

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

PAULA PASTORELLO PACHECO VERAS

A INACESSIBILIDADE DA LINGUAGEM ACADÊMICA:
Uma perspectiva fenomenológico-existencial sobre a exclusão.

SÃO PAULO/SP

2021

Paula Pastorello Pacheco Veras

**A INACESSIBILIDADE DA LINGUAGEM ACADÊMICA:
Uma perspectiva fenomenológico-existencial sobre a exclusão.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para a graduação no curso de
Psicologia da Faculdade de Ciências
Humanas e da Saúde da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo.
Orientador: Profº Dr. Luis Eduardo
Franção Jardim.

SÃO PAULO/SP

2021

Aos muitos que este trabalho ainda não pode alcançar, num esforço primeiro de que um dia os alcance.

Aos 501.825 brasileiros que se foram devido à negligência durante a pandemia da Covid-19 no decorrer da realização deste trabalho e às muitas mais vítimas da negligência e violência institucional no Brasil.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Luis, que topou comigo fazer essa pesquisa e sem o qual esta não seria possível. Sempre atento, paciente e de bom humor, fez leve todos os encontros independentemente de quaisquer desencontros.

À professora Fabíola Freire, parecerista deste trabalho e uma das primeiras a me mostrar que o encontro da psicologia com o ser humano não precisa se dar sempre na clínica e que fazer fenomenologia e educação é não apenas possível, mas necessário.

À professora Cecília Pescatore, por me guiar e apoiar no início da jornada acadêmica e de pesquisa, sempre encorajando a voar mais alto e a pensar na educação como prática de liberdade não só no papel, mas no fazer.

À professora Nadir Haguiara, pela amizade e confiança no processo de monitoria, sempre com muito carinho, liberdade e rigor.

A todos os outros muitos professores não só da graduação, mas da vida, me lembro com muito carinho e respeito de cada um.

A todos os amigos pelo companheirismo nas angústias e nas alegrias, além da paciência quase infinita no decorrer deste trabalho e, sendo honesta, ao longo de toda a graduação.

Ao meu namorado, por toda a paciência, encorajamento e apoio ao longo deste processo em que nunca me deixou esquecer que essa tal de saúde é uma coisa importante.

Aos meus padrinhos e meus tios, pelo encorajamento, amor e apoio incondicionais.

Aos meus irmãos, luzes da minha vida, pelo carinho, pelo companheirismo, pelas risadas e pela paciência com a minha frequente indisponibilidade para as jogatinas, filmes e conversas. Agora dá!

Ao meu pai, que me ensinou a aprender e a nunca deixar de me maravilhar e de me indignar com o mundo.

Às mulheres fortes, inteligentes e guerreiras que me ensinaram muito sobre a vida e sobre propósito: minha vó, primeira filha da PUC da família e companheira de produção e leituras desde sempre, e minha mãe, primeira leitora de tudo que já fiz na vida, desde as músicas infantis até a introdução deste trabalho,

E a todos os outros familiares, amigos e colegas que contribuíram para este trabalho individual que de individual, não tem nada.

RESUMO

Grande Área: 7.07.00.00-1 – Psicologia.

Área: 7.07.05.00-3 - Psicologia Social.

“A INACESSIBILIDADE DA LINGUAGEM ACADÊMICA: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL SOBRE A EXCLUSÃO”.

Orientanda: Paula Pastorello Pacheco Veras – Curso de Psicologia – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde – pppveras@gmail.com.

Orientador: Luis Eduardo França Jardim – Departamento de Psicologia Métodos e Técnicos – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde – luisfjardim@yahoo.com.br.

A presente pesquisa buscou investigar a questão da inacessibilidade da linguagem acadêmica, de forma a compreender suas relações com o processo de exclusão e, assim, poder delimitar possíveis alternativas a este cenário. O método utilizado foi a pesquisa exploratória, apoiando-se no referencial teórico da Fenomenologia Existencial para tal. A linguagem foi entendida como morada do ser, dimensão de união entre o ser-aí e a história, assim como proposto por Heidegger na segunda fase de seu pensamento. Tendo essa perspectiva ontológica em mente, ficou clara a nocividade das diversas teorias linguísticas elaboradas no século XX para explicar o fracasso escolar que, limitantes, promovem até hoje noções preconceituosas e excludentes. Ademais, analisando a herança do paradigma sujeito-objeto adotado a partir da metafísica foi possível delimitar seus impactos negativos na produção de conhecimento no ensino superior, sob a premissa de uma suposta neutralidade. Considerando a exclusão como um processo complexo através do qual se instaura e se mantém a dominação de determinados grupos, compreendeu-se a norma culta e a linguagem acadêmica tradicional enquanto dois de seus instrumentos na área da educação. Tratou-se brevemente da questão do sofrimento ético-político e da humilhação social enquanto consequências afetivas da exclusão continuada, vividas no corpo como angústia, mas decorrentes da desigualdade social. A partir destes dados, foi realizado um levantamento de caminhos possíveis para a democratização do conhecimento, com resultados variando desde iniciativas populares até cobranças da sociedade civil em relação à manutenção e à ampliação de políticas de inclusão. Neste contexto, as redes sociais se mostraram de grande relevância, especialmente no que se refere às iniciativas populares insurgentes.

Palavras-chave: Linguagem Acadêmica; Exclusão; Educação; Fracasso escolar; Psicologia Fenomenológico-existencial.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 MÉTODO	14
3 DOMINAÇÃO, EDUCAÇÃO E AS DORES DA INCLUSÃO PERVERSA	17
4 LINGUAGEM: ABERTURA E MORADA DO SER	34
4.1 Linguagem e fracasso escolar: marcos e implicações	46
4.2 A escrita acadêmica e a produção de conhecimento	70
5 EXPLORANDO CAMINHOS	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
8 BIBLIOGRAFIAS SUGERIDAS	118

1 INTRODUÇÃO

Minhas inquietações acerca da linguagem começaram desde cedo, quando criança. Sempre fui uma pessoa muito falante e, passados alguns anos, e ditas muitas palavras, comecei a perceber que não importava o quanto eu falasse e ouvisse, ainda tinha muita gente que eu não entendia, e, acima de tudo, muita gente que não me entendia. Curiosa e subitamente motivada, meu recurso foi buscar mais informações, afinal, em minha cabeça quanto mais eu soubesse, maiores seriam minhas chances de entender os demais e ser entendida por eles. Conforme fui aprendendo mais conteúdos e expandindo meu vocabulário, passei a entender com facilidade os demais e, também, a me comunicar com maior fluência, assim alcançando uma posição de certo prestígio acadêmico, mesmo que eu não soubesse, ou saiba até hoje, muito para tal. No entanto, “saber” mais, ou falar “melhor”, nunca foi o suficiente e disso passaram a surgir sentimentos de angústia e impotência. O que eu deixei de perceber na época, e noto hoje, enquanto não apenas eu mesma, mas também enquanto estudante de psicologia, é que ao me aproximar cegamente do pensamento acadêmico, afastava cada vez mais minha fala do entendimento popular e a esvaziava dos sentidos que eu a atribuía.

À minha vivência foram se somando várias outras, como a de um conhecido que quando adolescente me confessou que falava com palavras difíceis para não ser questionado pelos nossos colegas, ou a de um professor meu que, ao criticar alguns profissionais, afirmou que depois de um certo tempo sendo psicólogo ser entendido ou não passa a ser uma escolha. Em uma conversa com mães de pessoas com deficiência pertencentes a um grupo terapêutico, fui surpreendida quando uma mãe afirmou que havia duas *coachs* que participavam do grupo como colaboradoras e que lhe eram queridas, no entanto, que só gostava do trabalho de uma delas, porque enquanto uma das profissionais falava “mais próxima da gente, sobre a nossa vida”, a outra citava diversos conceitos e estratégias, mas, segundo ela, no fundo ninguém entendia direito, “eu mesma só entendo às vezes”. Sendo o *coaching* uma área

conhecida especialmente por ter se popularizado devido ao seu maior ajuste com o discurso comum, me percebi questionando: se esta é a visão desta mãe sobre uma *coach*, qual seria a visão dela sobre uma psicóloga? A psicologia, conforme a viemos construindo, tem considerado as implicações destes fenômenos? Tem se preocupado com eles? A quem temos servido?

Considerando as muitas referências que nos são recomendadas ao longo da graduação, a preocupação da psicologia em se desvincular da realidade elitista em que surgiu é clara. No entanto, enquanto acadêmicos, estão transcritos nas nossas relações modos elitistas não apenas de ação profissional, mas também de produção de conhecimento. Cria-se conteúdo qualificado, faz-se disponível à população informação científica, mas esta é de fato acessível em todos os aspectos? Com as eleições de 2018 e o avassalador poder das *fake news* esta inquietação se fez ainda mais presente, com tanto conteúdo confiável e de rápido acesso na internet quais eram as condições que tornavam o apelo às notícias falsas tão grande? Como poderíamos tornar mais populares, acessíveis e úteis à sociedade civil os conhecimentos sobre os quais apoiamos toda nossa carreira? Mas, para além disso, sobre quais pressupostos temos construído o nosso pensamento? Quais as suas reverberações?

E é desse sentimento, em parte de angústia e, em maior parte, de compromisso ético e profissional que nasce este trabalho, buscando explorar a inacessibilidade da linguagem acadêmica, suas consequências e possíveis alternativas. Falar e escrever de uma forma acessível ainda é uma dificuldade pessoal, ao que já peço desculpas antecipadamente, mas enquanto psicóloga, se for necessário escolher como meu professor tão ironicamente apontou um dia, eu sempre optarei por ser entendida.

Neste sentido, Bagno (2007) afirma que tratar da língua é tratar de um tema político, pois é tratar, também, de seres humanos. Ainda que as ciências tenham se empenhado historicamente em reproduzir e banir determinadas formas gramaticais de modo que a linguagem utilizada aparentasse ser a mais neutra e impessoal possível, entende-se que seja falando, seja escrevendo, não podemos desarticular a pessoa e seus interesses dos conteúdos que esta busca disseminar (PEREIRA, 2013).

Por isso, o leitor e a leitora não deverão se espantar com o tom marcadamente politizado de muitas de minhas afirmações. É proposital; aliás, é inevitável. Temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam (BAGNO, 2007, p.9).

Esta tentativa de produção neutra e impessoal que afasta o sujeito do conhecimento e da linguagem não é arbitrária, mas sim vem a serviço de um projeto previamente definido. Busca-se disseminar a ideia de que através do controle do discurso, controla-se, também, a verdade, para, assim, produzir um “círculo de submissão entre a língua e a realidade, de modo que a imagem que se fabrica do real tenha o mais possível a aparência do real a que se refere” (PEREIRA, 2013, p.217). Ao tratar a realidade como um fenômeno estático e domável, procura-se distorcer o presente a fim de, domesticando-no, aumentar as probabilidades de que o futuro seja, também, domesticado e sustente o *status quo* (FREIRE, 2019). A manipulação da palavra perde seu suposto objetivo de disseminar o conteúdo do texto e acaba, na sua aspiração pela neutralidade, por dessubjetivar, desistoricizar e despersonalizar o conhecimento, afastando-no do leitor e manipulando as idéias de tal forma que o indivíduo manipulado nem cogite a violação sofrida (PEREIRA, 2013).

Visando ampliar nossa visão sobre a linguagem para além do senso comum, a presente pesquisa buscou no pensamento de Martin Heidegger, especialmente após a virada de seu pensamento a partir de 1931, subsídios para tal. Neste período, Heidegger buscou “reconduzir o ser-aí às bases originárias de sua relação íntima com o próprio ser” (MARCELLO, 2012, p.18), o que necessariamente implica que antes do ser-aí há algo ainda mais original. Retirou-se, pois, o *Dasein* da posição privilegiada de maior proximidade do Ser, através da sua existência, em que este tinha sido posto até então, trazendo repercussões diretas para a linguagem. Antes uma abertura existencial que surgia e partia do ser-aí em direção ao mundo e ao Ser, agora, a linguagem serve como pano de fundo para toda a obra heideggeriana e a passa a assumir papel central

na reflexão, visto que é ela “a casa do ser. Em sua habitação mora o homem” (HEIDEGGER, 2005, p.25). Com esta compreensão em mente, podemos finalmente nos aprofundar nas visões mais limitantes da linguagem e, assim, nos atentar à sua nocividade.

Sendo a escola um fator determinante para o acesso ao ensino superior, entende-se que observar a educação que nela se promove, estruturalmente falando, pode revelar muito da relação que estabelecemos desde cedo com a linguagem e que se transpõe ao mundo acadêmico. Considerando esta dimensão, Piloto e Gorski (2003) nos alertam que dentre as muitas variáveis que determinam o fracasso escolar encontram-se as dificuldades na área da linguagem, principalmente para crianças e adolescentes de classes socioeconômicas mais baixas. Isto porque no processo educativo entram em conflito a linguagem formal imposta e a linguagem coloquial, realmente vivida pelas camadas populares no dia a dia e que é tanto reprimida e ignorada durante o ensino. Essa diferença, muitas vezes abismal, entre as duas linguagens, além de causar dificuldades na comunicação entre os educadores e educandos, evidencia o preconceito e a intolerância referentes à diversidade linguística incorporados nas relações do corpo social.

Ao negar e desvalorizar as diferenças dialetais e variedades linguísticas presentes na sociedade brasileira, nega-se e desvaloriza-se também uma gama de realidades distintas dos cidadãos e educandos em potencial. Assim, se por um lado temos a criação de diversos mitos para sustentar estas desigualdades como naturais e, conseqüentemente, não fazer nada para resolvê-las (BAGNO, 2007), por outro, no século XX temos a emergência de inúmeras teorias sobre a linguagem que buscam explicar o fenômeno do fracasso escolar e propor soluções para ele (SOARES, 2020). Por mais que a busca por transformação seja bem vinda e necessária, o que observamos é que muitas destas teorias baseiam-se em premissas já excludentes e patologizantes da diversidade e, por isso, acabam contribuindo para este cenário em vez de amenizá-lo como o proposto. Assim, com base em uma leitura freireana (FREIRE, 2019) é possível afirmar que a norma culta, quando analisada como superior

e única digna de validade na educação, tem atuado historicamente em serviço à classe dominante e a realidade que esta julga ideal.

Segundo Guareschi (1999), os saberes e práticas alternativos aos hegemônicos ameaçam os saberes e práticas acadêmicos e institucionais, pois carregando o novo, têm a capacidade de surpreender e desestabilizar o que é *velho*. Por este e outros motivos, Guareschi (1999) afirma que a exclusão de saberes seja a primeira exclusão, porque dela derivam todas outras a fim de impedir possíveis mudanças que acarretariam perda de privilégios dos já privilegiados. Consequentemente, impedindo também a existência de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

Sawaia (1999) afirma que a exclusão não pode ser analisada em sua totalidade sem que consideremos a sua contrapartida, a inclusão, visto que ambas se constroem mutuamente a partir de seus limites, propondo então a categoria de análise exclusão-inclusão. A exclusão nunca implica em um afastamento completo do mundo, mas sim a uma inclusão diferente da observada por outros grupos, uma inclusão que serve a interesses específicos do capital e fornece condições menos dignas de vida, menos humanas para quem as vive —uma inclusão perversa (MARTINS, 1997). Logo, é possível afirmar que os processos históricos de exclusão não são produtores do sistema social, mas sim mais uma consequência dele e, por isso, construídos de forma a mantê-lo funcionando.

Da mesma forma que podemos considerar a exclusão como um processo, e não uma condição finalizada em si mesma, da qual podemos entrar e sair com facilidade, os sofrimentos gerados por ela também devem ser assim vistos. Estes sofrimentos e enfermidades que atingem o ser incluído de forma perversa estão todos englobados no fenômeno chamado por Sawaia (1999) de sofrimento ético-político. Gonçalves Filho (1998) complementa, aprofundando-se no fenômeno histórico e crônico da humilhação social, mais uma consequência da desigualdade política e econômica através da qual os pobres e seus ancestrais são até hoje recorrentemente humilhados e excluídos. Ambas as categorias estão profundamente conectadas com a dominação, no entanto, Gonçalves Filho (1998) reforça que, no caso da humilhação social, esta só atinge seu

alvo depois de ter atingido também o grupo a que ele pertence. É um fenômeno simultaneamente político e psicológico, pois ainda que não parta do sujeito, é nele que ela é vivida profundamente como angústia.

Enquanto internaliza-se no oprimido o rebaixamento político vivido, também vão se estagnando possíveis comportamentos de enfrentamento contra este. Estabelecido este ciclo, o sofrimento já cronificado vai se intensificando, sendo acompanhado por sentimentos característicos: de invisibilidade, de vigilância e posterior não posse direitos, de ambientes cotidianos como expulsivos e de um uso não proveitoso desses (GONÇALVES FILHO, 2007). No contexto do ensino superior, políticas afirmativas permitiram o aumento histórico de estudantes pretos e pobres nas universidades. Ainda que as condições de acesso e permanência materiais tenham sido uma vitória, fruto de constantes luta e construção dos movimentos sociais, avanço tão significativo não pode ser observado nas políticas de permanência simbólica. Onde, estruturalmente, as minorias puderam escapar minimamente da exclusão explícita, formas de exclusão mais sutis, mas tão danosas quanto, foram elaboradas em contrapartida no campo das relações (REIS; TENÓRIO, 2009).

Mais especificamente no campo da linguagem, proveniente de sentimentos profundos de inadequação e não pertencimento, temos o fenômeno da hipercorreção ou da ultracorreção. Este é resultante da tentativa, por parte de pessoas das classes desfavorecidas, de utilizar a variedade linguística favorecida (SOARES, 2020). Nele, o sujeito comete excessos de correção em sua linguagem, oral ou escrita, chegando até mesmo a mudar construções que estavam de acordo com a norma culta anteriormente, motivado por uma preocupação excessiva de identificar-se com a classe social que demonstra a variedade linguística, almejando os privilégios e reconhecimento que esta carrega consigo (BELGA, 2019). Outra forma importante e ainda mais nítida da autocensura é o silêncio. Afinal, silenciar-se, ou ser silenciado, também é adequar-se ao contexto hostil em que os falantes das variedades linguísticas estigmatizadas estão inseridos, submetendo seu desejo e/ou direito de expressão em prol da sua aceitabilidade (SOARES, 2020).

Considerando, ainda, que as políticas econômicas desenvolvidas atualmente a favor da agenda neoliberal acabam, no que lhes concerne, produzindo políticas excludentes (MARTINS, 1997) e que a educação tem sido promovida de forma a sustentar estes interesses (FREIRE, 2019), reforça-se o papel da educação na instauração e manutenção da inclusão perversa. Neste cenário, ao comprometer-se com a produção do rentável e do imediato, a universidade passa por um processo de mercantilização, reproduzindo a ideologia dominante estrategicamente ao sobrepor o conhecimento científico a todos os outros conhecimentos acerca da realidade. Perde, deste modo, “seu caráter público, de serviço ao público, e de produção de uma ciência compromissada com a sociedade como um todo” (ALENCAR, 2012, p. 180).

Logo, é possível afirmar que tanto o acesso à universidade, quanto a permanência nesta, não se limitam apenas às questões da materialidade. A quantidade de universidades e escolas que existem, o valor inacessível que se deve pagar para frequentá-las e o número de vagas disponibilizado para políticas sociais de acesso ao ensino são essenciais para que este acesso seja garantido, muito embora, não suficientes. Políticas de acesso e de permanência devem se dar, também, na forma como nos relacionamos, na desconstrução das opressões e contradições que estão explícitas nas nossas falas e ações, questão que atravessa e é atravessada diretamente pela linguagem.

Tendo em mente que “a consolidação do processo de democratização, em nosso país, terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias e, portanto, geradoras de processos de exclusão” (WANDERLEY, 1999, p.25), o presente trabalho busca *explorar a questão da inacessibilidade da linguagem acadêmica e suas consequências*, discutindo também possíveis alternativas para que seja estabelecida uma percepção crítica desse cenário, permitindo assim sua (e nossa) transformação.

2 MÉTODO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória, na qual foi investigada a hipótese da linguagem acadêmica enquanto uma possível ferramenta para a manutenção do *status quo* e um dos pilares da exclusão social, buscando desnaturalizar a linguagem acadêmica utilizada atualmente como dada e, simultaneamente, explorar possíveis alternativas para este cenário.

Como referencial teórico, apoiou-se na Fenomenologia Existencial, devido às suas contribuições no campo da linguagem e a sua crítica às ciências e técnicas modernas que rejeitam “do âmbito do real e do próprio conhecimento tudo aquilo que não possa estar subordinado à sua estrita noção de verdade, de sujeito cognoscente e do objeto cognoscível” (CRITELLI, 1996, p.7), permitindo a desconstrução da linguagem acadêmica como esta é vista no senso comum. Aceitando o caráter provisório, mutável e relativo da verdade, torna-se possível acessar o fenômeno de forma mais autêntica e originária, assim como se pretende nesta pesquisa.

Considerando a especificidade do tema abordado e seus recortes, para garantir que os objetivos da pesquisa fossem atingidos, foi realizado um levantamento bibliográfico contemplando diversas áreas, foram elas: psicologia, filosofia, educação, antropologia, sociologia e sociolinguística. Para tal, as ferramentas de busca consultadas foram: Scielo, *Scholar Google*, CAPES, Pepsic, DOAJ, Estudos e Pesquisas em Psicologia- UERJ, Revista Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea, *Ekstasis*: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia, Revista Subjetividades- Universidade de Fortaleza, Revista Transformação- UNESP, Fenomenologia e Psicologia- UFMA, Dedalus- USP, TEDE- PUC-SP, Associação Brasileira de Daseinsanalyse. Dentre as palavras-chaves e expressões utilizadas para a pesquisa nas plataformas acima, foram as principais: democratização, conhecimento científico, informação, acesso, acessibilidade, desinformação, linguagem acadêmica, linguagem científica, inacessibilidade, fenomenologia, fenomenológica,

fenomenológico, escrita, preconceito linguístico, epistemicídio, exclusão e sociolinguística.

Outras estratégias utilizadas para o levantamento bibliográfico foram a consulta com profissionais das áreas de conhecimento citadas e com seus professores e orientadores, além da participação em eventos. Dentre estes eventos, os mais significativos foram o XV Encontro Regional São Paulo 2021 da ABRAPSO, mais especificamente a roda de conversa “Políticas educacionais e o lugar da escola pública: possibilidades regulatórias e/ou emancipatórias” e o Minicurso “A escrita acadêmica para além do elitismo e do romantismo: resgatando possibilidades para uma vida acadêmica artesanal”, ministrado pelo especialista Robson Cruz no II Encontro Curitibano de Psicologia no dia 26 de novembro de 2020.

A fim de abordar os temas relevantes ao fenômeno da forma mais completa possível, a pesquisa em questão conta com três capítulos teóricos, além das Considerações Finais. No primeiro capítulo, tópico 3 desta pesquisa denominado *Dominação, educação e as dores da inclusão perversa*, foi averiguada a dialética exclusão-inclusão e algumas de suas manifestações na educação. Por sua vez, no tópico 4, chamado *Linguagem: abertura e morada do ser* foram feitos uma contextualização do que é a linguagem para Heidegger e dois subcapítulos voltados ao aprofundamento da articulação entre linguagem acadêmica e exclusão. O primeiro subcapítulo, *4.1 Linguagem e o fracasso escolar: marcos e implicações*, explorou as relações entre as principais teorias linguísticas do século XX e a produção do fracasso escolar. Já o segundo subcapítulo, *4.2 A escrita acadêmica e a produção de conhecimento*, se ocupou da problematização da escrita acadêmica enquanto produto final do conhecimento, acima dos seres humanos e da história. Por fim, o quinto e último capítulo teórico, *Pensando caminhos*, teve como seu principal objetivo explorar as alternativas possíveis à forma com a qual temos nos relacionado com a linguagem acadêmica.

Dada a escassez de materiais referentes ao recorte específico do tema e considerando que:

A pesquisa de linguagem coloca o pesquisador diante de um “paradoxo”: seu objetivo é descrever a fala das pessoas tal como ocorre quando elas não estão sistematicamente observadas; entretanto, essa descrição só pode ser feita através de uma observação sistemática (LABOV *apud* SOARES, 2020, p.72).

Delimitou-se a natureza da pesquisa de forma a não serem utilizados procedimentos práticos, não havendo necessidade para processos de amostragem e seleção de sujeitos e/ou instituições para a pesquisa. É importante clarificar, no entanto, que o paradoxo citado acima não se configura em uma impossibilidade de pesquisa, pelo contrário, pode ser fonte interessante de análise das relações de poder colocadas. Ainda assim, é uma problemática que não pode ser ignorada e que, caso seja do nosso compromisso não reproduzir formatos de pesquisa tendenciosos que atuam em favor da exclusão, exigiria recursos outros que os disponíveis para uma pesquisa de conclusão de curso, com mais de um pesquisador, por exemplo.

Entretanto, considerando o pensamento fenomenológico-existencial como uma das principais referências para este estudo, afirma-se que o uso de participantes, ainda que pertençam a uma população de difícil acesso, seria extremamente benéfico para a investigação do fenômeno como ele se dá no mundo, em relação com as pessoas no cotidiano (CRITELLI, 1996).

