandes centros urbanos, regionalismos existentes na fala cotidiana de tantas escolas espalhadas pelo País (p. 46-7).

Desejamos ressaltar que esse documento, que se define pelo *reconhecimento* e a *valorização* da existência das diferenças étnicas e culturais, assim como pela *superação da relação de dominação e exclusão*, ainda mantém uma concepção bastante restrita de bidialetalismo. Esse continua a ser entendido, tal como o era nas propostas precursoras dos Parâmetros, como uma etapa inicial de integração e assimilação do aluno à sociedade dominante. A diversidade, com referência ao propriamente lingüístico, é circunscrita a determinada região ou espaço geográfico, como no caso dos índios, ou ainda enquanto “regionalismos”, como no caso das crianças de periferia dos grandes centros urbanos, normalmente vítimas do êxodo rural. Tal como nos documentos anteriores, é entendida enquanto uma *diferença* com relação ao “não diferente”, que é a Língua Portuguesa:

Tratar de bilingüismos e multilingüismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem em colônias de imigrantes. Ao mesmo tempo, tratar do papel unificador da Língua Portuguesa e oferecer à criança instrumentos para que entenda fatores determinantes da vida cultural, em termos nacionais. (MEC, 1997 b: 78)

O que parece estar contido sublinearmente nesse documento, assim como em toda a nova proposta, é que sem o domínio da norma padrão da Língua

Nacional (leia-se “padrão escrito”), às “minorias lingüísticas”⁶ está vedada a possibilidade de participação mais ampla na sociedade. Em outras palavras, a Língua Portuguesa, enquanto entidade supra-cultural, supra-regional, supra-dialetal, impõe-se como “unidade unificadora nacional” e como referencial para se considerarem todas as variedades. Sem o domínio dessa língua, as minorias lingüísticas estão à margem da sociedade. A escola é tida, então, como a possibilidade de elas se integrarem.

Assim se explica o encorajamento aos estudantes de linguagem minoritária a adquirirem a linguagem majoritária e assimilarem as normas culturais mais valorizadas socialmente. Segundo a maioria dos nossos autores, sem o domínio dessa linguagem majoritária ou desse pretense não-dialeto, os alunos das camadas socialmente desfavorecidas não teriam outro destino a não ser engrossar as fileiras do já tão numeroso exército dos “sem língua”:

Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. (Bagno, 1999: 16)

Todavia qualificar os brasileiros que não dominam a norma culta como “sem língua”, tal como acontece acima, evoca, no nosso modo de entender, a anulação de sistemas produtores de sujeitos e de culturas e traduz um enorme desrespeito por sujeitos que, com suas línguas e seus dialetos, estão construindo identidades e história.

Seria, possivelmente, para evitar cair na armadilha de considerar o aluno como um “sem língua” que o volume dos *Parâmetros* dedicado à Língua Portuguesa para as primeiras séries do ensino fundamental (MEC, 1997a) enfatiza o “respeito” pelas formas de expressão oral da comunidade do aluno, assim como o “grande empenho” por ensinar-lhes o exercício de “adequação” da fala ao contexto de comunicação. Mas se trai ao eleger o padrão formal, no momento de se pronunciar a respeito de que fala ensinar:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. (...) A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos

⁶ Minorias lingüísticas, segundo Freeman (1998), refere-se não somente a estudantes cuja primeira língua não é a língua oficial do país, mas também a estudantes cuja variedade lingüística se distancia da considerada norma padrão.

mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (MEC, 1997 a:32, grifos nossos)

Trai-se igualmente com relação aos gêneros textuais e discursivos. Desconsideram-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997 a) os textos que os alunos de classes sócio-economicamente desfavorecidas produzem e interpretam o tempo todo em seu meio social. Está afirmado, no documento, no entanto, que um dos primeiros objetivos da escola é viabilizar ao aluno o acesso aos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.