3 DOMINAÇÃO, EDUCAÇÃO E AS DORES DA INCLUSÃO PERVERSA

Tema clássico nas ciências humanas, a exclusão é um fenômeno social, econômico e institucional de múltiplas classificações e amplas aplicações (JODELET, 1999). No entanto, tal amplitude e multiplicidade não devem ser olhadas com maus olhos na busca por uma unidade conceitual ideal, mas sim compreendidas como a manifestação das contradições e complexidades que estão envolvidas indissociavelmente com o processo da exclusão social (SAWAIA, 1999). Aliando-se à autora, Veras (1999) afirma que estas contradições manifestas na exclusão não nos colocam em uma posição de fatalidade, visto que nada mais são do que construções, constituídas e constituintes, do sistema capitalista que precisam ser vivenciadas no nosso agir para que possamos compreendê-las e, assim, pensar em alternativas para o existir limitado que promovem.

Visando abordar o fenômeno da forma mais completa possível, Sawaia (1999) opta por referir-se a ele como dialética exclusão/inclusão. Ao fazê-lo, evidencia-se que exclusão e inclusão, separadamente, não possuem características específicas que as definam adequadamente. O que as define individualmente é o mesmo que as distingue entre si, pois ambas são feitas da mesma substância e se constituem na sua própria relação, tornando-se, assim, um par inseparável cuja dinâmica revela “a capacidade de uma sociedade existir como um sistema” (SAWAIA, 1999, p.108).

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 1999, p.8).

Segundo Martins (1997), as políticas econômicas desenvolvidas atualmente a favor da agenda neoliberal acabam, por sua vez, produzindo políticas que favorecem a

exclusão. Entretanto, considerando a dialética exclusão/inclusão, entende-se que tais políticas não necessariamente são excludentes por definição, mas sim inclusivas marginal e precariamente; conceito a que se refere como inclusão perversa. Isto é, sob o falso pretexto de uma inclusão plena, são implementadas políticas que incluem grupos específicos na sociedade de forma conveniente para o capital e para a sustentação da ordem social, mas não para o próprio sujeito e para outras esferas de sua vida. “Dessa forma, atenuam o caráter perigoso das classes dominadas que, assim, vêm-se menos inclinadas ao conflito social, adequando-as ao funcionamento da ordem política, em favor dos dominantes” (VERAS, 1999, p.39).

Logo, conclui-se que, ainda que não seja possível dizer o mesmo para todas as suas muitas manifestações, a exclusão é um processo sutil, pois só pode ser considerado em sua relação com a inclusão, seja ela perversa ou não. Complexa e multifacetada, a exclusão:

Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 1999, p.9).

Este caminho de ser-instrumentalizado não vem sem consequências, dentre elas, o sofrimento. Não apenas o sofrimento, mas todos os humores que atravessam o sujeito foram ao longo da história desconsiderados ou avaliados negativamente como a verdadeira manifestação do incontrollável, do imensurável e, por isso, fonte de desordem e obscurecimento da verdade e da moral. No campo do conhecimento, um obstáculo para a aprendizagem e para a realização de análises, inclusive as psicossociais. Como apontaram Perosa e Pucci (2018):

Até hoje perdura a ideia de que o fundamento do real é a dimensão material mensurável, assim como a noção de que para acessá-lo precisamos encaixá-lo em categorias previamente definidas pela razão humana. Na verdade, a Filosofia

praticamente deixou de falar sobre o real e foi substituída pelos magníficos avanços que a ciência fez (p.4).

Desta forma, ao considerar a afetividade como indissociável da experiência humana e, portanto, indissociável da experiência de exclusão, desestabiliza-se a herança metafísica que carregamos no nosso pensar e nega-se sua suposta neutralidade, permitindo que se abram novos horizontes compreensivos e “que, sem que se perca o rigor teórico-metodológico, mantenha-se viva a capacidade de se indignar diante da pobreza” (SAWAIA, 1999, p.98). Trazer as emoções vividas pelos oprimidos para o campo do estudo sobre a exclusão é, também, ponderar sobre o cuidado, ou melhor, a falta dele, por parte do Estado com seus cidadãos e também deles para com eles mesmos.

Pensando nisso, Sawaia (1999) propõe o estudo da exclusão a partir do sofrimento ético-político, buscando, desta forma, abranger no termo tanto a afetividade sobre a qual temos refletido, quanto a epistemologia e a ontologia. Por sofrimento ético-político entende-se o fenômeno que engloba as enfermidades que atingem o ser incluído no mecanismo da organização social de forma perversa, tendo como o extremo de sua realização a morte emocional — ou o zero afetivo. Parte de sua análise é, então, destinada à forma com a qual este indivíduo se relaciona consigo mesmo, com os outros, com o mundo e como os últimos se relacionam com ele. Assim, não se trata de uma emoção surgida na esfera da individualidade, mas sim a uma dor que denuncia a vivência de muitos, consequência da constante inferiorização, subalternização e assujeitamento de pessoas que pertencem a grupos diária e historicamente discriminados. É a evidência de como a “negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto” (SAWAIA, 1999, p.104) se manifestam no âmbito da vida.

Assim, refletir sobre o sofrimento ético-político é expor a exploração e o preconceito que se escondem constantemente por trás da promessa de inclusão. Questionar-se por ele, que mutila, distancia e adocece, é impedir que caiamos em mera

abstração e instrumentalização, é permitir que recuperemos o sujeito perdido na análise do coletivo, mas sem cometer a impropriedade de desconsiderá-lo (SAWAIA, 1999). Não por acaso, Sawaia (1999) afirma que este sofrimento é um dos sentimento mais verbalizados, carregando consigo sentimentos de deslegitimidade social, de desvalor e do desejo de “ser gente” que os excluídos julgam ser resultado de suas condições de vida. Entretanto, seria irresponsável afirmar que o sofrimento está atrelado à condição de vida em si, isto porque há um esforço significativo por parte de quem domina de patologizar e deslegitimar as formas de vida que lhe são alheias. Assim, o prejudicial mesmo ao indivíduo é a relação de poder estabelecida arbitrariamente entre governadores e governados (GONÇALVES FILHO, 2007).

A antagonista do sofrimento ético-político é a felicidade pública, sendo sua realização plena a exaltação revolucionária. Assim como o anterior, não pode ser considerada como um estado que se adquire ou que se perde, como no caso da alegria, mas sim um processo complexo e multideterminado que vai se articulando por meio do pensar, do sentir, do agir e das determinações sociais às vivências, transformando-nas. Como exemplo desta distinção, Sawaia (1999) traz os movimentos sociais. É possível afirmar que ao conquistar direitos pelos quais se vêm lutando, todos os participantes do movimento sintam, em certo nível, alegria e prazer, mas o mesmo não pode ser dito da felicidade pública

Esta é experienciada apenas pelos que sentem a vitória como conquista da cidadania e da emancipação de si e do outro, e não apenas de bens materiais circunscrito. A felicidade ético-política é sentida quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se à humanidade! (SAWAIA, 1999, p.105).

Em contraste com o descompromisso que observamos estruturalmente com o sofrimento humano, considerar os afetos e os humores do sofrimento ético-político e da felicidade pública no estudo sobre a exclusão é quebrar a noção preconceituosa que a vida dos desfavorecidos limita-se à sua sobrevivência e que, portanto, esta deve ser a

única esfera em que estudos e políticas públicas devem ser pensados e realizados. Quando falamos de exclusão, as emoções também importam, as relações, os desejos, a humanidade, tanto quanto importam as relações econômicas, de poder e os direitos sociais. Assim, fortalece-se o sujeito e suas possibilidades sem desresponsabilizar simultaneamente o Estado, pois enquanto efetivam-se no sofrimento do indivíduo as formas de exclusão, estas partem da situação social e não dele (SAWAIA, 1999).

Os mecanismos de produção e manutenção da exclusão, ou melhor, da inclusão perversa, são diversos e, dentre eles, um dos mais importantes é a educação. Toda educação é um projeto e, assim como qualquer projeto, ao tratar desta fala-se de uma construção feita por alguém, mais provavelmente *alguéns*, a serviço de um conjunto de ideais que o contemplam. Logo, quando o assunto é educação o que está em jogo não é o ensino como uma entidade isolada, neutra e comum a todos, mas sim projetos e contradições que revelam o balanço das ideologias constituintes do próprio movimento histórico. Desta forma, o que resta descobrir é se o projeto para qual foi construída está determinado a reproduzir as formas de dominação e repressão, dados da colonização, ou a produzir com os participantes do processo educativo novos sentidos em direção às suas emancipações (FREIRE, 2019).

Desta forma, a educação mostra possuir a função intrínseca de reprodução cultural, independentemente de qual seja a cultura a que nos referimos. Ao considerarmos os desdobramentos decorrentes da luta de classes, é possível afirmar que a educação aparece tradicionalmente como “o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais de sua própria existência” (PONCE, 2007, p. 171). Segundo Charlot (1983), uma das formas de fazê-lo consiste no paradoxo da escola, que seria a diferença entre a educação que se diz pretender, a que forma o indivíduo para o exercício consciente da cidadania, e a educação que se observa nas relações estabelecidas no ambiente escolar, que pretende formar indivíduos não conscientes, críticos e autônomos, mas sim dóceis e obedientes.

Dentre os muitos exemplos que alicerçam a premissa de que a educação é utilizada no decorrer da história como uma ferramenta de dominação por parte de grupos de interesse, as mais claras se referem às mudanças nas políticas de educação nos períodos de alternância de poder. Cisões sexistas (SATRAPI, 2013) e radicalismos teocêntricos, tais quais os que recaíram sobre o Irã após a Revolução Islâmica de 1979, convenciam a população, através de seus livros didáticos e orações costumeiras de sexta-feira, que o questionamento acerca da legitimidade dos líderes políticos cujos atos condissessem com a fé muçulmana era uma quebra não apenas da lei da terra, mas também da lei de Allah (SHORISH, 1988). No entanto, não é necessário ir longe para ter acesso a mais situações como esta, no Brasil o Golpe Militar, que instaurou a ditadura em 1964, anunciou o início de uma série de perseguições institucionalizadas, atingindo não apenas educadores, como Paulo Freire, mas também projetos educacionais considerados uma ameaça ao novo regime, como os Ginásios Vocacionais (TAMBERLINI, 2001).

Tendo como seu principal objetivo a inserção no mercado de trabalho de indivíduos tidos como ideais, devido a sua produtividade, eficiência e obediência, na educação regida por princípios neoliberais conceitos como qualidade, competência e cidadania adquirem novos significados em detrimentos de categorias como o individualismo e a competitividade (FRIGOTTO, 2008). Nos remetendo mais uma vez à exclusão, Guareschi (1999) concorda, trazendo a competitividade e a culpabilização como dois mecanismos fundamentais para a instauração e manutenção da ordem social vigente. No que se refere à competitividade, afirma:

O pressuposto do liberalismo, ou neoliberalismo, hegemônico em nossos dias, tanto no plano econômico, como no filosófico e social, é o de que o progresso e o desenvolvimento só são possíveis através da competitividade. É o confronto, o choque entre interesses diferentes ou contrários, que vai fazer com que as pessoas lutem, trabalhem, se esforcem para conseguir

melhorar seu bem-estar, sua qualidade de vida, sua ascensão econômica (GUARESCHI, 1999, p.145).

Logo, o que a competitividade determina é justamente que algumas pessoas sejam excluídas para que outras sejam privilegiadas, servindo como combustível para a produtividade da máquina social. Estabelecidas as regras do jogo e os parâmetros de oposição, a população se vê obrigada a atuar na lógica da competição sob a constante ameaça da exclusão e o sempre presente fantasma do sucesso (GUARESCHI, 1999). A desigualdade social não é um fenômeno dado, mas sim construído a partir da igualdade que é recusada politicamente ao determinar-se quais são as características desejadas e quais são as que devem ser anuladas. Na exclusão a diversidade é distorcida, tornando-se pretexto para a desigualdade social e, em contraste com o que o se postula comumente:

Em seu elemento, entretanto, a riqueza e o conhecimento tendem à distribuição; o encontro de culturas tende à troca de influências e não ao prestígio unilateral; e a diversidade de competências tende à colaboração. Igualdade não é identidade ou equação: implica não a supressão de diferenças, mas supressão da dominação (GONÇALVES FILHO, 2007, p.209).

Sabendo que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p.96), também estão incluídas nos mecanismos de dominação as tendências à individualizar, enfraquecer e quebrar vínculos, findando, assim, impedir a potencialidade transformadora do grupo. A competição é de grande auxílio nesta empreitada, especialmente quando afirma que todos os competidores partem de um local comum e que seu desempenho só diz respeito ao seu próprio esforço e mérito, quando sabemos que na realidade os pontos de partida sempre são distintos, especialmente para as minorias.

Considerada intolerável pelo conjunto da sociedade, a pobreza reveste-se de um status social desvalorizado e estigmatizado. Consequentemente, os pobres são obrigados a viver numa

situação de isolamento, procurando dissimular a inferioridade de seu status no meio em que vivem e mantendo relações distantes com todos os que se encontram na mesma situação. A humilhação os impede de aprofundar qualquer sentimento de pertinência a uma classe social: a categoria à qual pertencem é heterogênea, o que aumenta significativamente o risco de isolamento entre seus membros (PAUGAM, 1999, p.67).

É neste contexto que o mesmo autor (GUARESCHI, 1999) introduz uma das mais sutis estratégias psicossociais de legitimação da exclusão: a culpabilização. Sutil porque é através desta visão específica de quem deve ser o homem e como deve se organizar o mundo que se permite uma individualização do social e um endeusamento do individual. Assim, as dimensões histórica, cultural e social são completamente desconsideradas, ou, no mínimo, cruelmente distorcidas, de forma a atribuir a um indivíduo responsabilidade total por seu fracasso ou por seu êxito.

Exemplos admiráveis de subversão e luta como os de jovens que conseguem passar ou se formar em faculdades concorridas pelo preço de seu tempo, esforço e, acima de tudo, saúde, são exacerbados e tomados como exemplos perfeitos da meritocracia. Entretanto, por trás desta suposta admiração, observamos uma apropriação perversa pelo *status quo* de discursos como “a favela venceu”, que acabam sendo usados justamente para atacar e enfraquecer estas mesmas populações, como é observável nos casos de desmerecimento de cotas raciais e sociais. Assim, exceções vão sendo transformadas em regras e os sujeitos que não conseguem ascender às custas de seu próprio sangue e suor vão se sentindo cada vez mais culpados, inferiorizados e imobilizados.

É necessário que consideremos a natureza dual do oprimido, que, para além de dominado, também hospeda dentro de si a imagem de seu opressor, com a qual procura se identificar para distanciar-se de sua frustrante posição de demérito ao exercer seu autoritarismo nos que estão ao seu alcance. Além disto, imersos na realidade apresentada pela classe dominante, os oprimidos vivem a dualidade entre seu anseio por liberdade e seu medo de conquistá-la e adquirir a responsabilidade pela

sua própria vida, o que faz com que muitas vezes ao libertar-se do papel de dominado o indivíduo recorra à reprodução dos comportamentos do opressor, evidenciando a não superação da contradição oprimido-opressor. No entanto, como dito anteriormente, a luta pela humanização só pode ser travada em decorrência da existência da desumanização, assim, a imposição violenta que leva os oprimidos ao ser menos, indo contra sua vocação ontológica, conseqüentemente leva a um embate entre estes e quem os colocou nesta subordinação (FREIRE, 2019).

Ainda no campo da educação, muitas são as ferramentas que contribuem para este cenário, como a negação da linguagem, leitura de mundo, o prazer e realidade do educando — estes todos intimamente relacionados. Ao propagar uma imagem de aluno tal qual uma *tábula rasa*, cujas experiências anteriores não são consideradas como conhecimento válido, o aluno é reduzido a um depósito de informações, enquanto o professor torna-se o detentor de todo o saber, sendo sua responsabilidade depositá-lo no estudante, que deve memorizá-lo e repeti-lo passiva e acriticamente para provar-se um bom aluno (FREIRE, 2019).

Guareschi (1999) explica que tal concepção não é incomum, visto que de uma forma ou de outra corre pela academia o pressuposto de que o conhecimento popular não apenas é errado, como é perigoso. Resgata, então, Moscovici (1998 *apud* GUARESCHI, 1999), para quem dois discursos principais podem ser identificados no meio acadêmico sobre o conhecimento popular. O primeiro mostra desconfiança quanto ao saber popular, que no caso deveria ser purificado de suas irracionalidades ideológicas por meio do conhecimento científico. Neste caso, simples acesso ao conhecimento científico não seria suficiente para a purificação do senso comum através de sua elevação, pois o ideal seria que o conhecimento científico viesse a substituir o popular eventualmente. Já o segundo, mais comum dentro do meio acadêmico, dita que o conhecimento científico, quando difundido pela comunicação e educação, dissiparia a ignorância e a fantasia dos erros de um conhecimento não científico. Simultaneamente, ao dissipar o conhecimento científico, seria difícil assimilá-lo, pois este já estaria muito poluído e degradado.

Destes preconceitos, outros mais foram surgindo, evidenciando o quanto de práticas excludentes e perversas se escondem nesta suposição e o quão importante é reabilitar o saber popular em sua legitimidade. Dentre eles, a ideia de que o senso comum originou, em toda a sua suposta irracionalidade, movimentos horríveis como o nazismo e o racismo. Entretanto, sabemos que de irracionais estes movimentos não tem nada, pelo contrário, tiveram seus primeiros lugares em escolas e universidades, onde houve esforços consistentes por parte de seus apoiadores para baseá-los em pseudo-teorias convenientes e cujo projeto de exclusão fosse tão claro quanto as suas intenções (GUARESCHI, 1999).

Bem como o racismo e o nazismo, não podemos falar que a prática da exclusão de saberes não tenha fundamentos, pois os têm muito bem definidos em sua função perversa: discriminar, excluir e suprimir determinados tipos de saber. Valendo-se de mais um autor, Guareschi (1999) traz Boaventura Santos, que afirma que deslegitimar formas de conhecimento que não a acadêmica implica deslegitimar, também, as práticas que as sustentam, colaborando para os processos de exclusão social. Por este motivo, afirma que o mesmo genocídio que observamos na época do colonialismo, imperialismo e neoimperialismo contemplaram também o âmbito dos conhecimentos e culturas dos povos não assimilados pelo Ocidente branco, configurando-se em epistemicídios.

Eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. O epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista...ou comunista" (SANTOS, 1996, p.328 *apud* GUARESCHI, 1999, p.153).

Deste modo, o epistemicídio pode ser considerado um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnico-racial, partindo da anulação e desqualificação dos conhecimentos dos povos subjugados e, portanto, destes mesmos povos enquanto sujeitos do conhecimento (CARNEIRO, 2005). Complementando a discussão, Carneiro (2005) aprofunda-se nos muitos fatores que compõe o epistemicídio, especialmente no que se refere à opressão dos negros:

O epistemicídio é [...] um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou seqüestra, mutila a capacidade de aprender (p.97).

Portanto, Carneiro (2005) afirma que o que ocorre no epistemicídio é um sequestro da razão em duplo sentido, pois ao mesmo tempo que nega a capacidade do dominado de conhecer, faz com que ele assimile a cultura legitimada que não lhe diz respeito. Segundo Guareschi (1999), os saberes e práticas alternativos aos hegemônicos ameaçam os saberes e práticas acadêmicos e institucionais, pois carregando o novo, têm a capacidade de desestabilizar o que era esperado e *questionar o velho*. Por este e outros motivos, Guareschi (1999) afirma que a exclusão de saberes seja a exclusão primeira, porque dela derivam todas outras a fim de impedir as mudanças que acarretem em perda de privilégios dos já privilegiados e,

consequentemente, impedindo também a existência de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural. “A consolidação do processo de democratização, em nosso país, terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias e, portanto, geradoras de processos de exclusão” (WANDERLEY, 1999, p.25).

Assim como o sofrimento ético-político, Gonçalves Filho (1998) nos apresenta um processo importante quando falamos de indivíduos que sofreram e sofrem em primeira mão a inclusão perversa e seus efeitos: a humilhação social. Trata-se de um fenômeno histórico e crônico, consequência da desigualdade política e econômica, através do qual os pobres e seus ancestrais são até hoje recorrentemente humilhados e excluídos. Está profundamente conectado com a dominação e só atinge o indivíduo depois de ter atingido, também, um grupo a que pertence, seja este sua família, classe social, raça ou até mesmo sua nação inteira. Ainda que a humilhação social não parta do sujeito, é nele que ela é vivida profundamente enquanto angústia, assumindo “internamente - como um impulso mórbido - o corpo, o gesto, a imaginação e a voz do humilhado” (GONÇALVES FILHO, 1998, p.15). Logo, sendo a humilhação social uma modalidade da angústia desencadeada pela desigualdade social, é possível afirmar que ela se trata de um fenômeno tanto político, quanto psicológico.

Angústia que os pobres conhecem bem e que, entre eles, inscreve-se no núcleo de sua submissão. Os pobres sofrem frequentemente o impacto dos maus tratos. Psicologicamente, sofrem continuamente o impacto de uma mensagem estranha, misteriosa: “vocês são inferiores”. E, o que é profundamente grave: a mensagem passa a ser esperada, mesmo nas circunstâncias em que, para nós outros, observadores externos, não pareceria razoável esperá-la. Para os pobres, a humilhação ou é uma realidade em ato ou é frequentemente sentida como uma realidade iminente, sempre a espreitar-lhes, onde quer que estejam, com quem quer que estejam (GONÇALVES FILHO, 1998, p.53).

Por conta desse sentimento constante de iminência, os humilhados podem reagir de formas inesperadas nas mais variadas situações, para quem não viveu do mesmo sofrimento. Trata-se da “reedição de um sangramento antigo, amplo, e que não estanca: a humilhação social - sem coágulo, sempre corrente, insinuando-se nas hierarquias iníquas¹, nos espaços públicos divididos, mas também nos encontros e espaços mais insuspeitos” (GONÇALVES FILHO, 1998, p.43). Assim sendo, enquanto internaliza-se no oprimido o rebaixamento político vivido, também vão se estagnando possíveis comportamentos de enfrentamento contra este. Estabelecido este ciclo, o sofrimento já cronificado vai se intensificando, sendo acompanhado por sentimentos característicos: de invisibilidade, de vigilância e posterior não posse direitos, de ambientes cotidianos como expulsivos e de um uso não proveitoso desses (GONÇALVES FILHO, 2007).

No contexto do ensino superior, políticas afirmativas permitiram o aumento histórico de estudantes pretos e pobres nas universidades. Ainda que as condições de acesso e permanência materiais tenham sido uma vitória, fruto de constantes luta e construção dos movimentos sociais, avanço tão significativo não pode ser observado nas políticas de permanência simbólica. Onde, estruturalmente, as minorias puderam escapar minimamente das garras materiais da exclusão, novas formas de exclusão foram elaboradas em contrapartida no campo das relações. Tomando as cotas como exemplo novamente, muitos dos alunos que usufruíram delas foram taxados como estrangeiros e estranhos, que supostamente entraram pelo caminho mais simples e não por seu próprio mérito. Já dentro da universidade, o isolamento é acompanhado de degradações contínuas vindas dos colegas e funcionários sobre o linguajar, as roupas, os comportamentos, os saberes... Neste contexto, estratégias de sobrevivência são necessárias, desde a pacificação ao enfrentamento. “Dito de outro modo, ou estes estudantes manipulam suas imagens a fim de *parecer o menos cotista possível* e assim se integrar de algum modo aos grupos universitários ou se criam estratégias de enfrentamento a este racismo Institucional” (REIS; TENÓRIO, 2009). Afinal, assim

¹ Injustas, contrárias à equidade.

como a humilhação só pode ser vivida quando há agressor, a experiência de dignidade humana só pode ser experienciada na presença de outros seres humanos (GONÇALVES FILHO, 2007).

Neste cenário, a pedagogia de Paulo Freire (2019) surge como uma denúncia, afirmando que ao tratar a realidade como um fenômeno estático, neutro e contido em sua passividade, busca-se distorcer o presente a fim de, domesticando-no, aumentar as probabilidades de que o futuro seja, também, domesticado e não ameace a ordem social. Reafirma-se o papel crucial que a educação, nos moldes tradicionais, ocupa em serviço da classe dominante, seja em seus meios de ensino conteudistas que, desmembrados da realidade, tornam-se recortes vazios de sentidos, seja na sutileza da institucionalização de suas relações.

Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2019, p. 81).

Logo, adentramos em uma das mais conhecidas e promulgadas concepções de Freire (2019): partir da realidade de seus educandos. Dentre os muitos motivos para fazê-lo, parte-se antes de mais nada de uma premissa humana de que todo sujeito é histórico e, portanto, possui uma linguagem e leitura de mundo próprias; valorizá-las é essencial para que o indivíduo reconheça, ou reafirme, seu valor e, assim, perceba as amarras que são responsáveis pela sua opressão. Ademais, quando o conhecimento é despejado sobre os educandos a partir de recortes específicos e interesseiros da realidade, ou até mesmo sem que haja conexão alguma com a sua realidade, este torna-se mera informação, abstrato e sem sentido para o sujeito.

Uma educação problematizadora, crítica e libertadora exige um “constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2019, p. 97), portanto não se esgota em um primeiro momento de análise, mas sim implica em um estudo profundo e cotidiano do social e, para além disso, da relação que o ser estabelece com este. Desta forma, não

é possível falar de um método, mas sim de soluções metodológicas fundamentadas na práxis, visto que não preconiza-se uma concepção única de educação, mas sim educações múltiplas e diversas que correspondam a realidade em que estão inseridas.

Para tal, não seria possível realizar-se como prática da liberdade sem superar a contradição entre o educador e os educandos, nem fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 2019, p.95). Por meio do diálogo é possível atingir níveis mais horizontais no que se refere à hierarquia entre professor e aluno, instaurando relações novas e recíprocas entre os sujeitos do conhecimento educador- educando e educando-educador. Neste contexto, diálogo, escuta e debate não devem ser considerados na esfera da moralidade, mas sim como direitos do ser humano, exigências existenciais e pré-requisitos para a construção legítima de conhecimento e devem ser respeitados como tal (FIGUEIREDO, 2019).

Ainda que o domínio da língua seja uma condição prévia para que a troca na esfera da linguagem aconteça, “o acordo na conversação implica que os interlocutores estejam dispostos a isso, abrindo espaço para acolher o estranho e o adverso” (GADAMER, 1997, p. 501). O que observa-se no cotidiano é justamente a negação do estranho e adverso. A linguagem distinta da legitimada pela academia é posta como um impedimento para a troca e para a construção de conhecimento, isto porque, independentemente da fantasia científica de controle que herdamos da metafísica, nenhuma compreensão está livre de todo preconceito, porque não está livre do sujeito que fala e do sujeito que escuta. Ainda assim, o problema da hermenêutica, o compreender, não é um produto da empatia, caridade, ou favor de um sujeito em relação ao outro, mas sim do acordo sobre o assunto falado (SOUSA; BRANCO, 2013).

“No preconceito estou voltado para o outro como para um estranho, mas não só: encontro-me na contingência de dirigir-me a ele (ou poder a qualquer instante fazê-lo) como alguém abaixo e a meu serviço” (GONÇALVES FILHO, 2007, p.212). Desta forma, o humilhado passa a se identificar com a figura do carente e do serviçal, impossibilitado, portanto, de ver a si mesmo como alguém que pode contribuir com a sua comunidade também e não apenas receber dela. Em contrapartida, os que

usufruem do sistema da humilhação social, os não humilhados, e muitas vezes agressores, passam a alienar-se de sua própria carência e entreter-se na ilusão que não dependem de nada e de ninguém.

Observando esta estagnação em ambos os polos, é difícil não lembrar do significado da educação. Tendo sua etimologia no latim *educere* (*ex-ducere*), entende-se que o educar é um conduzir para fora, sendo este fora o lugar em que diferem as condições segundo as quais alguém se encontra existindo de forma autêntica ou não (CRITELLI, 1980). Em um jogo onde todas as cartas estão marcadas a serviço da dominação e em que não se abrem possibilidades criativas e autênticas de existência, mas sim se prescrevem as mesmas realidades para as mesmas pessoas dos mesmos grupos, sem chances de escapatória e subversão, podemos realmente falar em educação? A educação pervertida em mecanismo de instauração e manutenção da exclusão estrangula não apenas os processos educacionais formais, mas as pessoas, seus saberes e seus sentimentos de serem válidos, ter direitos, ser gente.

A educação que se pretende como co-responsável pela libertação, ou mais propriamente dizendo, pela apropriação de uma cultura de seu vir-a-ser próprio, precisa oferecer condições para que saiam do ocultamento as possibilidades de ser desta cultura, mesmo que isto signifique perder o controle sobre elas, não poder se assegurar delas (CRITELLI, 1980, p.87).

É necessária a instituição e reforçamento de práticas que promovam, através de uma educação problematizadora, a mudança e garantam a atividade e protagonismo do educando no processo de criá-la. Ao rejeitar o fixismo reacionário, denunciando a desumanização a que este serve, assume-se uma futuridade revolucionária, anunciando a possível realidade em que todos os homens podem ser mais. “Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico” (FREIRE, 2019, p.102) para com a transformação da realidade em que, após desvelarem o mundo da opressão e comprometerem-se à práxis, os educandos-educadores do

mundo levam esta pedagogia, antes do oprimido, a tornar-se a pedagogia dos homens em permanente processo de libertação (FREIRE, 2019).

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 2019, p. 41).

Considerando que a luta contra a exclusão perpetuada pela educação deve se dar não apenas no âmbito individual, por conta do sofrimento gerado, mas acima de tudo no âmbito político, é comum que a psicologia, vista classicamente restrita à clínica, seja distanciada deste longo processo. Entretanto, a posição privilegiada que ocupa na análise do campo intersticial — isto é, dos espaços não formais e delimitados, mas sim tão espontâneos quanto o próprio ser — faz com que a psicologia seja indispensável na compreensão mais fina de quais mecanismos sustentam a inclusão perversa e quais as suas consequências no ser humano (JODELET. 1999). Com este compromisso em mente, os próximos capítulos serão voltados à compreensão da linguagem acadêmica como uma forma de exclusão, analisando-na tanto no campo formal, quanto na intersticialidade.

4 LINGUAGEM: ABERTURA E MORADA DO SER

Quando falamos sobre linguagem a partir de Heidegger, podemos tomar dois rumos: refletir acerca da ontologicidade da linguagem abordada pelo autor em *Ser e Tempo* (HEIDEGGER, 2020 [1927]) ou levar em consideração, também, a complementariedade que esta encontra na vira-volta (*die Kehre*), momento segundo de seu pensamento. Devido às repercussões inegáveis das reflexões propostas na vira-volta sobre a linguagem, optamos por fazer um resgate de ambas neste trabalho.

Em *Ser e Tempo* (HEIDEGGER, 2020), obra que marca essencialmente a primeira fase do pensamento de Heidegger, as questões do filósofo encontravam-se centradas na interrogação pelo ser, especialmente na existência, compreendida como ser-aí (*Dasein*). Igualmente, a linguagem neste momento é contemplada a partir de seu caráter ontológico, de forma a analisar o fenômeno em sua completude. A esta completude, este todo ontológico-existencial, que constitui o fenômeno da linguagem enquanto uma abertura do ser-aí, Heidegger dá o nome de *fala*. Também traduzida como discurso, a fala é tão originária como os demais modos da abertura²: a disposição e a compreensão.

Entende-se por disposição, de maneira sucinta, a dimensão ontológica do que se conhece onticamente por humor, motivo pelo qual encontra-se muitas vezes referida também como disposição *afetiva*. Os humores abertos pela disposição não são passageiros, no sentido de eventualmente deixarem o ser por si só. No entanto, sua capacidade de variar, se manter ou se transformar, que podemos observar com facilidade no cotidiano e eventualmente confundir com efemeridade, atesta justamente para uma abertura que o ser-aí possui para com eles e o constitui: uma afinação que garante que o ser-aí sempre se encontre em um humor ou estado-de-ânimo. É através desse modo de ser afinado com os humores que todos os fenômenos se revelam ou se

² A separação entre as aberturas do ser-em e de seus pares ônticos-ontológicos é feita por Heidegger, acima de tudo, por uma questão didática, a fim de não excluir a multiplicidade das características do ser-em (DEPTULSKI, 2014).

encobrem, atravessados pela disposição. No contexto psicoterápico, Ferreira (2010) exemplifica:

Algumas vezes [...] o terapeuta tenta ampliar a percepção de seu cliente sobre determinada situação por ele trazida e, no entanto, o cliente não consegue compreender. Quando isso acontece, não significa que o cliente não tenha alcance intelectual para compreender o que o psicoterapeuta está querendo dizer, mas que sua disposição afetiva não permite que a situação se revele da maneira como o psicoterapeuta está querendo mostrar (p.29).

Já a compreensão, tão originária quanto a disposição na constituição do ser, é o movimento de desvelamento que permite que entremos em contato com o mundo através dos sentidos e significações que nos vêm ao encontro. Compreender é projetar possibilidade aos entes ao nosso redor, compreendendo-os em sua totalidade significativa e no mundo que carregam consigo, como é o caso dos instrumentos (HEIDEGGER, 2020). Tomemos como exemplo um livro, quando entramos em contato com um, não o fazemos como quem entra em contato com um mero objeto que não se relaciona conosco nem com as coisas que o circundam, indiferentemente. Há uma familiaridade com o campo de seu uso que permite que, caso sejamos alfabetizados, possamos lê-lo — ou ao menos que saibamos que nele reside um conteúdo e que, para acessá-lo integralmente, devemos olhar suas páginas. Para que possamos usufruir de um livro, precisamos já ter entrado em contato com o mundo da leitura e compreendido o seu ser (FERREIRA, 2010). A essa compreensão referencial dá-se o nome de circunvisão e o que por ela vemos Heidegger chama de mundo circundante, no qual estão inseridos os instrumentos de que fazemos uso. Entretanto, mais do que apenas instrumentos, sendo a compreensão do ser-aí sempre uma compreensão do ser dos entes, esta abrange também a compreensão do seu próprio ser e a possibilidade de seus infinitos modos de ser.

O correspondente ôntico do fenômeno da compreensão é a interpretação. Segundo Heidegger (2020), ainda que a compreensão, enquanto abertura ontológica,

detenha uma maior originalidade do que a interpretação, ambas não podem ser consideradas separadamente. Isto porque, enquanto as possibilidades projetadas no ente se abrem para o ser através da compreensão, é a interpretação que as elabora simultaneamente ao dar-se do compreender. “A interpretação não é um tomar conhecimento do *entendido*³ (para então explicá-lo e assim se separar dele), mas é ela quem elabora as possibilidades projetadas no *entender*⁴ (ocorre junto dele)” (DEPTULSKI, 2014, p.34). Assim, o interpretar não é um explicar do que chega até nós pela abertura da compreensão, mas sim uma parte constitutiva da última.

Ainda que Heidegger (2020) tenha traçado o caminho do compreender e do interpretar de forma a afastar-se do problema tradicional do conhecimento, baseado historicamente no paradigma sujeito-objeto, isso não significa que desconsidere por completo os possíveis modos de conhecer (DEPTULSKI, 2014). Neste sentido, surge como um derivado da interpretação o enunciado, “um mostrar a partir de si mesmo e por si mesmo, que determina e comunica” (HEIDEGGER, 2020, p.218).

Considerando que em uma das mais difundidas ontologias o *logos*, frisado por Descartes, era o que permitia o acesso ao ente e ao seu ser, o enunciado, enquanto este derivado da interpretação, foi considerado por muito tempo como detentor da verdade em seus mais amplos âmbitos. Entretanto, como nos lembra Deptulski (2014), não é o enunciado que abre o “aí” em sua dimensão originária, mas sim é ele quem o limita, reduzindo e restringindo o que já foi aberto por meio da compreensão e da interpretação. Ademais, mesmo os enunciados não estão dissociados do mundo de forma desinteressada e inquestionável, não sendo possível reduzi-los a meras proposições teóricas sem que seu sentido essencial seja distorcido. Assim, fica evidente “no enunciado de que maneira a estrutura 'como', constitutiva de todo compreender e interpretação, é suscetível de modificação” (HEIDEGGER, 2020, p.215).

³ Por entendido entende-se o compreendido, apenas abordado a partir de uma tradução de *Ser e Tempo* distinta da utilizada neste trabalho, feita por Fausto Castilho.

⁴ Idem.

Até agora, estabelecemos que ambos os modos da abertura, compreensão e disposição, são constituintes do ser e do existir enquanto *Dasein*.

Dasein é compreensão, na medida em que se relaciona com as coisas enquanto coisas, em que, mesmo sem uma representação conceitual, se aproxima ou se afasta das coisas. Dessa forma, a compreensão traz em si uma disposição ou uma tonalidade afetiva. A compreensão da existência é sempre compreensão de mundo (FERREIRA, 2010, p.30).

Como último elemento da tríade de modos de ser que constituem a abertura ontológica e o ser-em, é na fala que os dois modos anteriores se encontram e articulam. Logo, entende-se que a fala a que nos referimos não diz respeito a mera oralidade, mas sim a algo anterior, à fala dos entes.

A compreensibilidade do ser-no-mundo, trabalhada por uma disposição, *pronuncia-se como fala*. A totalidade significativa da compreensibilidade *vem à palavra*. Dos significados brotam palavras. As palavras, porém, não são coisas dotadas de significado (HEIDEGGER, 2020, p.224).

Deste modo, a fala enquanto articulação da compreensibilidade, organiza as possibilidades abertas do compreender antes mesmo de qualquer interpretação apropriadora. Considerando que o sentido é o que pode se articular na interpretação, este é encontrado de forma ainda mais originária na fala, ocupando-se na composição da totalidade significativa, dotada de várias significações (HEIDEGGER, 2020).

Assim como a compreensão se relaciona com a interpretação e a disposição se relaciona com o humor, a fala tem como seu par ôntico-existencial a linguagem. Com esta separação, Heidegger (2020) tentava impedir que o fenômeno linguístico fosse analisado de forma simplista “como um utilizável que pode ser apreendido como mero conjunto de signos subsistentes; [...] como uma “fixação de significações” (DEPTULSKI, 2014, p.71). Isto uma vez que esta leitura inadequada não apenas pode ser feita, como foi feita ao longo da história devido ao maior acesso que temos aos

constitutivos ônticos do ser-aí. Referindo a linguagem à fala, o autor reafirma a importância de considerar o fenômeno linguístico em sua completude, considerando que não há dimensão ôntica pura e que não traga consigo o ontológico.

No entanto, bem como nos demais pares, o caráter mais originário da fala quando comparada com a linguagem não significa que ela seja anterior à última: a linguagem é o ser-expresso do que ocorre na fala e junto a ela. A linguagem não é um instrumento a ser utilizado pelo *Dasein*, pois carrega em si o modo de ser dele e, portanto, admiti-la como um utilizável seria o mesmo que fazê-lo com o próprio ser-aí. Assim sendo, fazem-se necessárias algumas considerações sobre as palavras.

As palavras que constituem a fala “não são entes que vêm ao encontro e que não tem a mesma constituição do ser-aí; as palavras da linguagem discursiva acontecem junto da abertura de mundo do ser-aí” (DEPTULSKI, 2014, p.45) e a constituem. Ainda, não se pode tratar as palavras enquanto nomeações posteriores às significações, dado que nascem junto destas. Por este motivo, Heidegger (2020), afirma que palavras não são coisas dotadas de significado, porque quando são entendidas como coisas, de fato não o são. A linguagem não pode ser reduzida a uma aglomeração de palavras que, por sua vez, seriam uma aglomeração de significados. As palavras nascem junto a um todo significativo constituído igualmente pela disposição, pela compreensão e pela fala de modo originário.

“Analisar a linguagem a partir da fala significa enraizá-la nesse todo originário que é a abertura de mundo do ser-aí, de modo que as análises da linguagem levem em conta todos os aspectos do ser-em” (DEPTULSKI, 2014, p.48). Desta maneira, não apenas evitamos reduções que coloquem a linguagem como um instrumento, mas também reduções que a limitem a um simples “falar em voz alta”. Isto posto, podemos abordar os outros fenômenos que compõem a fala: a comunicação, a escuta e o silêncio.

Assim como a linguagem, a comunicação é uma manifestação da fala. Porém, “enquanto a linguagem é vista por Heidegger como a extensão do falar, a comunicação é apresentada como o sentido acumulado pela própria experiência do falar” (DE

CASTRO, 2014, p.6). Considerando novamente a crítica heideggeriana à dicotomia sujeito-objeto herdada pela metafísica, é possível afirmar que a comunicação não é uma troca de palavras e significações entre dois sujeitos independentes entre si e o mundo, partindo de suas consciências individuais. A comunicação se dá a partir da abertura do modo de ser-aí e, conseqüentemente, já está imersa no ser-em, possuindo uma dimensão ontológica para além da dimensão ôntica que observamos com maior facilidade no cotidiano. Enquanto em sua dimensão ôntica a comunicação é o falar com o outro, em seu nível ontológico a comunicação corresponde à experiência ontológica de seu *ser-com* os outros, uma vez que único modo possível de ser-no-mundo do *Dasein* “é estar circundado por entes e co-presentes [...] ser da convivência, compartilhamos mundo” (OLIVEIRA, 2010, p.2). Logo, a comunicação é uma dinâmica que se dá no ser-com que permite sentido e, sendo constituída na fala, antecede a palavra.

Não sendo o mero transporte de vivências, opiniões ou desejos, a comunicação resulta numa coexperiência que acontece, mesmo quando não é, por assim dizer, apreendida ou apropriada (DE CASTRO, 2014, p.9).

Outra possibilidade da fala é a escuta. Segundo Heidegger (2020, p.226), “a escuta é o estar aberto da presença⁵ enquanto ser com os outros”. O escutar se afasta de um mero responder neurofisiológico do ser humano a barulhos indistintos, a partir do qual são atribuídas significações. Não, a escuta é sempre uma escuta compreensiva, o *Dasein* escuta porque indiscutivelmente compreende. Neste sentido, Heidegger (2020) nos lembra que não é por acaso que tenhamos o costume de dizermos que não compreendemos algo quando não escutamos corretamente.

Para além da escuta, mas intimamente relacionado com ela, temos o silêncio como outra possibilidade da fala, mais uma vez reiterando que a fala não se limita à oralidade. Para que o silêncio se dê neste contexto não basta estar quieto, é

⁵ Aqui Márcia Cavalcante, tradutora desta edição de *Ser e Tempo*, se refere ao *Dasein*/ser-aí, como é tido em outras traduções;

necessário que haja uma fala autêntica, isso é, que o ser-aí tenha algo a dizer que parta de uma abertura própria e rica, ainda que não o expresse vocalmente (HEIDEGGER, 2020). Ferreira (2010, p.12) afirma que “o silêncio também é uma forma de dizer algo”, logo, a ausência de palavras não significa necessária e exclusivamente a ausência de interpretação. Assim, a escuta não se limita apenas à palavra, mas também alcança compreensivamente o silêncio.

Quem silencia na fala da convivência pode “dar a entender” com maior propriedade, isto significa, pode elaborar a compreensão por oposição àquele que não perde a palavra. Falar muito sobre alguma coisa não assegura em nada uma compreensão maior. Ao contrário, as falas prolixas encobrem e emprestam ao que se compreendeu uma clareza aparente, ou seja, a incompreensão da trivialidade (HEIDEGGER, 2020, p.227).

Segundo o filósofo alemão, o estar verdadeiramente em silêncio organiza a compreensibilidade do *Dasein* de forma tão originária que dele provém o verdadeiro poder escutar e a convivência transparente. Sendo assim, apenas o silêncio do dizer pessoal pode desestruturar a falação (HEIDEGGER, 2020). Frente às angústias do seu ter que ser, *Dasein*, quando na sua existência inautêntica, opta por ficar na superfície da sua existência, confortado pela tarefa de tomar as referências do popular como próprias ao invés de procurar pela sua autenticidade. Este fenômeno, no âmbito da fala, transpõe-se na falação, em que o sujeito se dá por satisfeito ao reproduzir e passar adiante uma fala comum na convivência, atendo-se à ocupação do que já foi falado. A falação, bem como a escrivinhação, seu correspondente na linguagem escrita, oferece a conveniente possibilidade de compreensão sem que haja a apropriação prévia da coisa a que se refere, isentando quem a reproduz da possibilidade de fracassar nesta tarefa. Por este motivo, Inwood (2002, p.109) reforça que “o falatório aparece como uma fase da decadência, não como um prelúdio para a linguagem”.

A linguagem comum já articula e explicita as possibilidades de ser em geral. Ela regula e distribui a própria compreensão, contém especificações de planos públicos de ação e dos procedimentos de uso à mão, assim como fornece panoramas prontos sobre os contextos de significações (LOPARIC, *apud* OLIVEIRA DIAS, 1984, p.131).

Até então, discutimos a linguagem a partir do ponto de vista do que chamamos de primeiro Heidegger, isto é, na fase de seu pensamento que está marcada essencialmente pela analítica existencial e que tem como um grande marco a obra *Ser e Tempo* (2020). Neste contexto, vimos que a linguagem é fala dos entes, o espaço de mostraçã do ser em sua existência enquanto *Dasein* e que não deve ser limitada à oralidade e à escrita. A fala, sendo então a articulação da compreensão e da disposição, igualmente originárias a ela, é “a instância ontológica que possibilita a expressão ôntica, na medida em que torna possível a comunicação de significações comuns num mundo compartilhado com outros” (FERREIRA, 2010, p.33).

Contudo, no decorrer dos anos que seguiram a publicação de *Ser e Tempo*, o pensamento de Heidegger foi se modificando e se articulando com suas concepções anteriores, de forma que em 1947 com a publicação do texto *Carta sobre o humanismo* (2005), Heidegger mencionou a virada⁶ de seu pensamento publicamente pela primeira vez. Nesta fase, apelidada de segundo Heidegger, a linguagem e verdade já tocadas no primeiro Heidegger tomam novos rumos, mostrando-se as principais noções para se pensar a *Kehre* e como esta veio a ser. Ainda que o pensador siga indagando pela questão do Ser, estas mudanças permitiram uma maior liberdade nos métodos de compreensão desse, abrindo um maior campo de investigação para o filósofo, como, por exemplo, a arte, a técnica e a poesia (SENE, 2015).

Na *Kehre*, “Heidegger busca reconduzir o ser-aí às bases originárias de sua relação íntima com o próprio ser” (MARCELLO, 2012, p.18), o que necessariamente

⁶ *Die Kehre*, no original alemão, ou vira-volta em outras traduções. Ainda que tenha sido mencionada pela primeira vez pelo autor em 1947, a virada se dá de fato a partir do ano de 1931, já ficando explícita em outros textos do filósofo.

implica que antes do ser-aí há algo ainda mais original. Retira-se, pois, o *Dasein* da posição privilegiada de maior proximidade do Ser, através da sua existência, em que este tinha sido posto até então, trazendo repercussões diretas para a linguagem. Antes uma abertura existencial que surgia e partia do ser-aí em direção ao mundo e ao Ser, agora, a linguagem serve como pano de fundo para toda a obra heideggeriana e a passa a assumir:

Papel central na reflexão, ela é a casa do Ser, e os homens só são o que são por meio dela, isso significa que o *Dasein* passa à posição de mero coadjuvante do caminho para a linguagem, esse que alcança a trilha dos deuses, pela meditação do dizer poético (SENE , 2015, p.68).

Na citação acima, Sene (2015) se refere à famosa frase de Heidegger (2005, p.25) no texto, já previamente apontado, *Carta sobre o humanismo*: “a linguagem é a casa do ser. Em sua habitação mora o homem”. Com isso, o autor afirma que homem e ser co-habitam na linguagem, de forma que o ser-aí entre em contato com o Ser e possa pensá-lo a partir de seus chamados, viabilizando que se aproxime de sua essência. A linguagem é casa pois acolhe o Ser e o remete às suas possibilidades de manifestação e, por isso, sendo digna de cuidado. Isto se dá pois se coloca como libertadora da verdade enquanto modo de ser, permitindo que compreendamos os fenômenos do modo que se mostram e são. No entanto, essa essencialização relacionada ao desvelamento da verdade se mostra enquanto possibilidade e, por este motivo, pode atuar tanto de forma a desvelar o Ser, quanto a encobri-lo. Consequentemente, “o sentido da linguagem se mostra como uma dimensão que une pontos entre o ser-aí e a história” (MARCELLO, 2012, p.26)

Na vira-volta, a liberdade da linguagem é tanta que ela funda a própria história do homem. Quando Sene (2015) diz respeito à linguagem como a dimensão que trilha o caminho dos deuses, ele o faz porque a linguagem assume o papel de mensagem dos deuses, enquanto o ser-aí ocupa o papel de mensageiro desta.

Aos poetas e aos pensadores, Heidegger garante o posto de vigias da linguagem, no qual consomem a manifestação do Ser. Tanto os poetas, quanto os pensadores rompem com a tradição filosófica ocidental que se relacionam com o Ser através de constructos e teorias constituintes da técnica, mas sim compreendem o fenômeno do Ser em suas manifestações (MARCELLO, 2012). A poesia seria, então, o caminho privilegiado para que o ente alcance o Ser em sua originariedade através do deixar ser da linguagem, um deixar dizer livre e desvelador da verdade (SENE, 2015). Segundo Nunes (2000):

Não é a poesia uma possível forma de linguagem; a linguagem mesma já é poética em sua forma original [...] Não haveria linguagem sem poesia. Poesia e linguagem são conascentes (p.126).

Estabelecemos anteriormente que a linguagem, sendo morada do ser, traz mensagens do Ser e que o ser-aí, sendo quem compreende e manifesta estas mensagens, é seu mensageiro. Ao longo de seu pensamento sobre a poesia, Heidegger não desconsidera as categorias de escuta e silêncio levantadas em *Ser e Tempo* (2020), mas sim as eleva de forma que não se limitem apenas à compreensão da interação dos co-seres-aí. Escuta e silêncio tornam-se primordiais na tarefa da compreensão do *Dasein* sobre a história, o acontecimento apropriador e a verdade. “Escuta-se a linguagem e seu silêncio, pois assim o Ser também vem à luz e torna-se compreensível quando mostrado aos mortais a partir de seu dizer” (MARCELLO, 2012, p.76).