Em relação ao ensino do português, nas situações de comunidades usuárias de mais de uma língua, é interessante notar que em *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – Temas Transversais* (MEC, 1997 b) o estado brasileiro parece anunciar a possibilidade de ser mantida a “língua do país de origem em colônias de imigrantes”, embora enfatize “o papel unificador da Língua Portuguesa” (p. 78). Caberia nos perguntarmos que inovações tal possibilidade traria às escolas situadas em comunidades bilíngües. Algumas respostas requerem, a nosso ver, ser buscadas em outros *Parâmetros*.

Alguna compreensão podemos ter com a leitura do PCN – *Língua Estrangeira para 5ª a 8ª séries* (MEC, 1998). A proposta ali explicitada é que a língua do filho do imigrante *possa ser* incluída no currículo escolar. Isto quer dizer que o português, nesses casos, seguiria sendo a língua de instrução, e a inclusão da língua da maioria das pessoas da comunidade seria facultativa. Além do mais, esta inclusão ocorreria, supostamente, depois da alfabetização em português, já que o ensino de língua estrangeira se dá, usualmente, após a 5ª série.

Apenas nos casos dos índios e dos surdos se justificaria “o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua” (MEC, 1998:23). E isto quer dizer que as escolas dos surdos e a dos índios não teriam a mesma política lingüística da escola dos outros, não surdos e não índios, pois, nelas, o português seria a primeira língua, ou seja, a língua de instrução. Esta posição teórica do MEC não surpreende: no caso dos surdos, está perfeitamente de acordo com o artigo 21 da *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial* (Espanha, 07 a 10 de junho de 1994).

Entretanto, na prática, essas recomendações não são consideradas. E isto quer dizer que, no dia a dia da escola, não se considera sequer a possibilidade de que surdos e ouvintes possam não estar falando, também literalmente, a mesma língua.

Um outro ponto a ser considerado é o volume, e a forma, em que são tratados também o multilingüismo e o bilingüismo: no tomo *Temas Transversais* (e não em um volume específico, que poderia se intitular, por exemplo, *Políticas Lingüísticas e Escolas Públicas*). A opção de tratar o bilingüismo como um tema transversal

implica, em termos de sentido, que as diferenças culturais e lingüísticas existentes no Brasil podem também ser compreendidas como um conteúdo programático a mais a ser “dominado cognitivamente” pelo aluno. E não se constituir, de fato, uma política lingüística de preservação daquelas mesmas diferenças. Claro está que, dessa forma, evita-se formulá-la.

Considerações finais

Problematizamos, no presente trabalho, se admitir e respeitar a pluralidade cultural e étnica do país, de um lado, mas se manter um ensino numa variedade de prestígio do Português, por outro, não continua a ser uma atitude discriminatória, tanto quanto aquela que orientou as políticas educacionais anteriores. Em nossa opinião, uma escola, que pretenda de fato garantir a todos o apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais, “mudar as mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias”, não poderia valorizar os padrões formais e os textos produzidos pela variedade culta, em detrimento das demais variedades, assim como valorizar os gêneros de discurso prestigiados por aquela mesma variedade, silenciando outros. A menos, é claro, que não se considere o anulamento ou a hierarquização de culturas como uma atitude discriminatória.

No caso de um país supostamente monolíngüe, como o Brasil, em que os dialetos são considerados diferenças com relação à norma padrão, e não necessariamente sistemas produtores de sujeitos e de culturas, o trabalho de uma educação realmente bilíngüe ou multicultural, que leve em consideração as diferenças lingüísticas e culturais, não com o objetivo de apagá-las, mas de percebê-las como possibilidades de novos recursos a serem compartilhados, ainda é tarefa a ser feita.

Na memória dos nossos discursos da Educação, assim como na memória dos discursos do cotidiano, a diversidade lingüística e cultural é sempre tida como um “problema”, que pressiona os educandos pertencentes às minorias lingüísticas a se tornarem monolíngües no português de prestígio, a se comportarem de acordo com as normas de interação e interpretação da classe-média favorecida, para assim participarem da escola e da sociedade.