Enquanto seres humanos, somos estruturas hermenêuticas, já estamos junto a um mundo compreendido em sua totalidade significativa e nos detemos junto a ele, cuidando do nosso próprio ser, do ser dos entes e co-seres-aí que nos circundam. Ademais, o somos “pois a relação humana com o mundo é linguística e portanto compreensível em geral e por princípio” (GADAMER, 1997, p.688).

A palavra "hermenêutico" vem do verbo grego [hermeneuein]. Refere-se ao substantivo [hermeneus] que se pode articular com o nome do deus Hermes [...] num jogo de pensamento mais rigoroso do que a exatidão filológica. Hermes é o mensageiro dos deuses. Traz a mensagem do destino; [hermeneuein] é a exposição que dá notícia, à medida que consegue escutar uma mensagem. Esta proposição se transforma em interpretação da mensagem dos poetas que, nas palavras de Sócrates, no diálogo *Íon* (534e) "são mensageiros dos deuses" (HEIDEGGER, 2004, p.96).

Portanto, entende-se que a hermenêutica, mais do que um ato de interpretação, é uma arte de trazer mensagem e dar notícia que "parte sempre de uma pré-compreensão do que pretendemos interpretar e, também, de uma pré-concepção de nós mesmos" (CLINI, 2016, p.34). Neste cenário, a hermenêutica descobre o significado encoberto não apenas de um texto, mas também da linguagem (MUSSETTI *apud* COLPO, 2007), possibilitando o acesso ao sentido atrelado às vivências.

Segundo Gadamer (1997), quando tratamos de interpretar um texto, por exemplo, a compreensão não se deixa ofuscar e satisfazer pelo brilho e grandiosismo da técnica. Para ele, a dignidade da experiência hermenêutica é justamente essa, porque a compreensão não reside em posicionamentos prévios da tradição, mas sim no que sai deles e vem ao nosso encontro, nos fala.

No contexto da construção do saber, a abertura hermenêutica para novos paradigmas também deve ser considerada de forma a permitir o desvelamento e construção do sentido na interlocução entre nós e o outro (COLPO, 2007). Portanto, a hermenêutica é uma experiência autêntica que vai na direção a algo que vale como verdade.

O fato de que esse encontro se cumpra na realização linguística da interpretação [...] e de que com isso o fenômeno da linguagem e da compreensão se manifeste como um modelo universal do

ser e do conhecimento, tudo isso permite determinar de uma maneira mais aproximada o sentido da verdade, que está em jogo na compreensão (GADAMER, 1997, p.706).

Entretanto, devido à herança metafísica, a linguagem foi tratada no decorrer da história, e ainda hoje, como algo utilizável, desconsiderando sua posição privilegiada em relação ao Ser e ao desvelamento da verdade. Deste modo, foi utilizada como um procedimento objetivador e de controle da natureza, dos entes e do ser em si. Este controle, intenção de todo o problema do conhecimento, nos descola de nossa relação original, linguisticamente constituída, com o mundo. Assim, nega e amaldiçoa toda forma de saber que não garanta as certezas da objetividade e, assim, deixe de servir ao projeto de dominação da vida (GADAMER, 1997). Buscando analisar mais a fundo a conexão entre o controle social e a linguagem, no próximo subcapítulo — 4.1 Linguagem e fracasso escolar: marcos e implicações— faremos uma passagem pelos principais pensadores que, no campo da educação, contribuíram para essa distorção da linguagem e do nosso modo de nos relacionarmos com ela em prol de um projeto claro de exclusão de grupos minoritários.

No subcapítulo seguinte a esse — 4.2 A escrita acadêmica e a produção de conhecimento— deixaremos as teorias linguísticas em segundo plano, analisando em seu lugar a própria produção de conhecimento e como esta veio a ser, usando como principal exemplo a linguagem acadêmica escrita e sua pretensa neutralidade. Considerando que:

A escrita ocupa o centro do problema do fenômeno hermenêutico, na medida em que, graças ao escrito, o texto adquire uma existência autônoma, independente do escritor ou do autor, e do endereço concreto de um destinatário ou leitor (GADAMER, 1997, p. 507).

Por estes motivos, é importante afirmar que nem sempre nos referiremos à linguagem em seu caráter ontológico, até porque a ausência da consideração deste aspecto é uma de nossas principais críticas. Com frequência, iremos pensar na

linguagem do intérprete, “fenômeno secundário à linguagem, comparado, por exemplo, com a imediatez do entendimento inter-humano ou com a palavra do poeta” (GADAMER, 1997, p.686).

4.1 Linguagem e o fracasso escolar: marcos e implicações

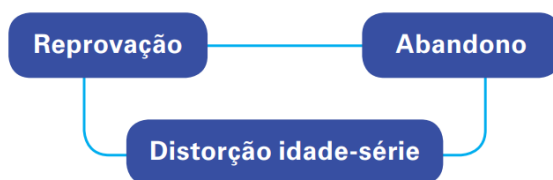
Ainda que a história da linguagem flua livremente lado a lado à história do próprio ser humano, a história do Brasil, enquanto massa forçadamente unificada de povos, com a língua portuguesa se deu de forma diferente. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (ONU, 1996), países marcados por casos de invasões e ocupações significativas, como é o caso da colonização por parte dos portugueses no Brasil, frequentemente têm como consequência a “imposição direta de uma língua estrangeira ou a distorção da percepção do valor das línguas e o aparecimento de atitudes linguísticas hierarquizantes que afetam a lealdade linguística dos falantes” (p.2). De fato, o português não chega até o povo brasileiro enquanto mudança gradual e construção social, mas sim em forma de ordem, quando, em 1758, Marquês de Pombal decreta a proibição do *abanheenga* — também conhecido como tupi antigo e a língua mais utilizada pela população naquele momento — e instaura o português como língua oficial (STESSUK, 2006). Ainda que predomine a concepção leiga de que o Brasil apresenta uma unidade linguística admirável, na realidade, essa impressão nada mais é do que um dos muitos resultados do jogo de poder citado acima: atualmente no país estima-se que mais de 250 línguas sejam faladas e mesmo dentro do português encontramos uma ampla multiplicidade de dialetos e variedades linguísticas que constituem um patrimônio cultural inestimável e de imensa heterogeneidade (BRASIL, 2018).

Considerando essa heterogeneidade dentro do contexto educacional e partindo do pressuposto de que há uma distância entre a variante linguística falada pelos estudantes pertencentes às camadas privilegiadas e a falada pelos pertencentes às camadas populares — bem como a partir dos dados que comprovam um prejuízo

significativo no processo educativo dos últimos —, diversas teorias foram elaboradas no decorrer do século passado a fim de explicar o fenômeno do fracasso escolar dos alunos a partir da perspectiva linguística.

Segundo estudo publicado durante a pandemia do coronavírus pela UNICEF em conjunto com o Instituto Claro e o CENPEC (2021), são considerados como pilares da cultura do fracasso escolar os dados de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série. Ao se relacionarem, estes pilares passam a se retroalimentar de forma a criar um ciclo: a reprovação escolar desestimula o estudante que, assim, abandona a escola e, se este decide voltar a frequentá-la, encontra uma distorção idade-série significativa que, por sua vez, prejudica seu desempenho escolar a ponto de gerar uma nova reprovação.

Figura 1- Ciclo do fracasso escolar



Fonte: UNICEF; CLARO; CENPEC, 2021⁷.

De acordo com a mesma pesquisa, em 2019 aproximadamente 2,1 milhões de alunos foram reprovados, 620 mil evadiram da escola e mais de 6 milhões encontravam-se na situação de distorção idade-série, totalizando 21% de todas as matrículas no ensino básico no Brasil. Dentre os mais afetados por este cenário encontram-se os meninos, as pessoas com deficiência e as populações preta, indígena e parda, estas distribuídas principalmente em territórios rurais, periféricos e em pequenos municípios, especialmente em locais onde a desigualdade social se

⁷ 1 Disponível em:

<<https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

manifesta com maior intensidade. Com o advento da pandemia, o cenário já alarmante se agravou, em contraste com a taxa de 2% de estudantes de 6 a 17 anos fora da escola observada em 2019, esta mesma taxa em outubro de 2020 correspondia a 3,8%, quase o dobro da anterior. Não apenas isso, dentre os alunos que responderam estar frequentando a escola, 11,2% não haviam recebido atividades escolares e também não estavam de férias. Levando estes dados em consideração, o fundo estima que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tenham tido seu direito à educação negado em 2020 (UNICEF; CLARO; CENPEC, 2021).

Publicado originalmente em 1986 e revisto diversas vezes até o dia de hoje devido a sua relevância, o livro “Linguagem e escola: uma perspectiva social” da educadora Magda Soares (2020) expõe brilhantemente as relações injustas e desiguais que se fazem presentes na escola a partir de uma análise das principais teorias linguísticas através da história recente.

A interpelação produtora da técnica é sempre determinante do nosso agir, pensar e conduzir. A interpelação da técnica nos substitui em nossas decisões e ações. Substitui-nos em nossa responsabilidade, uma vez que ela nos oferece tudo já previamente delimitado. Substitui-nos naquilo que mais nos caracteriza em nossa humanidade, segundo Heidegger, que é o sermos pastores do ser, cuidadores do ser (CRITELLI, 2002, p.7).

Portanto, a construção de um pensamento já denota uma intenção, tal qual uma ação antes da ação. Baseando-se nessa construção, este capítulo tem como seu principal objetivo refletir acerca de e expor como estas teorias linguísticas emergiram e a partir de quais contextos o fizeram. Assim, procura-se analisar, também, quais as influências que culminaram na relação que atualmente estabelecemos com a linguagem e o desempenho acadêmico e nos roubam de nossa responsabilidade de cuidar do nosso destino histórico (CRITELLI, 2002).

Pessoas nascem com características singulares que as diferenciam umas das outras e, portanto, têm desempenhos correspondentemente distintos. Essa era a

premissa principal da *teoria do dom*, muito difundida no senso comum até os dias de hoje. Segundo seus expositores, a diferença observada no desempenho escolar entre certos grupos de estudantes era atribuída à presença, ou ausência, de condições básicas de aprendizagem em cada aluno. Seguindo esta lógica, o fracasso escolar nada mais era do que uma das muitas desigualdades naturais e fadadas a ocorrer pelas diferenças inatas entre os indivíduos. Desta forma, a solução para esta distância se encontraria na escola que, através de uma educação compensatória, poderia adaptar o aluno desprovido de condições básicas para seu próprio desenvolvimento à sociedade, corrigindo sua incapacidade e permitindo que as suas poucas aptidões se desenvolvessem (SOARES, 2020).

Na década de 1960, a luta contra a desigualdade social e econômica nos EUA suscitou questões referentes aos muitos tipos de exclusão sofridas pela população marginalizada, inclusive na área da educação. Com a constatação de que as taxas de fracasso escolar concentravam-se nas camadas desfavorecidas, as contradições implícitas na teoria do dom tornaram-se cada vez mais evidentes, desmistificando a noção de que o mau desempenho devia-se a características individuais dos alunos e introduzindo o recorte da classe social na discussão (SOARES, 2020).

Buscando implementar medidas de integração social em resposta às insatisfações populares, o governo estadunidense recorreu especialmente à psicologia⁸ para determinar as causas das dificuldades de aprendizagem, e consequente fracasso nas escolas, que assolavam as crianças pertencentes aos guetos, sendo elas, em sua maioria, negras e/ou de descendência latinoamericana. Afinal, “num mundo no qual argumentos racistas explícitos podem causar constrangimento, como explicar a perpetuação de uma parcela da população nesse limbo?” (PATTO, 1999, p.71). Partindo dos testes psicométricos realizados, cujos critérios estabeleciam como

⁸ Considerando que a psicologia enquanto ciência unificada e homogênea não existe, mas sim é formada por muitas psicologias distintas, é necessário afirmar que, no contexto explicitado, estamos falando especialmente de vertentes mais organicistas e deterministas da psicologia experimental e da psicologia educacional, dentre os quais Labov (1972) cita Carl Bereiter, Siegfried Engelmann e Arthur Jensen. Ainda no que se refere a psicólogos que contribuíram para o cenário descrito, Patto (1999) aponta Esther Milner e Bühler (1931).

comportamento ideal o comportamento de crianças econômica e socialmente privilegiadas pela conjuntura, surgiu a tese da carência cultural que, no campo da linguagem, se traduziu na teoria da deficiência linguística⁹ (SOARES, 2020).

A teoria da deficiência linguística, também chamada de hipótese do déficit linguístico, preconizava que os alunos que apresentavam um desempenho insatisfatório na escola tinham carências culturais geradas pela pobreza simbólica do seu entorno. As diversas privações de estímulos a que o indivíduo teria sido submetido no decorrer da sua vida não favoreceriam o desenvolvimento correto da língua materna (SOARES, 2020).

Países de estrutura capitalista da Europa e da América Latina, em que a estratificação social e econômica levava à marginalização das camadas desfavorecidas, incorporaram facilmente a teoria da deficiência cultural, pela qual as dificuldades de aprendizagem e os altos índices de evasão e de repetência das crianças integrantes dessas camadas são convenientemente explicadas (BUOGO, 2015, p.3).

Este mau desempenho poderia ser nitidamente observado na escola na matéria de língua portuguesa, em redações ou em qualquer outra disciplina que exigisse uma mínima produção de texto. Entretanto, a linguagem permeia uma abundância de vivências que não se limitam apenas a conteúdos, como é o caso das relações que são estabelecidas com colegas, professores e outras figuras de autoridade.

Proveniente de sentimentos profundos de inadequação e não pertencimento, o fenômeno da hipercorreção, ou ultracorreção, é resultante da tentativa, por parte de pessoas das classes desfavorecidas, de utilizar a variedade linguística favorecida. Nele, o sujeito comete excessos de correção em sua linguagem, oral ou escrita, chegando até mesmo a mudar construções que estavam de acordo com a norma culta anteriormente, motivado por uma preocupação excessiva de identificar-se com a classe

⁹ O uso da palavra deficiência enquanto falta carrega forte capacitismo, de modo que este só será mantido quando se referir ao nome da teoria, inclusive por conta da exclusão que ela coerentemente provoca e que se busca criticar e desconstruir neste trabalho.

social que demonstra a variedade linguística, almejando os privilégios e reconhecimento que esta carrega consigo. Comumente observada na fala de migrantes que cometeram o êxodo rural e buscam seu espaço nas cidades, também pode ser observada em outras passagens importantes da vida, como na entrada no ensino superior (BELGA, 2019). “É uma estratégia de censura prévia; significa um esforço de assimilação da linguagem legítima que, entretanto, não se efetiva, pelo divórcio entre a capacidade de apreciação e avaliação dessa linguagem e a capacidade de produzi-la” (SOARES, 2020, p.92).

O oposto também pode ser observado, a hipocorreção, porém as significações que a permeiam são distintas. A hipocorreção ocorre quando um falante de uma camada privilegiada se esforça ativamente para reproduzir em sua fala ou escrita variedades linguísticas estigmatizadas. Por mais que a atitude pareça ir ao encontro de uma maior acessibilidade dos conteúdos trazidos no discurso, como que em um ato de solidariedade, o que de fato ocorre acaba sendo uma negação da alteridade, do que constitui o outro como diferente de mim e delimita os privilégios de um e os sofrimentos do outro. Desta forma, o desvio acaba por reafirmar o domínio da norma padrão do falante e sua liberdade para afastar-se dela e transgredi-la sem sofrer as consequências sociais que este ato acarretaria para outros grupos (SOARES, 2020). Neste contexto, é importante que mantenhamos em vista a recusa das características que nos desigualam, mas também a aceitação do que nos diferencia enquanto seres humanos, rejeitando concomitantemente a desigualdade e a homogeneização promovidas por métodos e interesses que buscam anular a diversidade em detrimento da massificação da educação (FIGUEIREDO, 2019).

Para além das questões próprias à linguagem, articula-se mais uma contribuição nefasta da psicologia: o pressuposto de que capacidade linguística e capacidade cognitiva são correspondentes, visto que, de acordo com a hipótese do déficit linguístico, a pobreza da linguagem a tornaria inadequada como veículo do pensamento lógico e formal, tornando-se um obstáculo ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo (SOARES, 2020). Assim, a sentença é dada: qualquer aluno que não

exiba a variedade linguística esperada não apenas falha por desprender-se da norma culta, mas também é tomado como incapaz em outras faculdades cognitivas e formas possíveis de expressar sua inteligência. É importante afirmar que não se nega a linguagem como parte integral e estruturante do ser humano, o que retira-se e critica-se aqui é o juízo de valor agregado nesta premissa e cujo projeto elitista é muito claro. Acima de tudo porque o que se julga são as variedades na língua e na gramática, fenômenos ônticos e, portanto, muito mais restritos do que a linguagem enquanto abertura do ser, esta sim que permite a compreensão.

A educação possui a função intrínseca de reprodução cultural, independentemente de qual seja a cultura a que nos referimos. Dentro da lógica mercantil de dominação, busca-se prescrever as finalidades, as buscas, os anseios e os lugares que devem ser ocupados pelos oprimidos, mas não apenas isto, invadir a sua cultura de forma a desmerecê-la e fazer com que passem a olhá-la com a mesma ótica do opressor. Afinal, quanto mais mimetizados se tornam os invadidos, maior torna-se a estabilidade dos invasores (FREIRE, 2019). Inseridas neste contexto, é possível afirmar que ambas as teorias, do dom e do déficit linguístico, foram constituídas de forma a culpabilizar o indivíduo por problemas estruturais e institucionais, nunca pondo o tipo de educação vigente em xeque; como demonstrado no fenômeno da hipercorreção, em que fica clara a internalização dos preconceitos linguísticos que sofrem os indivíduos das camadas desfavorecidas, entendendo a linguagem que compartilham com as pessoas mais próximas a si como “errada” e “ilógica”.

No cotidiano escolar, Alves (2017, p.7) afirma que se faz evidente a “redução do problema social da educação ao da cultura individual”. Assim, torna-se simples atribuir ao indivíduo, cuja cultura foi invadida e manipulada para naturalizar os aspectos culturais que mantêm sua dominação, a culpa de falhas superestruturais sob o punho constante da meritocracia. Ademais, em serviço à opressão é alegada uma suposta neutralidade do conhecimento, através desta ocultando o caráter político da educação e negando os argumentos da oposição ao criticá-los como ideológicos e tendenciosos.

É muito fácil atribuir aos outros a culpa do nosso próprio fracasso. Assim, em vez de buscar as causas da dificuldade de ensino na metodologia empregada, nas diferenças de aptidão individual para o aprendizado de línguas ou na competência do próprio professor, é muito mais cômodo jogar a culpa no aluno ou na incompetência lingüística “inata” do brasileiro (BAGNO, 2007, p.30).

Tal cenário é posto com clareza na ideologia fundante da Teoria do Dom. Através de um movimento declaradamente apolítico e meritocrático, os teóricos utilizavam-se de argumentos deterministas e biologizantes para determinar a presença ou ausência de capacidade nos alunos, recorrendo a medições de QI feitas com a classe dominante em mente e a argumentos de hereditariedade para fazerem valer suas premissas meritocráticas (SOARES, 2020).

Apesar da abordagem da classe social representar um avanço significativo em relação à teoria do dom, a teoria da deficiência lingüística não se afasta muito desta no que diz respeito à culpabilização de indivíduos e grupos específicos em detrimento a crises macroestruturais. Seja na sociolingüística, seja na antropologia, a hipótese do déficit lingüístico baseia-se em uma premissa que não se sustenta cientificamente: a de que há línguas superiores e, conseqüentemente, línguas inferiores.

O sistema hierarquizante de culturas em que está embasado esse pressuposto denuncia o etnocentrismo, a eugênia e o elitismo já criticados por Franz Boas (2010) desde 1911, em sua obra *A mente do ser humano primitivo*, cujas raízes se estendem até os dias de hoje. Segundo o paradigma do relativismo cultural (BOAS, 2010) categorias como raça e gênero em nada interfeririam no desempenho de determinadas funções do indivíduo, estando este inteiramente subordinado aos marcos culturais da experiência social de cada um, e não intrínsecos às suas singularidades. Neste sentido, Soares (2020, p.60) complementa: “apenas o etnocentrismo — tendência a considerar a própria cultura superior a todas as outras — pode explicar a avaliação de culturas como inferiores em complexidade ou logicidade”.

Não diferentemente, no campo da linguagem, é uma impropriedade científica atribuir juízo de valor à complexidade ou à logicidade de uma língua, tendo-a como inferior ou superior à sua própria, visto que todas servem adequadamente às necessidades e características da cultura em que estão inseridas enquanto instrumentos de comunicação social. Mesmo com esse entendimento suficientemente difundido no meio comum e acadêmico, a mesma noção, quando trazida para o contexto das variedades linguísticas e diferenças dialetais existentes dentro de um mesmo idioma, volta a recair sob os antigos vícios epistemológicos. Esta tendência se amplifica nos casos em que variação linguística e classe social estão diretamente relacionadas, especialmente quando o falante em questão se encontra em posições inferiores na hierarquia social estabelecida, fator determinante para a pesquisa em questão e cuja importância foi reconhecida e abordada na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018): o preconceito linguístico (SOARES, 2020).

Como colocado previamente, a heterogeneidade linguística no Brasil não se deve apenas às muitas outras línguas, especialmente às dos povos originários, faladas no território, mas também às variações que encontramos dentro do próprio português brasileiro. Estas podem ser regionais, isto é, determinadas pelo afastamento geográfico caracterizando dialetos, ou sociais, logo, variações que se devem a grupos específicos com uma ou mais características em comum — raça, classe social, gênero, idade etc. Estas costumam se relacionar com os registros: que seriam a determinação de um uso de forma específica uso da língua a depender da formalidade da situação em que o sujeito está inserido. O preconceito linguístico pode aparecer de diversos modos, tendo seus alvos constantemente definidos não por conceitos da área da linguística, por assim se dizer, mas sim por valores sociais culturalmente aprendidos, sobre os quais discorreremos a seguir (SOARES, 2020).

Primeiro, é necessário abordar o devaneio de que há um português correto, estático e imaculado, que define o que é ou deixa de ser adequado, lógico e coerente. Este português pressuposto e ideal, que supostamente importamos diretamente de Portugal, não pode ser aplicado de forma integral em todos os países lusófonos, isto

porque nem mesmo em Portugal ele o é. A língua, sendo um bem construído diariamente pelos seres humanos e, portanto, viva, adquire novas formas inclusive no que se refere à norma padrão. Bagno (2007) exemplifica: enquanto a forma correta de se referir a uma comparação de tamanhos em Portugal é “mais pequeno/grande”, o mesmo não pode ser dito para o Brasil, muito pelo contrário, em um ambiente no qual a forma correta seria “menor/maior”, dizer “mais pequeno/grande” o tornaria, no mínimo, alvo de chacotas. Logo, evidencia-se que este argumento que preconiza que para uma expressão ser genuína, basta que seja utilizada pelos portugueses, no fundo é infundada e incoerente, dizendo muito mais sobre nossas heranças coloniais do que de nossa capacidade linguística. E o que há se alguns desvios são cometidos? Afinal, até mesmo os portugueses cometem erros, ainda que diferentes dos nossos (BAGNO, 2007).

Outro dentre os muitos exemplos que corroboram para a exposição do preconceito linguístico, temos as variações de concordância verbal. Nas variedades linguísticas privilegiadas, pertencentes à suposta norma padrão, a flexão de pessoa e número ocorre em todos os casos: eu vou, tu vais, ele vai, nós vamos, vós ides, eles vão. O mesmo não pode ser dito no caso de muitas variedades estigmatizadas, em que a flexão só ocorre na primeira pessoa: eu vou, tu vai, ele vai, nós vai, eles vai. De acordo com o discurso comum e de teorias como a do déficit linguístico, isso se daria por uma ignorância do falante que o conduziria ao erro, assim como dito anteriormente. No entanto, como bem nos lembra Soares (2020), quando flexões similares são feitas por falantes de classes privilegiadas no Sul do Brasil estas não são consideradas nem erradas, nem ignorantes: tu vai, tu foste.

A ausência de flexão de número e pessoa na concordância verbal não é um “erro” cometido “por ignorância”, mas, ao contrário, evidencia a existência de uma regra aplicada de maneira sistemática e não aleatória; uma regra da gramática de determinadas variedades estigmatizadas (sobretudo rurais). Além disso [...] flexão em todas as pessoas é uma redundância: se a

peessoa verbal e o número já são indicados pelo pronome pessoa, ou pelo sintagma nominal sujeito, por que indicá-los de novo com a terminação verbal? (SOARES, 2020, p.66).

Bagno (2007), complementa, afirmando que para além do preconceito contra variedades linguísticas faladas pelas classes sociais mais pobres, há o preconceito contra variedades linguísticas de determinadas regiões geográficas. Este é o caso das variedades faladas por grande parte da população do Nordeste, representadas de forma infiel e pejorativa na cultura popular, o que o autor denuncia como uma forma (não tão) velada de marginalização e exclusão. Se todas as regiões possuem peculiaridades na sua fala, tanto fonéticas, quanto gramaticais, por que algumas são vistas com escárnio e outras com naturalidade? Assim, evidencia-se que o que se põe em questão neste juízo de valor não é a gramática, mas sim a origem de quem fala e de quem escuta.

Deste amplo preconceito originou-se o conceito de déficit linguístico citado anteriormente, instrumento importante para a manutenção da desigualdade que ele próprio buscava, alegadamente, atenuar. No entanto, simultaneamente à realização dos estudos que deram suporte para a teoria da deficiência linguística na década de 1960 nos Estados Unidos, William Labov, linguista estadunidense, também desenvolvia seus trabalhos. Pai da sociolinguística variacionista, a que devemos majoritariamente a definição de variedades linguísticas utilizadas neste texto, Labov buscava compreender as relações entre o uso da linguagem e a classe social, mais especificamente, a motivação social por trás da variação e mudança de uma mesma língua. Durante seus estudos, acabou por ir contra a corrente histórica que apontava para critérios meritocráticos, desmistificando a concepção que atribuía o mau desempenho dos jovens à privação cultural e linguística, responsabilizando em seu lugar a escola enquanto culpada primeira (SOARES, 2020).

Contrariamente à suposição de que as crianças das periferias viviam em um contexto extremamente pobre em símbolos e linguagem, constatou-se que estas não

apenas recebiam muita estimulação verbal, como também participavam de uma cultura intensamente verbal e ouviam uma linguagem mais estruturada e coerente do que as crianças das demais classes socioeconômicas. Intensamente verbal pois, na cultura negra observada nos guetos de Nova York, ao menos até os anos de 1960, notou-se uma importância significativamente maior da linguagem oral em comparação à linguagem escrita do que em bairros da mesma cidade de população majoritariamente branca e de classe média. No que se refere à estrutura e concordância da variedade linguística usada nos guetos, Labov chegou às conclusões discutidas previamente, mas não se limitou a elas: a fala informal não é tão gramatical quanto à fala formal, mas sim muito mais gramatical do que esta. Afinal, enquanto a norma culta possui muitas sequências agramaticais e/ou irreduzíveis a uma construção gramatical, a fala informal “apresenta sentenças ou completas, ou facilmente redutíveis a uma forma gramatical” (SOARES, 2020, p.68). Ademais, o mesmo autor afirma que os indivíduos das camadas populares possuem uma fluência, um raciocínio e uma narrativa muito mais eficientes do que os falantes das classes privilegiadas, que tendem se perder nos pormenores, pendendo para o lado de uma prolixidade paradoxalmente vaga.

No seu texto *The Logic of Nonstandard English*, Labov (1972) explora também as relações problemáticas entre as metodologias de pesquisa utilizadas e seus resultados, em que se apoiaram os teóricos defensores da teoria do déficit Linguístico. Nas pesquisas abordadas, buscava-se estudar a linguagem por meio de entrevistas realizadas em experimentos artificiais e controlados, entretanto, deixou-se de considerar variáveis importantes no que diz respeito a como cada criança apreenderia o contexto de pesquisa. Segundo o autor, esta apreensão dependia da origem social de cada criança, bem como a do pesquisador que a entrevistou.

Enquanto as crianças de classes favorecidas se familiarizavam com o ambiente formal de pesquisa e com seus entrevistadores, em sua maioria brancos e também de classe alta, as crianças das camadas populares não podiam se identificar da mesma forma com nenhum destes aspectos. Onde estou? Quem é este que me entrevista? Me oferece riscos? Me julga? Me humilha? O que será feito com estas minhas

informações? Deste modo, as condições de aplicação da pesquisa demonstravam uma assimetria significativa no que se referia à sua padronização, uma vez que a medida em que geravam um ambiente altamente desconhecido e hostil para as crianças pobres, também teciam o ambiente familiar e acolhedor com que se deparavam as crianças de classe privilegiada. Assim, Labov (1972) explicitou que as informações que de fato poderiam ser medidas nestes estudos não eram as capacidades linguísticas dos entrevistados, mas sim suas capacidades de reagir e defender-se de situações que viam como ameaçadoras. O que diferia entre as crianças dos guetos e as demais não era sua aptidão verbal, nem mesmo sua aptidão para o pensamento lógico e para a aprendizagem, mas sim o comportamento apresentado frente a situação de teste (SOARES, 2020).

Afirmando-se que as variedades linguísticas são equivalentes em seu valor — faz sentido que este seja posto em questão em primeiro lugar, como problematizado anteriormente — mas conflitivas quanto à sua funcionalidade social, consolidou-se a teoria das diferenças linguísticas enquanto uma das formas de explicar o fracasso escolar. Desta vez, o fracasso escolar não mais se referia aos estudantes de camadas populares e as suas supostas carências culturais, cognitivas e linguísticas, mas sim à incapacidade e indisponibilidade das escolas em contemplar as inevitáveis *diferenças* culturais e linguísticas entre seus alunos, sempre tendo como corretas e lógicas as variedades linguísticas — porque até mesmo essas não são homogêneas entre si — exibidas pelas classes de prestígio. Desta forma, quaisquer tentativas de resolução do fracasso escolar que vão na direção de uma educação compensatória, em que se busca coibir a desigualdade através da correção da criança, e não da própria escola, estariam elas mesmas fadadas ao fracasso (SOARES, 2020; LABOV, 1972).

Tanto a hipótese do déficit linguístico, quanto a das diferenças linguísticas chegaram ao Brasil por volta das décadas de 1970 e 1980, repercutindo no ambiente acadêmico e ressoando em seus teóricos. Muitos viram utilidade na primeira, percebendo que esta se encaixava muito bem em suas vivências e justificavam boa parte de suas soluções pedagógicas preconceituosas. Esta, com o auxílio da teoria do

dom e dos diversos mecanismos que sustentam e promovem a desigualdade social no país, encontrou solo fértil para suas premissas e, por isso, estende fortemente seus braços até os dias de hoje, aparecendo em falas do senso comum, de profissionais das mais diversas áreas, inclusive da educação, e implicando em graves consequências para o cenário educacional brasileiro (SOARES, 2020).

Entretanto, o inverso foi proporcional e as ressonâncias resultantes da teoria das diferenças linguísticas criaram um caldo propício para os autores já familiarizados com as críticas à teoria da deficiência cultural. Dentre eles, Patto (1999) publica seu livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, trazendo contribuições valiosas para o debate do desempenho escolar e problematizando o papel que teve a psicologia até então, como numa espécie de redenção pelo prejuízo causado. Nele, a autora reafirma as contribuições de Labov, chegando à conclusão de que o fracasso escolar é “resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à resolução de seus objetivos” (PATTO, 1999, p.411) e é permeado por um discurso que, sob o escopo de ciência, busca banalizar este fracasso e suas implicações aos olhos de todos os envolvidos. Deste modo, transforma-se diferença em falta e estigmatiza-se como incapazes pessoas perfeitamente aptas, criativas e comunicativas fora dos contextos restritos da escola e das pesquisas experimentais (SOARES, 2020).

Ambas as teorias contemporâneas, do déficit e das diferenças, enxergam a escola como uma força reparadora, mas dentre as muitas distinções que as dividem está, também, o entendimento de que a escola opera esse papel de formas diferentes. Isto porque enquanto uma vê uma necessidade de corrigir a forma de existir que considera errante, a outra vê uma necessidade de adaptar o aluno das camadas populares às situações formais nas quais se requer o uso das variedades de prestígio da língua, ensinando-a na escola de forma que o aluno possa se adequar ao contexto, mas sem menosprezar ou substituir integralmente sua variedade linguística materna; sugestão cujo nome dado foi bidialetalismo funcional. No entanto, considerando que as cobranças pelo uso da norma culta definida têm origem em um sistema muito mais

amplo, que determina qual diferença é desejável ou não a partir de um sistema de classes, seria insustentável imaginar que tais atitudes dos alunos, isoladas, vigorassem sem que houvesse uma mudança significativa e direta neste sistema limitante e excludente. Assim, alia-se ao bidialetalismo funcional uma necessidade de mudanças de atitude da população como um todo, mas especialmente dos educadores, visto que ainda estamos longe de uma solução que permita a conclusão do problema do preconceito linguístico, quanto mais das forças que o mantém (SOARES, 2020).

A história pode ser longa, mas a jornada adiante é ainda mais extensa. Independentemente das conquistas que representa, a teoria das diferenças linguísticas também há de ser considerada sob uma perspectiva crítica. A solução do bidialetalismo funcional tal qual apresentada, desconsidera, a grosso modo, a responsabilidade da sociedade na resolução dos conflitos funcionais entre as variedades linguísticas que ela mesma gera a partir de suas estruturas, novamente recorrendo à escola enquanto uma ferramenta para manter o equilíbrio do *status quo* e, conseqüentemente, reforçando a posição do sujeito e seus modos de ser enquanto inadequações e do educador enquanto corretor de desvios:

Não é questionado o fato de se estar levando o falante de uma variedade estigmatizada a ver o comportamento linguístico próprio de seu grupo social como uso de uma variedade de certa forma “errada”, ainda que apenas em determinadas situações (mas exatamente aquelas socialmente valorizadas), e a abandonar, nessas situações, o seu comportamento linguístico para adotar o de outro grupo, a que se atribui prestígio (SOARES, 2020, p.80).

Conforme Bourdieu (2007), é possível afirmar que circulam no campo social bens materiais e bens simbólicos. Os primeiros se referem a forças materiais como serviços, objetos e força de trabalho, enquanto os segundos às produções culturais — artísticas, religiosas, *linguísticas* — que subvertemos à lógica capitalista e às quais atribuímos valor mercantil. Estruturando-se a sociedade através da troca de bens, se

evidenciam e se estabelecem relações de poder entre os que possuem e os que não possuem, ou melhor, entre os que possuem e os que são possuídos (SOARES, 2020).

Assim como os bens materiais, os bens simbólicos também estão em jogo, portanto, a linguagem, enquanto ferramenta comunicativa inserida na lógica de mercado, pode ser considerada como um capital a ser trocado. O valor da fala, neste caso, é definido acima de tudo pela natureza das relações entre os falantes, fato que subjuga outros fatores como o conteúdo que as falas trazem ou o domínio que cada interlocutor exibe da norma padrão. Considerando que, segundo sua perspectiva, a legitimidade é o costume cultural tido como dominante no mercado linguístico, ainda que não seja reconhecido como tal, entende-se que mesmo que se fale do mesmo assunto, este só será considerado como valoroso caso a posição do falante na sociedade já for uma de poder. Por este motivo, Bourdieu (2008) substitui os termos competência/capacidade linguística por capital linguístico, reafirmando o papel do verbal no contexto das trocas simbólicas que ocorrem, por exemplo, no contexto educacional.

Como vínhamos discutindo acerca das variedades linguísticas previamente, Bourdieu (2008) reforça que há linguagens consideradas legítimas, isto porque foram legitimadas, em sua teoria, pelo mercado linguístico que determina seu valor. Segundo o autor, este processo de legitimação é consequência do nível de unidade política de um determinado mercado linguístico, esta consequência da unificação do mercado econômico, assim como o mercado cultural em que se insere.

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da Constituição de um mercado linguístico Unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas (BOURDIEU, 2008, p. 32).

Neste sentido, Soares (2020, p. 91) complementa que “em um mercado linguístico unificado, a presença de grupos hierarquizados é a condição para a instauração de relações de dominação linguística”. Deste modo, buscando agir de acordo com a imposição, o falante não apenas internaliza as regras gramaticais da variedade linguística legítima, como também as regras que regem o mercado linguístico em que está inserido, conceito que Bourdieu (2008) chamou de aceitabilidade.

Muito mais do que através de ordens explícitas de uma autoridade institucionalizada, as possibilidades e limitações no uso da linguagem são determinadas e reforçadas pelos mesmos mecanismos que distribuem os agentes nas diferentes posições de poder que configuram um sistema (BOURDIEU, 2008). Segundo Soares (2020), é este sistema intrincado que internalizamos ao longo da vida em sociedade que permite que antecipemos a aceitabilidade, ou não, do nosso discurso e quais as reações que ele pode provocar em quem o ouve. A depender da aprovação ou repreensão que os falantes da variedade estigmatizada da língua podem prever por conta de sua fala e de sua posição nas relações de forças materiais e simbólicas, estes vão moldando seu comportamento, como exemplificado anteriormente pelo fenômeno da hipercorreção.

Ainda no que se refere ao comportamento linguístico das camadas populares, para além da hipercorreção, outra forma importante e ainda mais nítida da autocensura é o silêncio. Afinal, silenciar-se, ou ser silenciado, também é adequar-se a este contexto hostil em que estão inseridos, submetendo seu desejo e/ou direito de expressão em prol da sua aceitabilidade (SOARES, 2020).

Um exemplo extremo da autocensura é o mutismo seletivo (MS). O mutismo seletivo é entendido, atualmente, como um transtorno de ansiedade observado em crianças de até 8 anos. Nele, a criança possui capacidades linguísticas adequadas para a sua idade, compreende o mundo ao seu redor e, inclusive, pode apresentar inteligência acima da média, no entanto, opta por não se comunicar oralmente em determinados ambientes. Estes ambientes costumam ser locais públicos, frequentados

por pessoas que não fazem parte da vida íntima da criança — principalmente adultos e figuras de poder — e que fazem com que ela se sinta insegura. Não podendo se comunicar adequadamente com as pessoas ao seu redor, novas questões surgem, pois a criança não consegue expressar suas necessidades e seus limites, acarretando em prejuízos significativos para o seu desenvolvimento. O fenômeno do mutismo seletivo é multideterminado e, tradicionalmente, afirma-se que pode ser gerado por herança genética, traços temperamentais e interações familiares. No entanto, estudos demonstram que outra causa possível no desenvolvimento e manifestação do transtorno são os traumas. Não por acaso, o mutismo seletivo costuma se manifestar quando a criança inicia a sua vida escolar e, conseqüentemente, seu processo de socialização (MELLO, 2016).

Assim, é possível inferir que a depender de como a inserção no ambiente escolar é feita, esta pode se articular para a criança de forma hostil e traumática; risco aumentado em escolas que promovem uma educação excludente, culpabilizadora e patologizadora da diversidade cultural e linguística. O medo de passar vergonha e sofrer rechaçamento muitas vezes está associado ao MS, de modo que, segundo o *DSM-V* (APA, 2014), questões relativas à cultura devem ser levadas em consideração no diagnóstico. O manual exemplifica a relevância da cultura com casos de mutismo seletivo em crianças imigrantes vindas de países com línguas distintas da sua. Como dito anteriormente, o silêncio para Heidegger (2020) não significa a ausência de interpretação e só pode silenciar-se a pessoa que tem algo autêntico a dizer, logo, nestes casos de MS o silêncio não é um ausentar-se, mas sim um denunciar de um sofrimento muito mais intenso do que simplesmente o individual.

Conversando com a dualidade oprimido-opressor e suas implicações na invasão da cultura que denunciou Freire (2019), em *Pedagogia do oprimido*, Bourdieu (2008) afirma:

A censura alcança seu mais alto grau de perfeição e invisibilidade quando cada agente não tem mais nada a dizer além daquilo que está objetivamente autorizado a dizer: sequer precisa ser, neste

caso, seu próprio censor, pois já se encontra de uma vez por todas censurado através das formas de percepção e de expressão por ele interiorizadas, e que impõem sua forma a todas as suas expressões (BOURDIEU, 2008, p.132).

Tanto o capital cultural, quanto o capital linguístico podem ser apreendidos e aprendidos de dois modos. O primeiro modo é a familiarização, isto é, através de uma exposição significativa e convivência íntima de um indivíduo com a cultura e a variedade linguística tidas como privilegiadas. A outra maneira de adquiri-los se dá “por um processo formal e intencional de inculcação de regras explícitas” (SOARES, 2020, p.95) a que nos referimos como educação formal, papel desempenhado primeiramente pelas instituições de ensino. A estas, Bourdieu (2008) se refere como mercados linguísticos peculiares, visto que se colocam em serviço à hegemonia dominante, usando e reforçando o uso do discurso legitimado, ao mesmo tempo que têm como função o próprio ensino deste.

Ainda nas instituições de ensino, as relações de troca linguística se manifestam de duas formas distintas: nas atividades formais de ensino da variedade linguística privilegiada e nas relações de comunicação pedagógica. Nesta última, estão em foco as relações de força entre o aluno e o professor, sendo este dotado de uma permissão institucionalizada e simbólica de decidir o que merece, ou não, ser lecionado e corrigido. Neste contexto, a linguagem legitimada é a principal marca da autoridade do professor, pois esta permeia todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar enquanto dispositivo fundamental para o ensino. Através deste e outros mecanismos, a escola, assim como o ensino superior, vai indiretamente reafirmando a inculcação da linguagem legítima em todos os seus educandos, ainda que as taxas de fracasso escolar dos falantes das camadas populares denunciem a falha destas instituições em tentar impor a cultura legitimada como primeira e única (SOARES, 2020).

Frente à dominação e à barbárie, Kirchner e Cipolini (2013), sob a luz da teoria de Adorno, afirmam que o educador tem como principal instrumento de combate, tão ou mais importante que as próprias educação e psicologia, a sua “faculdade de

interiorizar no outro os valores contrapostos ao individualismo, à massificação, à coisificação de si e de outrem” (p.102). De uma perspectiva freiriana, por mais que tais valores tenham grande importância no confronto com a opressão, este pensamento explicita uma concepção *bancária* da educação, em que o professor é tido como o sujeito do conhecimento, ao passo que o aluno é retratado como subordinado ao que já é conhecido pelo outro e não sujeito de seu próprio saber. Freire (2019, p. 89) lembra-nos que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto”.

Evidencia-se, a contradição: o aluno não demonstra o desempenho esperado na escola por conta da falta do capital linguístico que a própria escola diz ser responsável de ensinar, ainda assim, os vícios que carregamos desde a teoria do dom e a teoria do déficit linguístico faz com que consideremos fracassado o aluno, e não a própria escola. Desta maneira, Soares (2020) revela que o processo de educação formal pelo qual se ensina a linguagem privilegiada não é independente do processo de familiarização que os falantes das camadas favorecidas, mas sim uma continuação deste, porque pressupõe-se que o aluno já chegue na escola sabendo falá-la e reconhecê-la. Logo, não é a capacidade de produção e consumo desta linguagem que está em questão, mas sim a distribuição do reconhecimento dessa variedade como correta e, conseqüentemente, o reconhecimento das outras variedades como incorretas e inapropriadas.

Assim, “a escola cria e amplia a distância entre a linguagem das camadas populares e o capital linguístico social e escolarmente rentável” (SOARES, 2020, p.99), mantendo e perpetuando a estrutura social discriminatória e excludente que a convoca a este papel. Assim, afirma-se que para Bourdieu (2008) a razão do fracasso escolar não recai sobre as carências ou até mesmo as diferenças grupais e individuais, mas sim sobre a opressão que ressignifica as relações de forma a garantir e manter a submissão de uma população historicamente oprimida. Portanto, ao contrário das

hipóteses linguísticas retratadas até então, nas quais à escola era atribuído um papel quase que redentor, em que seriam superadas as desigualdades sociolinguísticas, seja pela compensação, seja pela instrumentalização, na teoria do capital linguístico socialmente rentável de Bourdieu (2008), a escola é posta de lado para dar lugar ao questionamento da estrutura social. Isso porque, acima de tudo, as instituições de ensino aparecem enquanto mais um dos muitos meios pelos quais as opressões das classes privilegiadas sobre as classes desfavorecidas se mantêm, se viabilizam e se aprofundam, sendo utópico e descabido acreditar que mudanças restritas ao âmbito educacional poderiam sustentar uma mudança de tal magnitude nas bases da sociedade que produzem, também, o fracasso escolar.

Com a democratização do ensino, em seu sentido restrito de aumento da oferta de vagas em escolas, as camadas populares passaram a integrar gradativamente o corpo estudantil, confrontando-se com as camadas privilegiadas que compunham majoritariamente a educação formal até então, explicitando ainda mais as relações de poder que estão em pauta no campo da educação. Essa lógica se transpõe ao contexto acadêmico e, conforme o relatório *Education at a Glance*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020), a diferença salarial entre um cidadão brasileiro que tenha se formado no Ensino Superior e um que tenha cursado o Ensino Médio é de 140%, isto é, quase o triplo dos rendimentos. Entrando no território das pós-graduações, a diferença se torna ainda mais significativa, atingindo um aumento de 350%, quatro vezes e meia maior do que os formados no Ensino Médio. Portanto, certifica-se que o capital cultural e linguístico escolarmente rentável adquirido no Ensino Superior é uma condição importante para a ascensão econômica, visto que confere legitimidade ao discurso do sujeito, reforçando mais uma vez que o que era referido como carência cultural não se relacionava à ausência de cultura, mas sim à ausência da cultura determinada como legítima pelo mercado linguístico.

Aliadas ao crescimento da rede de Ensino Superior a partir da década de 1990, foram implementadas políticas públicas voltadas a um maior acesso à academia. Dentre as principais políticas, a primeira a ser decretada, em 1999, foi o Fundo de

Financiamento Estudantil (Fies), que previa a concessão de financiamentos aos alunos de instituições privadas do Ensino Superior, estando sujeita a uma boa avaliação do curso pretendido, à renda mensal familiar do estudante e sua pontuação no Enem (Exame Nacional de Ensino Médio). A segunda foi o sistema de cotas adotado a partir dos anos 2000 por algumas universidades, ainda que este só tenha vigorado de fato com a sanção da Lei nº12.711 em 2012, em que as instituições federais deveriam garantir 50% das matrículas para cotas raciais, de renda e para alunos do ensino médio público em um prazo de quatro anos. Por fim, foi promulgado em 2005 pela Lei nº11.096 o Programa Universidade Para Todos (Prouni), através do qual alunos interessados em ingressar na rede privada de Ensino Superior poderiam adquirir bolsas de estudo parciais ou totais, a depender da renda mensal de sua família e sua passagem pela rede pública de Ensino Básico (SALATA, 2018).

Salata (2018) afirma que a forte expansão dos níveis de ensino precedentes ao Ensino Superior, isto é, os ensinos Fundamental e Médio, foi um fator expressivo para a diminuição da relação — ainda de grande relevância — entre origem social e acesso ao Ensino Superior, contribuindo para a democratização do público capacitado a ingressar as universidades e diversificando o perfil dos estudantes destas. Desta forma, retoma-se a ideia de que o acesso ao capital cultural, no caso o capital linguístico, é um fator determinante para o êxito ou o fracasso escolar, possibilitando, ou não, uma formação que permita o ingresso do sujeito em instituições do Ensino Superior, se ele assim desejar. Logo, é possível afirmar que tanto o acesso à universidade, quanto a permanência nesta, não se limitam apenas às questões da materialidade. A quantidade de universidades e escolas que existem, o valor inacessível que se deve pagar para frequentá-las e o número de vagas disponibilizado para políticas sociais de acesso ao ensino são essenciais para que este acesso seja garantido, muito embora, não suficientes.¹⁰ Políticas de acesso e de permanência devem se dar, também, na forma como nos relacionamos, na desconstrução das opressões e contradições que estão

¹⁰ Ainda que insuficientes por si só, políticas públicas voltadas à inclusão não deixam de ser essenciais, visto que sua retirada acarreta na perda de todos os direitos conquistados através delas, como temos observado no contexto, recentemente mais exacerbado, de desmonte.

explícitas nas nossas falas e ações, questão que atravessa e é atravessada diretamente pela linguagem.

A ampliação do acesso ao nível superior no Brasil pode ser considerada uma grande conquista social. [...] Porém, para que se possam saldar dívidas históricas e avançar no processo de democratização do ES¹¹, é preciso desfazer crenças e preconceitos segundo os quais a universidade é para poucos e que aqueles que estão ingressando agora não têm condições de acompanhar as aulas ou ter uma formação de qualidade. É preciso que as IES¹² possam formar adequadamente a todos os alunos, independentemente de classe social, formação cultural, sobretudo os advindos de camadas economicamente desfavorecidas e/ou pertencentes a grupos historicamente excluídos desse nível de ensino, como negros e indígenas (DIAS; DA COSTA, 2016, p. 59).

Pobre, necessitado, deficiente, carente, desprivilegiado, diferente. De nada adianta acrescentar mais palavras ao já extenso vocabulário da discriminação social, econômica e educacional se limitarmos a nossa atuação aos mesmos âmbitos restritos que não trazem implicações positivas, humanas, para a população que sofre cotidiana e historicamente com o preconceito linguístico e muitas outras violências (SOARES, 2020). Mesmo no contexto educacional, não é possível esperar uma atuação que dê conta do problema da exclusão partindo apenas da inserção meramente física dos alunos que não se encontram no topo da pirâmide socialmente estabelecida — pessoas pertencentes às camadas populares, negras, indígenas, com deficiência — ação a que Mena (2000) se refere como integração. Defende-se, desta forma, uma inclusão simbólica, através da qual atua-se de forma a garantir que os elementos culturais sejam compartilhados por todos e, assim, todos possam ser reconhecidos

¹¹ Ensino Superior.