Finalmente, o fato de o governo proclamar que a elaboração de seus parâmetros contou e conta com a participação “efetiva”, em âmbito nacional, de docentes universitários, técnicos de secretarias, de especialistas e educadores (via fóruns, por exemplo), é passível de interpelação pelo menos por uma razão: pelo silenciamento que, na confecção do texto final, faz do discurso reivindicatório dos surdos, dos índios, das minorias, dos professores e de suas entidades de classe. Mas, por outro lado, e devemos mesmo admitir, o Estado faz ecoar,

ainda que de modo contraditório e anacrônico, fragmentos de nossas próprias vozes, criando a ilusão de que, de algum modo, nossos anseios estão ali contemplados. Em outras palavras, faz cada um de nós compor o que, abstratamente, chamamos de Estado. E, ato contínuo, nos transforma em co-autores, ainda que frustrados, do que chamamos de “discurso oficial”.

Referências bibliográficas

- Bagno, M. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- Bortoni-Ricardo, S. M. Problemas de comunicação interdialetoal. *Em: Sociolingüística e ensino do vernáculo. Revista Tempo Brasileiro*, nº 78/79, 1984.
- Castilho, A. T. *Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna*. *Em: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o primeiro e segundo graus, vol. I*, São Paulo: CENP, 1988.
- Cavalcanti, M. C. *Estudos sobre a educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. D.E.L.T.A.*, v. 15, p. 385-471, 1999.
- Calligaris, C. Sociedade e indivíduo. In: Fleig, M. (Org.) *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: UNISINOS, 1997.
- Foucault, M. *Vigiar e punir – história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- Foucault, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- Freeman, R. D. *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1998.
- Freire, P.; Macedo, D. *Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- Geraldí, J. W.; Silva, L. L. M., Fiad, R.S. *Lingüística, língua materna e formação de professores. D.E.L.T.A.*, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.
- Gnerre, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Kyle, J. G. Desenvolvimento e educação da pessoa surda – uma perspectiva européia. *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins*, Campinas, vol. 2, n. 3/ jun., 2001. <www.bibli.fae.unicamp.br>.
- Lemle, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo Brasileiro*, n. 53/ 54, p. 60-94, 1978.
- Maher, T. M. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolingüística. *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilíngüe para Surdos*, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 20-26, 1997.

- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa; 1ª a 4ª séries*, Brasília: MEC, 1997a.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural e orientação sexual; Temas Transversais; 1ª a 4ª séries*, Brasília: MEC, 1997 b.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, 5ª a 8ª séries*, Brasília: MEC, 1998-1997 b.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 1999.
- Mclaren, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- Melo, O. C. *Alfabetização e trabalhadores – o contraponto do discurso oficial*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- Paiva e Silva, A. B. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Dissertação de mestrado, Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação, 2000.
- Perlin, G. T. T. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação de mestrado, Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.
- Presidente da República/Fernando Henrique Cardoso. Decreto n. 3298. Diário Oficial da União, 20/12/99. 1999.
- Saviani, D. *A nova lei da educação – LDB: Trajetória, limites e Perspectivas*: Campinas, Editores autores Associados, 1997.
- Sigardo, A. P. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, n. 71, julho, 2000.
- Signorini, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- Skliar, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- Souza, R. M. *Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Souza, R. M.; D'Angelis, W.; Veras, V. Entre o dizer e o fazer: o discurso oficial sobre a inclusão e suas contradições. *Estilos da Clínica*, v. 5, n. 9, 2000.
- Vieira da Silva, M. *História da alfabetização no Brasil – a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de doutorado: UNICAMP/Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.
- Viñao Frago, A. *Alfabetização na sociedade e na história – vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Wrigley, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.