¹² Instituições de Ensino Superior.

simultaneamente como integrantes e representantes da cultura sem submetê-la a um juízo de valor (MENA, 2000).

No entanto, estabelecemos previamente que o juízo de valor sobre a cultura e a linguagem já está posto pela estrutura social capitalista, a que Bourdieu (2008) se referiu como mercado linguístico. Assim, Soares (2020), sugere que a relação estabelecida com a língua materna deve ser reconhecida, antes de tudo, como política, de modo que seu ensino seja feito não de forma a adaptar o sujeito às determinações que o limitam, mas sim a instrumentalizá-lo para que possa lutar em direção à transformação social.

Como a técnica estipula o modo do cuidar, ela nos rouba nossa condição: cuida por nós. A abertura ao inaudito, a passagem pelo silêncio, a ausência de referências do novo possível significam, em última instância, a reintegração da mais essencial determinação do nosso ser, a reintegração da posse de nós mesmos, da nossa condição de encarregados pelo ser. Que a técnica nos auxilie, mas não nos retire de nós mesmos. [...] Decisão fundamental, que não diz apenas se devemos criar e fazer isto ou aquilo. Se devemos assinar tratados desta ou daquela natureza, mas diz respeito à decisão pela nossa humanidade: que não nos tomem mais das mãos a possibilidade da autoria de nossa destinação histórica. Que não nos enganemos mais que comandamos quando estamos sendo comandados, especialmente pelas nossas próprias ilusões sobre quem somos e o que podemos (CRITELLI, 2020, p.7).

Desta forma, mais do que culpar singularmente o indivíduo, sua família, seus professores, sua escola e o sistema educacional em que está inserido (UNICEF; CLARO; CENPEC, 2020), que a nossa atuação vá ao encontro do reconhecimento do sujeito como pessoa de si, construtora do seu próprio conhecimento, digna de sua expressão e de seus direitos.

4. 2 A escrita acadêmica e a produção de conhecimento

Quando pensamos na escrita podemos analisar a palavra sob duas perspectivas, uma enquanto prisão do pensamento, e outra enquanto a liberdade deste. Prisão, uma vez que surge de forma a castrar os infinitos sentidos que estão expressos no pensamento, partindo do pressuposto de que “nenhuma palavra é o bastante para dizer tudo aquilo (na extensão e na intensidade) que ela pretende dizer” (PEREIRA, 2013, p.213) e, de fato, palavras nunca bastam. Liberdade, porque ao limitar o pensamento, o delimita, dá corpo a este e representa os sentidos, sensações e emoções que, de outra forma, não seriam conhecidos, “a palavra faz existir [...] como em um arremedo da criação divina” (PEREIRA, 2013, p.214). Entre ambas as concepções encontramos uma infinitude de possibilidades, fazendo-se necessário um constante exercício de negociação entre estas.

Até o momento, vimos a linguagem como, não mera ferramenta da comunicação humana, mas sim como morada do ser, constituinte e indissociável dele. No entanto, quando a linguagem se transcreve em escrita encontramos especificidades outras, afinal, o pensamento quando escrito costuma implicar em uma comunicação, seja com o outro, seja consigo mesmo. O ato de escrever prevê, minimamente, a existência de um escritor e de um leitor. Para quem escrevemos? Para quê escrevemos?

Segundo Pereira (2013, p. 215), “a escrita é um campo de negociação do qual participam escritor e leitor, ambos em permanente exercício de negociação e deslocamento no ato articulado (embora diacrônico) de escrever e ler”. Diacrônico, inclusive, porque mesmo entre o momento em que algo é escrito pelo autor e o momento em que este mesmo algo é lido pelo leitor, há uma diferença temporal. Questão constituinte da escrita, afirma-se que para cada tipo de texto existe um propósito e, por esta razão, Pereira (2013) nos lembra que variam também os interlocutores do texto. Neste sentido, o leitor possui uma natureza dual, visto que é, ao mesmo tempo, um sujeito real, da esfera da concretude, e um sujeito possível. O

sujeito possível para quem endereçamos nossa escrita, a posição que ocupa, os lugares que frequenta e a relação que temos estabelecida, ou desejamos estabelecer, com todas estas e outras características se relacionam intimamente com o planejamento do que será escrito, desde a escolha do vocabulário que será utilizado à estrutura argumentativa que contempla da melhor forma o pensamento a ser retratado.

Sendo o destinatário da escrita também esse sujeito pressuposto, no âmbito acadêmico retoma-se a questão feita anteriormente: se escrevemos tendo em mente um interlocutor, quem é este leitor que pressupomos?

Hayes (1992) nos ajudou a responder essa pergunta quando conduziu uma pesquisa a respeito da crescente inacessibilidade da ciência. Analisando produções científicas do período entre 1930 e 1990 a partir de uma escala de dificuldade baseada na escolha das palavras utilizadas nos textos, Hayes confirmou que os trabalhos de pesquisa ao serem escritos para um público seletivo de especialistas tornam-se mais sucintos, pois os escritores podem ser mais diretos em suas referências. Entretanto, enquanto isto não é um problema significativo dentro da academia, muito pelo contrário, é considerado uma questão de eficiência e utilidade, as consequências para a sociedade geral são desvantajosas, visto que diminui a possibilidade das ideias fluírem com maior liberdade entre as ciências, e acima de tudo “diminuem o acesso público à (e talvez a confiança na) ciência”¹³ (HAYES, 1992, p. 2).

Desta forma, percebemos que antes de mais nada, a primeira característica do leitor pressuposto pela academia no caso de produções científicas é sua proximidade com a ciência. Escrevemos para especialistas e estudiosos, nossos pares. Com isso, explicita-se um movimento claro de afastamento do público geral e da possibilidade da população se apropriar do conhecimento científico, visto que pressupõe-se que para que o sujeito seja digno do conhecimento, este deva dominar a linguagem socialmente legitimada.

Segundo Cruz (2020), é interessante que observemos esta tendência de mudança do público geral para o público especializado, isto porque grande parte dos

¹³ Tradução livre: “*and the public access to (and maybe trust in) science is diminished*” (HAYES, 1992, p.2).

teóricos usados até os dias de hoje adquiriu sua importância justamente da forma oposta, fugindo desta lógica tradicionalmente reforçada e popularizando suas obras. É o caso de pensadores como Descartes, primeiro pensador a escrever em francês e não em grego ou latim, o que possibilitou que o iluminismo se difundisse a ponto de mudar fundamentalmente a mentalidade europeia vigente, tanto é que suas reverberações se fazem presentes até hoje na relação que estabelecemos com o conhecimento, ainda que neste trabalho não a tomemos como verdadeiras. Outro exemplo seria Freud, que escreveu grande parte de sua obra em primeira pessoa e em uma linguagem acessível a toda a população letrada da época, ainda que o letramento seja em si uma condição permeada pela desigualdade social¹⁴.

Quando falamos de ciência, mais especificamente a respeito da linguagem acadêmica utilizada para escrever produções científicas, vemos que a linguagem ocupa, historicamente, um papel de objetivar a interpretação que fazemos da realidade. Assim, busca-se superar o “imediatismo da opinião e do senso comum, buscando expedientes de universalização e generalidade” (PEREIRA, 2013, p.216). Para isso, as ciências se empenharam em reproduzir, ou banir, determinadas formas gramaticais para que a linguagem utilizada aparentasse ser a mais neutra e impessoal possível; assim, afastando o sujeito da linguagem e disseminando a ideia de que através do controle do discurso, controla-se, também, a verdade. Deste modo, é produzido um “círculo de submissão entre a língua e a realidade, de modo que a imagem que se fabrica do real tenha o mais possível a aparência do real a que se refere” (PEREIRA, 2013, p.217). Ao tratar a realidade como um fenômeno estático e domável, procura-se distorcer o presente a fim de, domesticando-no, aumentar as probabilidades de que o futuro seja, também, domesticado e sustente o *status quo* (FREIRE, 2019).

Logo, a manipulação da palavra perde seu suposto objetivo de disseminar o conteúdo do texto e acaba, na sua aspiração pela neutralidade, por dessubjetivar, deshistoricizar e despersonalizar o conhecimento, afastando-no do leitor e manipulando

¹⁴ Tal afirmação baseia-se na premissa de que, sendo a educação um projeto político, o analfabetismo (absoluto ou funcional) não pode ser considerado como uma condição dada por acaso, mas sim também resultado de um projeto político que prioriza outras competências em seu lugar, buscando, desta forma, fazer valerem seus interesses (FIGUEIREDO, 2019).

as idéias de tal forma que o indivíduo manipulado nem cogite a violação sofrida (PEREIRA, 2013). Deste modo, retomamos Freire (2019) quando este afirma que dentro da lógica mercantil de dominação, busca-se invadir a cultura dos oprimidos de forma a desmerecê-la e fazer com que passem a olhá-la com a mesma ótica do opressor, visto que quanto mais mimetizados se tornam os invadidos, maior torna-se a estabilidade dos invasores.

Postula-se, até então, o texto científico quase tal qual uma divindade, visto que pretende-se colocá-lo acima do mundo, dos humanos e da história. Entretanto, sendo a linguagem a dimensão que une o ser-aí e a história (MARCELLO, 2012), o que estes cientistas desconsideraram é que a própria língua é uma produção humana e, portanto, fruto das contingências históricas que permitiram seu surgimento e também parte constituinte destas. Com o advento da crise da ciência no século XX, chegou-se ao entendimento de que um discurso é verdadeiro à medida que corresponde a um conjunto de significações e valores singulares, inseridos numa conjuntura histórica e relacionados a uma premissa. Logo, nenhuma interpretação de mundo pode ser considerada como melhor ou pior, fundamentalmente por si só, pois a verdade é uma construção própria (PEREIRA, 2013).

Confrontados com o desconforto do conhecimento de que a depender do contexto uma mesma ideia pode ser considerada verdadeira ou não, nos vemos tentados a dar à realidade uma aparência de invariabilidade, função desempenhada historicamente pela ciência, como citado anteriormente. No entanto, a multiplicidade de realidades na existência humana pode ser verificada de diversas formas, inclusive na, também múltipla, existência de teorias científicas, por vezes complementares, por outras contraditórias. Aqui não questiona-se necessariamente a existência de um mundo compartilhado, no entanto, o que se coloca é que sendo este mundo vivido de forma única por cada um, a ciência também não pode ser única, nem linear, mas sim “um exercício de compreensão da realidade num determinado contexto, com um certo propósito e em uma dada contingência, cuja validação deriva da negociação com o

campo empírico” (PEREIRA, 2013, p. 219). Logo, ao entendermos a relatividade da ciência temos também a certeza de que, fundamentalmente, toda ciência é humana.

Desta maneira, não há necessidade de produzir textos acadêmicos tal qual um produz um simples objeto, há uma honestidade e um rigor epistemológico em admitir que os conteúdos tratados em uma produção acadêmica não são apenas uma sequência de termos e conceitos que acabam em si mesmos, mas sim leituras de mundo mobilizadoras, totalidades significativas conectadas intrinsecamente com a realidade do autor e com sua intenção de passar esses sentidos adiante para o leitor ao falar por si. Assim, reconhecer este caráter pessoal e relativo do conhecimento científico permite que entremos em contato com um exercício de crítica em relação aos fenômenos do mundo e de autocrítica em relação à nossa própria experiência e capacidade de racionalização (PEREIRA, 2013).

Como analisamos no capítulo 4, *Linguagem: abertura e morada do ser*, a prolixidade de um conteúdo não garante a compreensão do sujeito que busca disseminá-lo, pelo contrário, muitas vezes a prolixidade vem como forma de *ocultar* a falta de compreensão. O mesmo pode ser dito no que se refere à linguagem acadêmica tradicional, é estabelecida uma relação problemática entre acadêmico e o conhecimento que impede que o sujeito se aproprie do que está falando. A angústia gerada pelo desconhecimento e pela relatividade faz com que seja simples tomar as referências do senso comum, pois deste modo torna-se possível a aparente compreensão sem que haja apropriação prévia da coisa a que se refere. Deixando o que se diz cair confortavelmente em um caráter de *falação* ou *escrivinhação*, diminui-se ao máximo a probabilidade de fracasso na tarefa da compreensão e, portanto, torna-se suportável administrar o mal estar gerado pela incerteza ontológica (HEIDEGGER, 2020). Contudo, não por acaso a inautenticidade reproduzida neste caso é a que carrega como meta última a dominação e a manutenção da ordem social, sendo a exclusão um importante instrumento neste encargo.

No campo da escrita, grande parte deste cenário se deve à concepção comum de que esta é um produto final a ser atingido e não um processo, o que, de acordo com

Cruz (2020), é a maior falácia da prática escrita. Não escrevemos para falar sobre o que sabemos, mas sim escrevemos para saber. Assim, além de negociar com o leitor, o escritor deve:

Negociar com seu próprio repertório, já que a escrita emerge e articula arranjos possíveis entre o que já se sabe, o que já se conhece e o que se está em via de dizer – muitas vezes, a escrita vem para dizer algo que ainda não sabemos, ela vem justamente para constituir um saber que, até ser escrito, era mero movimento do pensamento (PEREIRA, 2013, p.215).

Portanto, julgar e condenar a escrita em seus processos e erros é tão cruel quanto punir o desenrolar natural do pensamento tal como ele é, incompleto, inarticulado, *sendo*. Desta forma, a escrita é um processo que pode ser considerado, em sua essência, holístico e infundável. Neste sentido, Becker (2015) traz o exemplo da fotografia: são tiradas várias fotos, experimentando as possibilidades do que se busca representar, no entanto, não é de se estranhar que muitos dos experimentos não saiam como o desejado. Pelo contrário, neste contexto o erro é não apenas esperado, como previamente contabilizado, isto porque não importa que fotos ruins tenham sido tiradas, pois ao lado delas encontram-se, também, boas fotos, ambas resultado da mesma experimentação. Por que não podemos nos permitir a mesma liberdade quando escrevemos?

A escrita expõe muito de quem a elabora e constitui em grande parte a carreira acadêmica do escritor. Somando a esta exposição o controle social sobre a escrita e a naturalização da escrita acadêmica como algo implícito e não aprendido, configura-se uma situação de grande medo e sofrimento. Atualmente, a escrita acadêmica tornou-se, via de regra, um mal estar que acompanha o sujeito tanto no momento de escrever, como no momento em que ele se ausenta desta tarefa (CRUZ, 2020). Neste contexto, os conceitos de competitividade e culpabilização que trabalhamos anteriormente ganham destaque, potencializando o sofrimento não apenas do sujeito

cujo acesso ao conhecimento científico é negado pela linguagem, mas também de muitos dos produtores destes conteúdos na própria academia.

Enquanto os indivíduos destes dois polos podem ter uma origem social igual ou semelhantemente excluída no decorrer da história, a dor que a escrita acadêmica gera se estende também aos detentores da linguagem legitimada. Segundo Cruz (2020), é comum na clínica que as pessoas com os maiores bloqueios na escrita costumem ser as que mais apresentam domínio de regras, porque não se permitem o erro. Labov (1972) contribui, afirmando que pessoas das camadas favorecidas narram, raciocinam e discutem com muito menos eficiência do que os falantes das camadas populares, pois perdem-se em excessos e exuberâncias, ocultando mais o pensamento do que ajudando a clarificá-lo. O adoecimento destes ainda se articula fortemente com as imposições capitalistas que atravessam o dia a dia, entretanto, não relacionadas a uma perseguição e exclusão históricas de grupos a que pertencem, mas principalmente às condições de trabalho em que estão inseridas, neste caso, à vida acadêmica.

Sendo a universidade o centro no qual se constitui e compartilha, majoritariamente, o conhecimento científico, é impossível que falemos da desconstrução de um sem considerar o outro. Suportados por políticas públicas e programas de financiamento, o utilitarismo e o produtivismo tornaram-se pontos chave para a produção de conhecimento nas universidades. Sua pesquisa é útil? De que forma? Esta utilidade é prática? Ela auxilia produtivamente a sociedade? Inclusive, quanto você tem produzido? Assim, docentes e pesquisadores se vêem coagidos a trabalhar incessantemente, vendendo sua força de trabalho de forma a manter um número adequado de pesquisas em sua cota anual para não perderem seu fomento e/ou, por exemplo, terem seus programas de pós-graduação desvalorizados (ALENCAR, 2012).

Além da produção de ciência, as universidades são responsáveis também pela produção de tecnologia, e a ambas destinamos todo um ministério, o Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Também em função da preocupação pela produtividade e pela utilidade, deixa-se de lado o avanço da ciência

e surge uma demanda cada vez maior pela tecnologia. Assim, os cursos mais próximos desta, como os de áreas ditas exatas, passam a receber a maior parte dos fomentos para pesquisa enquanto o restante das faculdades luta por subsídio para as pesquisas que não correspondem aos critérios estabelecidos previamente (ALENCAR, 2012). O desencorajamento da produção científica é claro e, em abril de 2020, foram excluídas do edital de bolsas do CNPq para iniciação científica as ciências básicas, tais quais matemática pura e física teórica, e as ciências humanas, ambas retiradas sob a defesa do presidente Jair Bolsonaro a respeito de investimentos que devem ter retorno imediato. Dadas as repercussões na comunidade científica, as bolsas foram parcialmente restituídas, sob a condição de contribuírem diretamente às pesquisas tecnológicas (SALDAÑA, 2020).

Colocando-se os interesses do mercado acima dos interesses da sociedade comum, a educação regida por preceitos liberais se dá, principalmente, de forma a garantir a obediência e a inserção no mercado de trabalho da forma mais eficiente e produtiva (para o capital) o possível. Entretanto, o que se postula aqui não é uma crítica à responsabilidade da escola e da universidade “com relação à produção das coisas no mundo” (WILLIAMS, 2000), mas sim em limitar essa produção a termos capitalistas. Ao comprometer-se com a produção do rentável e do imediato, a universidade passa por um processo de mercantilização, reproduzindo a ideologia dominante estrategicamente ao sobrepôr o conhecimento científico a todos os outros conhecimentos acerca da realidade.

Perdendo assim o seu caráter público, de serviço ao público, e de produção de uma ciência compromissada com a sociedade como um todo [...] com o aprofundamento e avanço do conhecimento científico, em todas as áreas, das humanidades às exatas, servindo à emancipação e formação da consciência crítica (ALENCAR, 2012, p. 180).

Segundo esta lógica, descobertas e discussões que eram anteriormente de livre circulação, aos que tivessem o privilégio de acessá-las, passam a ser mais um produto

do capital, sendo comercializadas e taxadas tanto para quem as deseja ler, quanto para os próprios cientistas que as desejam publicar em meios reconhecidos pela comunidade acadêmica (ALENCAR, 2012).

Por permitirem pouca variação linguística em suas produções, os meios que regulam e em que são publicadas as pesquisas acadêmicas fortalecem, assim, o seu controle sobre a própria ciência e suas possíveis projeções, atendo-se ao tradicional em detrimento de possibilidades revolucionárias e transformadoras (CRUZ, 2020). É interessante constatar que se, por um lado, há um excesso preciosista e hermético¹⁵ nos textos acadêmicos, por outro, observamos o uso de linguagem especializada e excludente em prol da economia de tempo e palavras. Logo, é importante atentar-se aos argumentos que sustentam esses discursos para, assim, avaliar até que ponto estes se valem de uma premissa científica para validar os processos de exclusão, ou não.

Especialmente nas ciências humanas, o problema da linguagem na produção científica se dá de forma significativa e peculiar:

O emprego de palavras da linguagem comum traz consigo o perigo da regressão ao sentido comum, correlato à perda do sentido imposto pela inserção no sistema das relações científicas; o recurso a neologismos ou a símbolos abstratos manifesta, ainda melhor do que meras “aspas”, a *ruptura* com o senso comum, mas também corre o risco de produzir uma *ruptura* na comunicação da visão científica do mundo social (BOURDIEU, 2008, p.135).

Deste modo, seja através do uso de palavras técnicas e especializadas, do uso de noções tradicionais empregadas em um contexto diferente a partir de uma leitura diferente, ou pela criação de neologismos, o discurso das ciências humanas vai ditando as normas que regem a sua própria leitura e compreensão (BOURDIEU, 2008). A ruptura com a vulgaridade do mundo social através dos floreios da linguagem torna-se

¹⁵ No sentido de ocultar, ao impedir o acesso, o entendimento sobre os conteúdos tratados.

especialmente verdadeira no caso do discurso filosófico, de maneira que é importante ressaltar que mesmo Heidegger, autor referenciado neste trabalho, não escapa deste cenário, como pode-se constatar através da árdua leitura de suas obras.

A “elevação” estilística não é uma propriedade acessória do discurso filosófico. Ela é exatamente aquilo através do que se anuncia que tal discurso constitui um discurso autorizado, investido, por força de sua conformidade, da autoridade de um corpo especialmente incumbido de assegurar uma espécie de magistério teórico [...] Os estilos são hierarquizados e hierarquizantes, tanto na linguagem, como no discurso erudito, sendo conveniente uma linguagem de “alto voo” para um “pensador” de “alto nível” (BOURDIEU, 2008, p.150).

Assim sendo, reconhecer os interesses do locutor, tal qual o modo único pelo qual a censura oculta a expressão direta deles, se torna uma tarefa importante na compreensão do que é dito e do que é escrito, pois permite que tenhamos um acesso muito mais direto ao que se *quer dizer* do que qualquer decodificação proposital (BOURDIEU, 2008).

Considerados todos os aspectos, é possível dizer que não basta apenas fazer ciência. Como dito por Oliveira (2002), não podemos cair no conforto da lógica linear de que sendo a tecnologia e a ciência boas para a sociedade de forma geral, é garantido que toda e qualquer ciência ou tecnologia feita seja boa sem contestação, no sentido de adotá-la como universalmente benéfica, ética e moral. Enquanto produtores de conhecimento científico, cabe a nós refletir sobre que ciência é esta que temos produzido, seu significado e seu sentido, admitindo a nossa responsabilidade social neste processo.

Segundo Santos (2009, p. 279), “em uma sociedade cada vez mais globalizada, universalizar o acesso à informação científica é um modo de consolidar a democratização do usufruto do conhecimento produzido pelo coletivo”. O acesso à informação científica, tal qual apontado, não se limita apenas às questões da

materialidade. A quantidade de universidades e escolas que existem, o valor inacessível que se deve pagar para frequentá-las, o número de vagas disponibilizado para políticas sociais de acesso ao ensino são essenciais para que este acesso seja garantido, mas não suficientes. Políticas de acesso e de permanência devem se dar, também, na forma como nos relacionamos, na desconstrução das opressões e contradições que estão explícitas nas nossas falas e ações, questão que atravessa e é atravessada diretamente pela linguagem acadêmica.

Retoma-se, então, que independentemente de que tipo de texto possa compor, toda escrita pressupõe um leitor real e um leitor possível.

Possível no sentido de se considerar que a escrita deve atravessar o tempo e durar. Portanto, vale investir em um sujeito que ainda-não está lá para ler, tanto no sentido de alguém que ainda-não existe porque não nasceu como alguém que ainda-não chegou ao campo ou não acedeu àquele lugar de interlocutor *desse texto* (PEREIRA, 2013, p. 214).

Deste modo, cabe a nós, escritores, se comprometidos com a transformação da realidade social, um esforço constante de não se deixar seduzir e oprimir pela tradição acadêmica que dissimula, rompe e exclui a diversidade. Cabe a nós pressupor leitores que não se limitem aos nossos pares, aos especialistas e aos privilegiados. Que sejam leitores possíveis e reais — pois ainda-não estão nesta posição ou ainda-não se admite que estejam — das nossas produções e investimentos mulheres, pobres, pretos, povos originários, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIA+ e, como diria Paulo Freire (2020), todos os esfarrapados do mundo que ousam existir e, existindo, ousam lutar.

5 EXPLORANDO CAMINHOS

No decorrer deste trabalho exploramos a fundo as relações entre a linguagem acadêmica e o processo da inclusão perversa. Fomos acumulando questões e contradições sobre o tema e, com elas, pudemos ir percebendo pistas das direções que podemos tomar a fim de fazer da ciência e do ambiente acadêmico mais acessíveis. Assim como muitas teorias foram levantadas e não se pode dizer ao certo onde mora a verdade, se em uma delas, em várias ou na articulação entre estas, o mesmo pode ser dito para as possíveis soluções para a problemática tratada. Sendo assim, o capítulo em questão será voltado à exploração de possibilidades e alternativas na busca de um conhecimento mais democrático, não à delimitação de um plano ou metodologia a ser seguida.

Reafirmando a relevância do nosso problema de pesquisa, por volta de 2019 foi observado um aumento significativo em iniciativas populares voltadas à distribuição de conteúdo científico. Sendo eles os mais presentes e significativos atores neste cenário, estudantes negros e de origem periférica que hoje estão se formando em universidades públicas passaram a servir de mediadores entre o que Bourdieu (2008) chamou de capital cultural, tradicionalmente passado através da norma culta e elitista da academia, e as pessoas que falam variedades linguísticas populares.

Um dos primeiros deste movimento a viralizar no Brasil é Thiago Torres. Torres atualmente cursa Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP), tendo ingressado no início de 2018. Com o sonho de entrar em uma faculdade pública realizado, um novo desafio surgiu: a permanência. Além das dificuldades comuns a todos os estudantes, como a carga abusiva de leituras obrigatórias, a distância de duas horas entre sua casa e a faculdade e a necessidade de trabalhar são fatores importantes de estresse que poucos em seu curso, e na faculdade como um todo, conhecem. Mais que isso, os preconceitos de raça e classe vividos incessantemente no cotidiano e vindos de todos os lados, alunos, professores e outros funcionários,

mirando em suas roupas, jeito de falar e capacidade intelectual configuraram-se em fonte de grande sofrimento (TORRES T., 2018).

Todos esses elementos se articularam no que Gonçalves Filho (2007) definiu como um dos pilares da humilhação social: o sentimento de que determinados espaços são expulsivos. Em desabafo feito no final do ano de 2018 na rede social *Facebook*, Torres afirma: “tudo isso somado fez martelar na minha cabeça ao longo do ano inteiro pensamentos como ‘aqui não é o seu lugar, o que você tá fazendo aqui?’”. Estes e os muitos outros conteúdos, aos quais poderíamos reservar um estudo completo, contidos em seu texto fizeram com que o *post* viralizasse, tomando proporções maiores do que jamais havia imaginado. Com esta mobilização, no ano seguinte Torres decidiu criar um canal no *Youtube* e uma página no *Instagram* para trazer mais da discussão sobre o acesso e o sentimento de pertencimento dos periféricos nas universidades, embasando seus conteúdos com os conceitos aprendidos em seu curso e com suas vivências, adquirindo o pseudônimo de Chavoso¹⁶ da USP em ambas as redes sociais. Atualmente, Torres possui mais de 137 mil seguidores em seu *Instagram* e mais de 215 mil inscritos em seu *Youtube*, já participou de vários eventos e deu entrevista para diversos meios de mídia, como a Revista Exame e o site G1 (TORRES T., [S.d.]).

¹⁶ Gíria originada da expressão “chave de cadeia” para designar pessoas que aparentassem ser marginais e/ou encenqueiras, mas atualmente apropriada e ressignificada pelas camadas populares para se referir a uma pessoa considerada estilosa, principalmente na cultura periférica e do funk.

Figura 2- *Thumbnail* de vídeo de Thiago Torres sobre ataques à educação pública



Fonte: TORRES, 2021.¹⁷

Figura 3- *Thumbnail* de vídeo de Thiago Torres sobre formas de estudar de forma autônoma para o Exame Nacional do Ensino Médio



Fonte: TORRES, 2020.¹⁸

¹⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U6VA68Rv7Tw>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uEKi7ZGV7hs&t=3s>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Outro influenciador importante do movimento, Marcelo Marques é um estudante de história vindo do interior de São Paulo. Em suas redes sociais, Marques adotou o *username* de Audino Vilão e sua conta no *Instagram* já possui mais de 37 mil seguidores, enquanto seu *Youtube* conta com mais do triplo, totalizando mais de 130 mil inscritos. O estudante produz conteúdos articulando assuntos contemporâneos e do campo do entretenimento, como filmes e animes, com seus conhecimentos em história e filosofia de forma acessível. Atualmente participa do Projeto Vozes Periféricas, um circuito de debates literários promovido pela Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, através do qual já participou de eventos com pensadores contemporâneos como Leandro Karnal e Luiz Felipe Pondé, além de diversos outros profissionais e educadores (MARQUES, [S.d.]).

Figura 4- *Thumbnail* de vídeo de Marcelo Marques sobre Michael Foucault e suas relações com o *reality* show *Big Brother* Brasil



Fonte: MARQUES, 2021.¹⁹

¹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bq35STOZucY&t=2s>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Figura 5- *Thumbnail* de vídeo de Marcelo Marques sobre Immanuel Kant para o Projeto Vozes Periféricas



Fonte: MARQUES, 2020.²⁰

A página do *Instagram* de nome *Funkeiros Cult* é uma das iniciativas mais famosas, contando com quase 240 mil seguidores. Dayrel Teixeira, idealizador da página, é um estudioso de literatura e educação, mas, ainda que a siga administrando, a página tem uma natureza colaborativa, de modo que grande parte de seus *posts* foi enviada por seguidores da página (TEIXEIRA, [S.d.]). De forma lúdica, os posts divulgam e oferecem breves *insights* sobre obras literárias das mais diversas áreas. Este trabalho é feito através de memes, isto é, através de expressões culturais cômicas sobre fatos do cotidiano de rápida propagação na *internet* (CÂNDIDO; GOMES, 2015).

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nvdkqVZ4-4k&t=1s>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Figura 6- Post da página do *Instagram* Funkeiros Cult



Fonte: TEIXEIRA (org.), 2021.²¹

Estudante de filosofia na Unicamp e pesquisador em História da Filosofia Antiga, mais especificamente Aristóteles, o trabalho do jovem Vinícius Santana também tem tido bastante destaque na área. A partir do seu *Instagram*, em que se denomina Vi.naum e tem mais de 12 mil seguidores, o influenciador faz breves vídeos em que introduz autores e explica conceitos filosóficos utilizando a linguagem periférica e fazendo alusões aos conteúdos que consome, como filmes e o rap (SANTANA, [S.d.]).

²¹ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CL9W6vhHSiO/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Figura 7- Post em formato de vídeo da página do *Instagram* de Vinicius Santana



Fonte: SANTANA, 2021.²²

O influenciador Titeu Passos também é um exemplo importante. Estudante de história na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e estudioso de teologia, através de seu *Instagram* disponibiliza arquivos e livros para estudo e produz textos, vídeos e eventos articulando seus estudos teóricos com sua vivência para seus mais de 5 mil seguidores. Simultaneamente, participa de um outro projeto chamado *Mentes Castelantes*, ainda na mesma plataforma, articulando rap, história e visões de mundo (PASSOS, [S.d.]).

²² Disponível em: <<https://www.instagram.com/tv/CH27DRAniJW/?hl=en>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Figura 8- Post da página do *Instagram* de Titeu Passos



Fonte: PASSOS, 2021.²³

Unindo-se à mais duas figuras do movimento²⁴, Fernanda Souza, jornalista e professora de Letras (SOUZA, [S.d.]), e Layne Gabriele, educadora popular e graduanda em Letras da Unicamp (GABRIELE, [S.d.]), os jovens citados até então criaram o *Quebrada Cult*. Postando semanalmente *podcasts* (conteúdos em formato de áudio), os sete participantes se revezam e trazem mensalmente convidados para discutir entretenimento, teorias e questões importantes para a periferia, como estratégias de cuidado e de resistência (GABRIELE; MARQUES; PASSOS; SANTANA; SOUZA; TEIXEIRA; TORRES, [S.d]).

²³ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/COvMXaDAo40/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

²⁴ Falar que não entrei mto a fundo pq não tinha mto material em suas redes sociais, usadas mais para divulgação

Figura 8- Post da página do *Instagram* do podcast *Quebrada Cult*



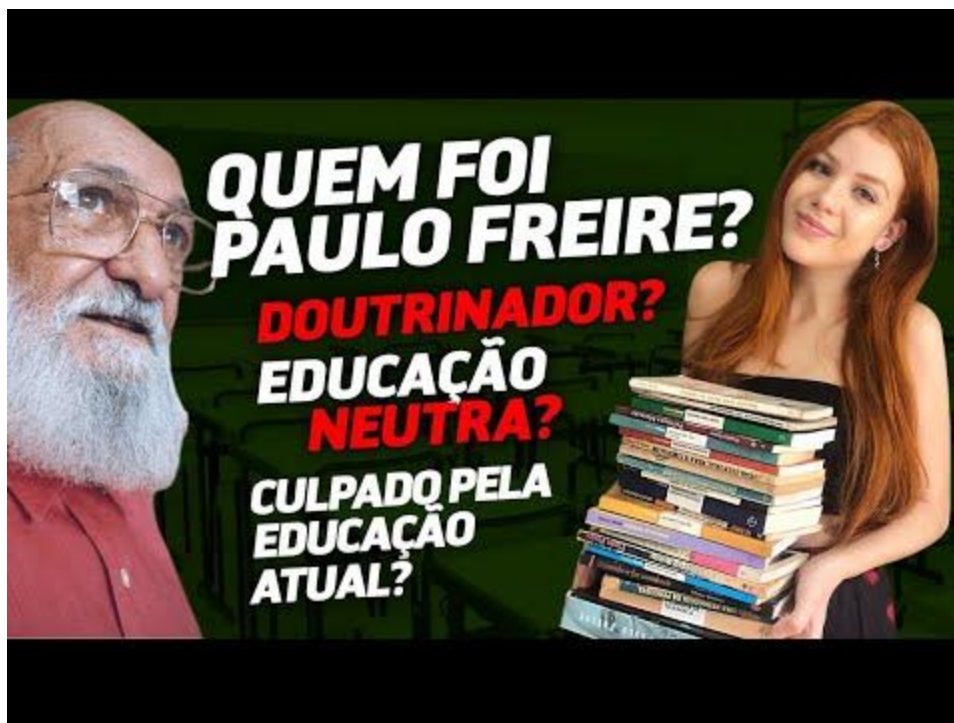
Fonte: GABRIELE; MARQUES; PASSOS; SANTANA; SOUZA; TEIXEIRA; TORRES, 2021.²⁵

Não envolvida na iniciativa da *Quebrada Cult*, mas tão influente quanto, Laura Sabino é uma estudante de história na Universidade Federal de Minas Gerais. Comunista, Sabino posta em sua página de mais de 85 mil seguidores no *Instagram* e em seu canal de quase 80 mil inscritos no *Youtube* críticas fortes ao capitalismo e aos vários mecanismos de opressão facilitados e impostos por ele, associando tais críticas a conteúdos da cultura popular e a notícias atuais (SABINO, [S.d]). Em entrevista para a Revista Fórum, Sabino comenta que as repercussões dos conteúdos são diversas, variando desde ataques vinculando falsamente sua imagem a um vídeo pornográfico, até jovens dizendo que descobriram seu posicionamento político e idosos falando que finalmente conseguiram entender o que é a esquerda política a partir de seus vídeos,

²⁵ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CNag8JxrX6H/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

comentando que antes sentiam falta de informações disponíveis através de linguagem mais simples e próxima (CACHAPUZ, 2020).

Figura 9- Thumbnail de vídeo de Laura Sabino sobre Paulo Freire



Fonte: SABINO, 2021.²⁶

As narrativas extremamente pessoais destes influenciadores trazem consigo o peso de processos históricos e crônicos, atravessados por classe, raça, gênero e origem, discriminações que se somam e articulam. Explicitam como as marcas da humilhação social e do sofrimento ético-político, melhor desenvolvidos no capítulo *Dominação, educação e as dores da inclusão perversa*, se manifestam no âmbito pessoal, denunciando a desigualdade sofrida no dia a dia, especialmente no contexto acadêmico.

Não apenas males que duram muito e são divididos numa comunidade de destino, mas duram muito e são coletivos porque se ligaram ao interesse e desejo de gente e grupos soberbos para

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mD1fti1_yI4>. Acesso em: 17 jun. 2021.

quem eu e meu grupo parecemos contar como inferiores, quando famintos, mas também quando saciados, quando sem casa, mas também quando moradores, quando desempregados, mas também quando ocupados, quando doentes e quando curados, quando sem escola e quando nela matriculados; quando pobres e quando remediados ou abastados, quando negros, índios, migrantes, quando mulheres, quando homossexuais ou bissexuais (GONÇALVES, 2007, p.211).

Entretanto, mais do que “vítimas do sistema” fadadas ao fatalismo da exclusão e do sofrimento que ela acarreta, em iniciativas como as citadas as pessoas se revelam como potências transformadoras. Segundo Torres (TORRES A., 2008), é através do sentimento de inadequação em relação ao contexto sociocultural que um pode se distanciar de seu pensamento e de suas estruturas tradicionais, alcançando uma reflexão crítica.

Entendendo o ser-em-situação, é uma alternativa na própria composição estrutural de sua existência: sua compreensão ontológica, seu enfrentamento de situações diversas (solidão, medo, angústia, convivência, etc.), seu modo de viver, de se relacionar, de pensar. Isso leva à criatividade, pois, se nada que o sujeito conhece apresenta-se adequado a ele e vice-versa, resulta daí que é preciso criar algo novo. É assim que o SI²⁷ pode ser visto como uma tensão motivadora de uma ação, uma posição geralmente inédita. A ação política também é possível, assim como o autoquestionamento (TORRES A., 2008, p.44).

Reconhecer o sentimento de inadequação como um possível motor para a transformação individual e social — se é que podemos separá-las — é tirar o sujeito excluído do campo da passividade e da impossibilidade que sustenta políticas assistencialistas em detrimento de políticas inclusivas. Os exemplos apontados anteriormente confirmam, demonstrando a potência que a apropriação e disseminação

²⁷ Sentimento de Inadequação.

do conhecimento científico, tradicionalmente restrito, possui na identificação dos excluídos enquanto sujeitos de conhecimento.

Considerando que a luta contra a exclusão perpetuada pela educação deve se dar não apenas no âmbito individual, mas acima de tudo no âmbito político, com a colocação anterior o que se busca pontuar não é uma redução do fenômeno à esfera particular, mas sim que, essencialmente:

O dominado não existe. A frase, depois de tudo que se escreveu, poderá parecer disparatada. Mas é que pessoas politicamente feridas reagem sempre, a não ser quando mortas. E quando a dominação as tenha arrastado para a morte, ainda assim não terão sido empurradas sem algum protesto. Pessoas não há que deixassem sem resposta a injúria, de tal modo que é indevido tratá-las como “humilhadas”, “dominadas”. Se passam a vigília sem reclamação, não deixarão o sono sem sonhos que são como gemidos. Os protestos variam, mas pessoas reagem sempre. Varia a lucidez e varia a eficácia dos protestos (GONÇALVES FILHO, 2007, p.211).

Ainda assim, reitera-se que tal qual não se pode limitar o problema à dimensão particular, não se pode limitar as possíveis soluções dele à esta. Fazê-lo seria apenas reforçar a estratégia de dominação culpabilizadora em voga e desresponsabilizar, convenientemente, as outras dimensões envolvidas.

Essencial para sustentar a noção predominante de uma educação bancária que podemos observar atual e historicamente, o professor é tido como o sujeito do conhecimento, ao passo que o aluno é retratado como subordinado ao que já é conhecido pelo outro e não sujeito de seu próprio saber. No entanto, Freire (2019, p. 89) nos lembra que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto”. Deste modo, podemos afirmar que uma educação cuja

linguagem acadêmica inviabiliza a apreensão do sentido dos conteúdos tratados para seus educandos, não confere autenticidade ao pensamento do educador, sendo necessárias intervenções nessa esfera também.

Enquanto deve-se deixar de lado a prolixidade vazia, isto não significa fazer uma mudança repentina, enquanto falante da variedade linguística legitimada, para a variedade estigmatizada. Como notado previamente, fazê-lo seria apenas negar a alteridade, o que constitui o outro como diferente de mim e delimita os privilégios de um e os sofrimentos do outro. O que aparentemente estaria relacionado a um ato de solidariedade em direção à acessibilidade, na verdade, por reafirmar o domínio da norma padrão do falante e sua liberdade para afastar-se dela e transgredi-la sem sofrer as consequências sociais que este ato acarretaria para outros grupos, sendo necessário atentar-se a isso (SOARES, 2020).

Uma proposta interessante baseada na conceituação psicanalítica de Pichon Rivière são as crônicas, ainda que não seja o objetivo desta exposição analisar por completo a metodologia por trás delas. As crônicas aparecem como alternativas aos relatórios tradicionais produzidos na observação de grupos, mas acreditamos que a reflexão proporcionada por estas possa ajudar outras dimensões da produção do conhecimento a expandir seus horizontes.

Não se almeja a objetividade (sempre impossível), uma vez que se parte do pressuposto de que sempre estamos enlaçados na transferência do grupo [...] o cronista transgredir a rigidez da posição de observador para poder transitar mais livremente em seu entendimento e interpretação do grupo (MIRANDA; MÜLLER; SAFFER; VIEIRA, 2011, p.2).

Após sua produção, as crônicas devem ser entregues ao coordenador do grupo, de forma a ampliar a compreensão dele por parte deste e facilitar a sua condução. Contudo, seu objetivo não é uma intervenção direta, pois é intermediada não apenas pelo coordenador, mas também pela escrita, o que faz com que a crônica se torne inquietante e produza reflexões (MIRANDA; MÜLLER; SAFFER; VIEIRA, 2011).

Em vista disso, é possível afirmar que “escrever é imprimir uma marca que fala de uma pertença de algo que concerne ao sujeito, algo que lhe é próprio, a tarefa de escrever em associação livre, deixando fluir a cadeia significante entre os dedos em direção ao papel” (MIRANDA; MÜLLER; SAFFER; VIEIRA, 2011, p.4) em um ato de criação de sentido. Se revela na escrita a singularidade do saber do cronista, como testemunha de sua vivência, sem negar, portanto, um possível rigor científico da produção. Ainda assim, é necessário pontuar, criticamente, que observamos neste projeto a suposição da necessidade de um observador que deveria prestar contas à presumida objetividade, prejudicada pelo que chamam de transferência, além de mais cronistas, mostrando que toma-se a verdade como algo para além do que o que o próprio sujeito pode apreender em nome deste rigor.

De todo modo, na crônica entende-se a escrita como uma experiência de quem vive e de quem narra a história, de modo que não é possível oferecer certezas, mas sim o testemunho de quem vive e deseja, abrindo o espaço para o que não é dito convencionalmente. Permite-se admitir o sujeito implícito na produção do conhecimento, bem como permite-se a busca por materiais de outras linguagens para que se possa aproximar e apropriar do que, em essência, é irrepresentável: como as imagens, as músicas e a poesia (MIRANDA; MÜLLER; SAFFER; VIEIRA, 2011).

Quanto à poesia, é necessário lembrar que esta aparece como elemento fundamental para a liberação do Ser aos entes, visto que é a extrema possibilidade de linguagem, de um dizer livre e liberador (MARCELLO, 2012), nela:

O Ser se essencializa a partir de um modo de ser da linguagem, que é capaz de trazer à tona tanto a existência, de forma transcendente à facticidade, quanto a verdade como um modo-de-ser do Dasein na história [...] A linguagem poética rompe com a fala da filosofia, capaz de compreender e explicar o Ser, pois contradiz o pressuposto técnico envolvido neste tipo de pensamento, imerso nessa modalidade do saber e na linguagem determinada do filósofo. A consideração desse horizonte fica a cargo do pensador, pastor que cuida do Ser, tendo em vista a

preservação de sua originalidade fundamental. Na vira-volta, o pensador assume papel contrastante ao filósofo porquanto é capaz de se ligar ao Ser pré-reflexivamente, compreendendo-o enquanto fenômeno em suas manifestações e não como um constructo teórico categorizável (MARCELLO, 2012, p.78).

Pensando no sofrimento e na impropriedade que nossas formas de nos relacionar com a produção do conhecimento geram, Cruz (2020) propõe o resgate de uma vida acadêmica mais artesanal. A conveniente desvinculação da vida acadêmica com a dimensão do trabalho faz com que se escondam as relações de exploração, função social e de falta de direitos que se colocam na universidade, perpetuando a exclusão e o sofrimento ético-político sem que sejam questionadas. Neste sentido, resgatar uma vida acadêmica mais artesanal seria facilitar uma relação mais saudável e íntima com a escrita e o conhecimento, desenlaçando gradualmente as amarras da produtividade e do utilitarismo que nos afastam do sentido do trabalho que fazemos. Assim, a originalidade do pensamento também se torna muito mais próxima e possível, porque permite-se escrever o que é sentido, inclusive, muitas vezes no corpo antes de se tornar palavra, sem que se corra o risco de estagnar sua produção em uma mera reprodução de outros autores.

Para além do campo da escrita, é necessário que consideremos as estruturas que sustentam o preconceito linguístico, afinal, como garantir maior acesso através da linguagem se a linguagem popular é tida como um erro a ser corrigido? Soares (2020) sugere um bidialetalismo para a transformação, isto é, em oposição a um ensino da norma culta visando a adaptação do falante das variedades linguísticas populares à sociedade excludente, este ensino seria voltado à instrumentalização das camadas populares para a transformação da realidade vivida.

A proposta não se limita apenas ao ensino da língua materna, mas aborda todas as disciplinas que são atravessadas por ela enquanto instrumento de comunicação, permitindo que transponhamos esta lógica, também, ao ensino superior. “Ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas

políticas [...] expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e desigualdades sociais” (SOARES, 2020, p. 123). Logo, se um de nossos objetivos é instrumentalizar o educando de forma que adquira maior autonomia e participação política, é necessário considerar a distância do capital linguístico e cultural que se quer ensinar da linguagem e cultura do educando sem invisibilizar e desmerecer as últimas.

Contudo, muitos desafios ainda se colocam nesta tarefa, como instrumentalizar com a certeza de não humilhar, desmerecer e expor? Para que esta prática não caia novamente na lógica de uma educação bancária, colonizada e colonizadora em detrimento da emancipação, é necessário que não se desvincule este trabalho da realidade dos educandos e que esta não seja lida sobre óticas meritocráticas e culpabilizadoras ou assistencialistas.

Bagno (2007) afirma que, por mais difícil que possa ser, temos de admitir a existência do preconceito linguístico e que seu fim definitivo dependeria, acima de tudo, de uma mudança radical no tipo de sociedade em que estamos inseridos. É necessário seguir atuando nesta direção e seguir cobrando do poder público transformações neste sentido, todavia, como coloca Charlot (1983), a legislação é necessária, mas não suficiente por si só para a garantia dos direitos. Analogamente, apesar de necessária para o advento e regularização das escolas democráticas enquanto “parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira” (GASPARELO; GANZELI; MACHADO, 2019, p. 81) em si, a legislação, sozinha, não garante um funcionamento verdadeiramente democrático em todas as instâncias da escola.

No entanto, apesar (ou a partir) das determinações sociais, assim como vimos no início do capítulo a capacidade de subversão dos estudantes, os educadores também podem ocupar um papel essencial e possível nas “pequenas guerrilhas contra o preconceito” (BAGNO, 2007, p.139). Estes pequenos grandes atos exigem que o professor assuma uma posição de investigador, disponível para criticar e reinventar sua prática ao invés de aceitá-la prontamente, ensinando ou lembrando quem lhe cobra uma educação tradicional de que a língua está em constante evolução, necessitando assim de mudanças de postura pertinentes.

Segundo o autor, há muitas formas de desempenhar posturas subversivas no cotidiano do magistério, de modo que sistematizou as principais em um grupo que denominou *as dez cisões*. O que postula-se nelas, sobretudo, é que o sujeito seja valorizado enquanto usuário competente da língua, sendo necessário, portanto, respeitar as variedades linguísticas de todos, pois isso é respeitar igualmente quem as fala. É preciso, também, entender que língua e gramática não são sinônimos, porque enquanto a língua é um desenvolvimento natural do ser humano vivendo em sociedade, a gramática é uma decisão política, imposta por decreto e que por este motivo não pode ser tida como uma referência absoluta. Logo, existem erros gramaticais, mas não erros de português, o que se varia são os usos que são feitos em relação à norma culta, portanto, a língua portuguesa não vai bem ou mal, simplesmente *vai*, seguindo seu rumo natural de transformação junto às pessoas que a falam. Por fim, acrescenta:

Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo (BAGNO, 2007, p.144).

Logo, compreende-se que do mesmo modo que o fenômeno da exclusão social, tendo como um de seus mecanismos de manutenção a linguagem legitimada, é multifacetado e complexo, também o são suas possíveis soluções. Iniciativas populares, mudanças no modo de produção da vida acadêmica, políticas públicas e mudanças de postura, não há como definir, neste momento, qual seria o caminho ideal para uma inclusão não perversa e uma democratização do conhecimento mais plena. Entretanto, a emergência de propostas vindas de áreas tão distintas reafirma a necessidade de nos atentarmos a este processo para, enquanto psicólogos, educadores e pesquisadores, garantirmos uma ação em direção ao nosso compromisso para com os homens em permanente processo de libertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho sob a premissa de que, em uma sociedade na qual a educação e o trabalho servem a princípios neoliberais de produção e utilidade (FREIRE, 2019), o acesso ao conhecimento científico é restrito pela linguagem acadêmica de forma a promover a exclusão e manter a dominação. Com isto em mente, nos propusemos a analisar como esta construção excludente veio a ser, quais as suas implicações, mas mais do que isso, quais seriam as possíveis alternativas para a transformação desse cenário. Para tal, dois principais caminhos foram trilhados, um a partir da linguagem e outro a partir da produção do conhecimento.

Para tratarmos da linguagem, nos baseamos na concepção de Heidegger sobre o fenômeno, primeiro enquanto constituinte ontológico da abertura, como postulado em sua obra *Ser e Tempo* (2020), depois enquanto libertadora da verdade e articuladora entre o ser-aí e a história, segundo seu pensamento após a *Kehre*. Neste período, Heidegger buscou “reconduzir o ser-aí às bases originárias de sua relação íntima com o próprio ser” (MARCELLO, 2012, p.18), retirando o *Dasein* da posição privilegiada de maior proximidade do Ser que possuía por sua existência. Esta mudança trouxe implicações diretas para a linguagem, visto que ela passou a assumir papel central na reflexão enquanto “a casa do ser” (HEIDEGGER, 2005, p.25), tornando-se ela pano de fundo para toda a obra heideggeriana.

Com esta compreensão em mente, pudemos compreender quão danosas foram as teorias linguísticas construídas até então e como estas estendem seus braços até os dias de hoje. Neste cenário, “a técnica é sempre determinante do nosso agir, pensar e conduzir [...] Substitui-nos em nossa responsabilidade, uma vez que ela nos oferece tudo já previamente delimitado (CRITELLI, 2002, p.7). Logo, é possível afirmar que, em sua grande maioria, as teorias construídas oferecem visões inautênticas e limitantes do fenômeno da linguagem, sendo estas visões reproduzidas baseadas em projetos claros e convenientes de inclusão perversa de determinados grupos

Portanto, a construção de um pensamento já denota uma intenção, tal qual uma ação antes da ação. Desde a teoria do dom até o conceito de mercado linguístico de Bourdieu (2008), torna-se claro o quanto a competitividade, a meritocracia, a culpabilização, a patologização e a naturalização da opressão tomam papéis centrais na educação tradicional em detrimento de valores como a cidadania, a autonomia e a libertação. Estabelecidas as regras do jogo e os parâmetros de oposição, a população se vê obrigada a atuar na lógica da competição sob a constante ameaça da exclusão e o sempre presente fantasma do sucesso (GUARESCHI, 1999). Com base em uma leitura freireana (FREIRE, 2019) é possível afirmar que a norma culta, quando analisada como superior e única digna de validade na educação, tem atuado historicamente em serviço à classe dominante e a realidade que esta julga ideal.

No campo da produção do conhecimento, analisou-se as consequências do paradigma sujeito-objeto que herdamos da metafísica para o campo do conhecimento. As ciências modernas se empenharam em reproduzir e banir determinadas formas gramaticais para que a linguagem utilizada aparentasse ser a mais neutra e impessoal possível; buscando afastar o sujeito da linguagem e disseminar que a verdade pode ser controlada através do discurso. Por meio da manipulação da palavra, esta foi perdendo seu suposto objetivo de disseminar o conteúdo e acabou, na sua aspiração pela neutralidade, por dessubjetivar, desistoricizar e despersonalizar o conhecimento, afastando-no do leitor e manipulando as idéias de tal forma que o indivíduo manipulado nem cogite atualmente a violação sofrida (PEREIRA, 2013).

No entanto, entende-se que seja falando, seja escrevendo, não podemos desarticular a pessoa e seus interesses dos conteúdos que esta busca disseminar (PEREIRA, 2013). Diante disto, é possível entender que seja no excesso prolixo dos textos acadêmicos, ou em uma economia de palavras excludente nos textos dos especialistas, muitas vezes se escondem os princípios justificadores da exclusão. Neste sentido, Guareschi (1999) denuncia que os saberes e práticas alternativos aos hegemônicos ameaçam os saberes e práticas acadêmicos e institucionais, pois carregando o novo, têm a capacidade de surpreender e desestabilizar o que é *velho*.

Por este motivo, a exclusão de determinados saberes é a primeira exclusão, porque dela derivam todas outras a fim de impedir possíveis mudanças que acarretariam perda de privilégios dos já privilegiados.

Ambas as situações tratadas, da linguagem e do conhecimento, ocorrem em nível social, no entanto, suas consequências se estendem ao nível individual: o sofrimento. Considerando tanto quem é excluído pela linguagem acadêmica, quanto quem a reproduz acriticamente, podemos considerar, também, dois níveis distintos de afetividade. Enquanto os sofrimentos e enfermidades que atingem aquele que é incluído perversamente (MARTINS, 1997) são de natureza histórica e crônica (SAWAIA, 1999; GONÇALVES FILHO, 1998), o possível sofrimento de quem reproduz a linguagem legitimada costuma estar associado às suas condições de trabalho na sociedade de produção capitalista, especialmente no campo da escrita acadêmica. Ainda que falem a linguagem legitimada, os pesquisadores não necessariamente pertencem à elite e, apesar de muito convocados para a justificação pseudocientífica de preconceitos que sustentam a exclusão, não deixam de ser trabalhadores assalariados.

Ainda que se tratem de angústias muito diferentes em qualidade e quantidade, esta dualidade do sofrimento quanto à produção científica e à linguagem demonstra a importância de que vários níveis de intervenção sejam considerados na busca por alternativas mais saudáveis e inclusivas para a questão da linguagem acadêmica. Com isso em mente, expusemos iniciativas populares de estudantes periféricos, o resgate de uma vida acadêmica mais artesanal, mudanças de postura como pequenas subversões revolucionárias e, é claro, a exigência da manutenção e ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão, especialmente no campo da educação.

Ainda que a pesquisa tenha respondido aos seus anseios iniciais, de explorar as relações entre a linguagem acadêmica e a exclusão e propor possibilidades de enfrentamento, novos questionamentos surgiram no decorrer deste estudo. Embora a pobreza possa conduzir à exclusão, uma não significa necessariamente a outra (WANDERLEY, 1999). Até porque a pobreza em si já é consequência de muitos

desdobramentos da exclusão, explicitando a necessidade de ponderarmos estes processos como bem mais profundos e complexos do que uma análise exclusiva das divisões socioeconômicas permite.

Considerando tanto o sofrimento ético-político, quanto a humilhação social como processos históricos e crônicos que atingem grupos determinados, seria de grande importância explorar as relações únicas entre a linguagem acadêmica, enquanto mecanismo de inclusão perversa, e cada uma dessas minorias. Sendo os seres humanos múltiplos em suas potencialidades, é preciso se atentar ao fato de que muitos dos indivíduos pertencem a mais de um grupo alvo da exclusão e, portanto, é fundamental que compreendamos como estas determinações se articulam para além de uma mera soma de preconceitos. Infelizmente, devido ao tempo disponível para a realização deste estudo optei por não entrar mais a fundo nestas relações, a fim de produzir um trabalho mais coeso e não correr o risco de nenhuma deturpação ou inadequação das teorias e conceitos aqui referidos, todavia, reafirmo a importância de explorá-las, motivo pelo qual deixo neste trabalho *Bibliografias Sugeridas* (tópico 7).

Uma das populações mais afetadas pelo fracasso escolar (UNICEF; CLARO; CENPEC, 2021), as pessoas com deficiência correspondem a 23,9% da população brasileira. Entende-se que a luta para a inclusão se dê em um campo muito mais amplo do que somente o da linguagem, entretanto, esta é especialmente significativa quando tratamos de deficiências intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências sensoriais como a surdez (parcial ou total), a cegueira e a baixa visão. A escassez de dados quanto à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, considerando que estas constituem quase um quarto da nossa população, denuncia a invisibilização dessas pessoas enquanto sujeitos de direitos e de conhecimento, justificando a necessidade de um estudo mais profundo da temática em questão (DUARTE, 2013).

Considerando o modo através do qual se deu a implementação da língua portuguesa no Brasil, é de extrema importância que relacionamos nossa relação com ela à nossa condição de país colonizado, principalmente no que se refere às exclusões

vividas pela população preta e pelos povos originários. Ambas as populações se encontram dentre as mais afetadas pelo fracasso escolar (UNICEF; CLARO; CENPEC, 2021), e, no ensino superior, também sofrem os desafios do acesso e da permanência material e simbólica, como nos mostram os estudos de Reis e Tenório (2009) e de Nascimento (2014).

A questão de gênero também se faz de grande importância, uma vez que enquanto os homens são os mais afetados pelo fracasso escolar até o Ensino Médio (UNICEF; CLARO; CENPEC, 2021), no contexto acadêmico são as mulheres que mais sofrem com dificuldades de produção e permanência (CRUZ, 2020), sendo necessário explorar as especificidades que resultam de e são produzidas por este fenômeno.

Assim como apontado no *Método* (tópico 2), reforça-se que para entrar em contato com o fenômeno de forma mais própria, como este se dá no mundo em relação com as pessoas (CRITELLI, 1996), e não correr o risco de cair em tecnicismos limitantes, é indispensável a expansão da pesquisa à prática. Considerando o referencial fenomenológico-existencial utilizado neste estudo, enfatiza-se que o uso de participantes, com todos os cuidados e particularidades já aqui expostos, seria extremamente benéfico para a investigação. Deste modo, também torna-se possível observar a língua em seu estado mais original, a fala, tarefa difícil em uma pesquisa limitada à teoria. Ademais, bem como o movimento social das pessoas com deficiência na luta pela inclusão e contra o capacitismo coloca: nada sobre eles, sem eles! Se é nosso objetivo compreender mais genuinamente a exclusão vivida não só pelas pessoas com deficiência, mas pela maioria das minorias no que se refere à linguagem acadêmica, não devemos nós mesmos, pesquisadores, excluí-los do debate e tirá-los do seu lugar enquanto sujeitos não apenas de direito, mas de conhecimento.

Considerando o contexto de negacionismo e *fake news* vivido atualmente, torna-se importante seguir analisando crítica e cuidadosamente as relações entre a ciência e o saber popular, de modo a garantir que o fortalecimento de um não se torne o enfraquecimento do outro, mas sim possibilidade de construção coletiva.

“A consolidação do processo de democratização, em nosso país, terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias e, portanto, geradoras de processos de exclusão” (WANDERLEY, 1999, p.25). Assim sendo, entende-se que valorizar os conhecimentos culturalmente distintos, as expressões deles através da linguagem e os sujeitos que os manifestam é democrático e, no contexto em que vivemos, até mesmo revolucionário.

Sendo a educação um direito de todos (BRASIL, 1988) e considerando que tanto o acesso à universidade, quanto a permanência nesta, não se limitam apenas às questões da materialidade, é necessário garantir que todos, reais e possíveis, possam não apenas ocupar os mesmos espaços de conhecimento, mas também possam usufruir deles da melhor forma possível. A inclusão não se limita ao que é físico, nem mesmo ao que produzimos. Se queremos um Ensino Superior mais inclusivo e acessível, temos de fazer alterações, também, na forma como nos relacionamos, na desconstrução das opressões e contradições que estão explícitas nas nossas falas e ações, para que, assim, possamos lutar contra a ciência que se promove, descompromissada com a vida e com os seres humanos, restituindo a esperança de que um dia possamos abrir mão e sair de vez das ruínas da torre de marfim.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Anderson Fernandes de. **Compartilhamento do conhecimento: desafios para a educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012014-102711/pt-br.php#:~:text=Compartilhamento%20do%20conhecimento%3A%20desafios%20para%20a%20educ%20a%C3%A7%C3%A3o&text=Esta%20tese%20%C3%A9%20resultado%20do,mercantiliz%20a%C3%A7%C3%A3o%20e%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecime%20nto.>. Acesso em: 08 maio 2020. doi:10.11606/T.48.2012.tde-30012014-102711.

ALVES, Cecília Pescatore. Políticas de identidade e políticas de educação: estudo sobre identidade. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 29, e172186, 2017 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100414&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 fev. 2020. Epub 18-Dez-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29172186>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed; 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 48° e 49° ed. São Paulo: edições Loyola, 2007.

BECKER, Howard Saul. **Truques da escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Tradução de D. Bottman. Rio de Janeiro: Zahar, 2015

BELGA, Juliana dos Santos. **Hipercorreção na escrita acadêmica**: uma análise de textos de alunos da graduação em direito. 2019. F. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade

Federal de Minas Gerais Disponível em:
<<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B9LHU6>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. (1980). **A Economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. (1974) **A economia das trocas simbólicas**. Organização e seleção de Sérgio Micelli. Coleção Estudos, São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BUOGO, Ana Lúcia. Bidialetalismo e estigmatização linguística. **Ideas**, [S.l.], v. 1, n. 1, nov. 2015. ISSN 2469-0899. Disponível em:
<<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ideas/article/view/3376>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

CACHAPUZ, Júlia. **Youtuber de 21 anos faz sucesso falando de política e socialismo e é vítima de haters**: Laura Sabino produz conteúdo marxista e incomoda os “bolsominions”. Revista Fórum, 15 set 2020. Disponível em:
<<https://revistaforum.com.br/midia/youtuber-de-21-anos-faz-sucesso-falando-de-politica-e-socialismo-e-e-vitima-de-haters/>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CÂNDIDO, Evelyn Coutinho Rother; GOMES, Nataniel dos Santos. Memes – uma Linguagem Lúdica. **Revista Philologus**, Ano 21, N° 63. Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1983.

CLINI, Maíra Mendes. **Contemplações entre arte e clínica: por uma presença fenomenológico-hermenêutica**. 2016. 190f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-08082016-124840/publico/clini_corrigida.pdf>. Acesso em: 06 jun 2021.

COLPO, Marcos Oreste. **Idéias para uma pedagogia da desconstrução: desdobramentos da ontologia de Martin Heidegger**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072007-160352/pt-br.php>>. Acesso em: 06 jun 2021.

CRITELLI, Dulce Mára. Martin Heidegger e a essência da técnica. **Margem**, v.1, n.16, p.83-9, 2002. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/margem/pdf/m16dc.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido**. Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC / Brasiliense, 1996.

CRITELLI, Dulce Mára. **Educação e dominação cultural**: tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez, 1980.

CRUZ, Robson Nascimento da. Minicurso “**A escrita acadêmica para além do elitismo e do romantismo: resgatando possibilidades para uma vida acadêmica**”

artesanal". Transcrição do curso online ministrado no II Encontro Curitibano de Psicologia, no dia 26/11/2020.

DE CASTRO, Fábio Fonseca. Linguagem e comunicação em Heidegger. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 27, p. 85-94, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/gal/a/CHYFJkBDNJWFfJMSrnQjGYN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 3 jun 2021.

DEPTULSKI, Gabriela Terra. **O lugar ontológico da linguagem em Ser e Tempo**. Vitória, 2014. 95p. Dissertação de mestrado em Filosofia (Metafísica) - Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1990/1/Dissertacao%20Gabriela%20Deptulski.pdf>>. Acesso em: 03 jun 2021.

DIAS, Sonia Maria Barbosa; DA COSTA, Silvio Luiz. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 9, n. 17/18, may 2016. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650>>. Acesso em: 14 may 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.38650>.

DUARTE, Emerson Rodrigues et. al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2013, v. 19, n. 2, p. 289-300. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FERREIRA, Lucienne Christian Rosas. **Reflexões acerca das contribuições de Heidegger para uma clínica fenomenológica-existencial**. Rio de Janeiro, 2010. 100p. Dissertação de mestrado em Psicologia - Universidade Federal Fluminense.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp145963.pdf>>. Acesso em: 03 jun 2021.

FIGUEIREDO, Daniel Augusto de. **Curso de Formação de Educadores Populares em Paulo Freire** (transcrição de aulas ministradas no INC Instituto de Cinema, nos dias 7 e 8/12). SP, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão** – Crise do capital e metamorfose conceitual. In: GENTILI, Pablo. (Org). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GABRIELE, Layne. Campinas. Instagram: **@laynegabriele**. [S.d.]. Disponível em <<https://www.instagram.com/laynegabriele/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GABRIELE, Layne; MARQUES, Marcelo; PASSOS, Titeu; SANTANA, Vinícius; SOUZA, Fernanda; TEIXEIRA, Dayrel; TORRES, Thiago. [S.l.]. Instagram: **@querada.cult**. [S.d.]. Disponível em <<https://www.instagram.com/quebrada.cult/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; GANZELI, Pedro; MACHADO, Cristiane. Gestão democrática da escola: análise da meta 19 do plano nacional de educação (2014 – 2024). **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 67-86, jan. 2019. ISSN 2447-8288. Disponível em:

<<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1405/1019>>. Acesso em: 01 out. 2020.

GONÇALVES FILHO, José Moura. **Humilhação Social: Humilhação Política**. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/536/473/1827-1>>. Acesso em: 07 jun 2021.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação Social: um problema político em Psicologia. **Revista Psicologia USP**. São Paulo, IPUSP, v. 9, n. 2, 1998 , p. 11-67. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107818/106159>>. Acesso em: 07 jun 2021.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. **Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização**. In: SAWAIA, Bader. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.141-156.

HAYES, David. **The growing inaccessibility of science**. *Nature* 356, 739–740 (1992). Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/356739a0>>. Acesso em: 08 maio 2020. <https://doi.org/10.1038/356739a0>

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2020.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

INWOOD, Michael. **Dicionário Heidegger**. Tradução de Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

JODELET, Denise. **Os processos psicossociais da exclusão**. In: SAWAIA, Bader. (org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 53-66.

KIRCHNER, Renato; CIPOLINI, Marly Otani. A educação contra a barbárie: um confronto entre os ideais adornianos e jonasianos. **Horizontes**, [S.l.], v. 31, n. 1, jun. 2013. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/25>>. Acesso em: 01 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.24933/horizontes.v31i1.25>.

LABOV, William. **The Logic of Nonstandard English**. In: *Language In The Inner City Studies In The Black English Vernacular*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

MARCELLO, Guilherme Conti. **Do falar, do ouvir, do calar**: sobre a linguagem no pensamento de Martin Heidegger. 2012 92f. Dissertação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11619>>. Acesso em: 08 maio 2020.

MARQUES, Marcelo. São Paulo. Instagram: **@audinovilao**. [S.d.]. Disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCdYnL5uXF-slddK4BpSy2Fw>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARQUES, Marcelo. São Paulo. Youtube: **Audino vilão**. [S.d.]. Disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCdYnL5uXF-slddK4BpSy2Fw>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MELLO, Cheila Dionísio de. Transtorno do mutismo seletivo: algumas considerações sobre a recusa da fala. **Revista Kurytyba**, Curitiba/PR, v. 08, 2016. Disponível em: <<http://revistacientifica.cmc.eb.mil.br/revista/index.php/revista/article/download/83/72>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MENA, Luiz Fernando Belmonte. Inclusões e Exclusões: A Inclusão Simbólica. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2000, vol.20,n.1, PP.30 – 39.

MIRANDA, Anamaria Brasil de; MÜLLER, Cláudia Odiléia; SAFFER, Denis; VIEIRA, Josiane Noveli. **Cronista: um lugar em construção**: a escuta inscrita e escrita em uma função. In: Instituto APPOA. Correio da APPOA / Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Ano 1, n. 1. Porto Alegre: APPOA, out. 2011.

NASCIMENTO, André Marques do. Geopolíticas de escrita acadêmica em zonas de contato: problematizando representações e práticas de estudantes indígenas. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2014, v. 53, n. 2, p. 267-297. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000200002>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

NUNES, Benedito. Heidegger e a poesia. **Nat. hum.**, São Paulo , v. 2, n. 1, p. 103-127, jun. 2000 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302000000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 jun. 2021.

OCDE. **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page4>. Acesso em: 13 mai. 2021.

OLIVEIRA DIAS, Elsa. **Ser e Tempo em Augusto Matraga**: veredas de hora e de vez. 1984. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Lauro. Ericksen. O ser-com como compartilhamento da verdade so ser-aí. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 3, n. esp, 12 jan. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/877>>. Acesso em: 4 jun 2021.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. **A Ciência que queremos e a Mercantilização da Universidade**. São Paulo, 2002. Disponível em: <www2.fe.usp.br/~mbarbosa/cqmu.pdf>. Acesso em: 09 de jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 16 abril. 2021.

PASSOS, Titeu. Lauro de Freitas. Instagram: **@titeu7**. [S.d.]. Disponível em <<https://www.instagram.com/titeu7/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. (1993). **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1999.

PAUGAM, Serge. **O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do projeto de desqualificação social**. In: SAWAIA, Bader. (org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 67-86.

PEREIRA, Marcos Villela. **A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100013&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 maio 2020
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100013>.

PEROSA, Miguel Angelo Yalenti; PUCCI, Daniel. **Histórias de uma supervisão: exercícios de compreensão na clínica daseinsanalítica**. São Paulo: Escuta, 2018.

PILOTO, Maria Carolina; GORSKI, Edair. **A linguagem na escola: a valorização das diferenças dialetais para uma real democratização do ensino**. Iniciação Científica: CESUMAR, Jundiaí, v. 5, n. 2, p. 125-129, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/75>>. Acesso em: 08 maio 2020.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, Dyane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. **Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior** – um debate em curso. Anais do Encontro da ANPAE, 2009. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/83.pdf>. Acesso em 10 jun.2021.

SABINO, Laura. São Paulo. Instagram: **@mylaura_m**. [S.d.]. Disponível em <https://www.instagram.com/mylaura_m/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SABINO, Laura. São Paulo. Youtube: **Laura Sabino**. [S.d.]. Disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCCmh3nJayT-7jEM6hg2vP9Q>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo soc.**, São Paulo , v. 30, n. 2, p. 219-253, Aug. 2018. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702018000200219&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 May 2021. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>.

SALDAÑA, Paulo. **Governo Bolsonaro exclui humanas de edital de bolsas de iniciação científica**: decisão atinge alunos de graduação e atende portaria de marco que priorizou áreas tecnológicas. Folha de São Paulo, São Paulo. 30 abr 2020. Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/governo-bolsonaro-exclui-humanas-de-edital-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica.shtml>>. Acesso em: 12 mai 2020.

SANTANA, Vinícius. Campinas. Instagram: **@vi.naum**. [S.d.]. Disponível em <<https://www.instagram.com/vi.naum/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SANTOS, Manoel Antônio dos (ed.). **Desbravando os horizontes do conhecimento**: universalização e democratização do acesso. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 19, n. 44, p. 279-281, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000300001. Acesso em: 05 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000300001>.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SENE, Diogo. **Kehre: Verdade e linguagem em Heidegger**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134263/sene_d_me_mar_int.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jun 2021.

SHORISH, M. Mobin. The Islamic Revolution and Education in Iran. **Comparative Education Review**, vol. 32, no. 1, 1988, pp. 58–75. Disponível em: <www.jstor.org/stable/1188473>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Ática, 2020.

SOUSA, Laís Cristina Neiva de; BRANCO, Esther Maria de Sá Castelo. O papel da linguagem na hermenêutica filosófica de Gadamer: a linguagem como condição de compreensão do problema da hermenêutica moderna. **Revista Jus Navigandi**, ISSN

1518-4862, Teresina, ano 18, n. 3671, 20 jul. 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/24969/o-papel-da-linguagem-na-hermeneutica-filosofica-de-gadamer-a-linguagem-como-condicao-de-compreensao-do-problema-da-hermeneutica-moderna>>. Acesso em: 06 jun 2021.

SOUZA, Fernanda. São Paulo. Instagram: **@correrua_**. [S.d.]. Disponível em <https://www.instagram.com/correrua_/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

STESSUK, Sílvio. A implantação da língua portuguesa no Brasil em contato com o tupi antigo e as línguas africanas. **Todas as Letras** (São Paulo), volume 8, n. 1, p. 96-102, 2006. Disponível em: <<http://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/a%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20da%20l%C3%ADngua%20portuguesa%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 21 apr. 2021.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

TEIXEIRA, Dayrel (org). Manaus. Instagram: **@funkeiroscult**. [S.d.]. Disponível em <<https://www.instagram.com/funkeiroscults/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TORRES, André Roberto Ribeiro. **Sentimento de Inadequação: Estudo Fenomenológico-Existencial**. Mestrado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Dissertação), Campinas-SP, 2008. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/199/1/Andre%20R%20R%20Torres.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

TORRES, Thiago. São Paulo. Instagram: **@chavosodausp**. [S.d.]. Disponível em <<https://www.instagram.com/chavosodausp/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TORRES, Thiago. São Paulo. Youtube: **Chavoso da USP**. [S.d.]. Disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCKWus46Vy8gwf1rRLu4II0w>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TORRES, Thiago. **Enfim, depois de tantas dificuldades e tanto sacrifício, esse semestre na faculdade finalmente acabou [...]**. São Paulo, 21 dez. 2018. Facebook: thiago.torres.1840. Disponível em: <<https://www.facebook.com/thiago.torres.1840/posts/1156442047853039>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNICEF; CLARO, Instituto; CENPEC. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. Local, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-e-scolar.pdf>>. Acesso em 04 mai. 2021.

VERAS, Maura Pardini Bicudo. **Exclusão social**: um problema de 500 anos. *In*: SAWAIA, Bader. (org.), *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 27-51.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Refletindo sobre a noção de exclusão**. *In*: SAWAIA, Bader. (org.), *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999, p.16-26.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

8 BIBLIOGRAFIAS SUGERIDAS

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas* 8, 1, 2000, pp. 229-236.

ANZALDÚA, Gloria. **Como domar uma língua selvagem**. *Cadernos de Letras da UFF*, 29, 2009, pp. 297-309.

BAKHTIN, Mikhail. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas**: Uma experiência filosófica. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal* 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.307-335. [1959-1961].

BAKHTIN, Mikhail. **Metodologia das Ciências Humanas**. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal* 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.393-410. [1974]

CAYTON, Mary Kupiec. What Happens When Things Go Wrong: Women and Writing Blocks. **Journal of Advanced Composition**, vol. 10, no. 2, 1990, p. 321–337. Disponível em: <www.jstor.org/stable/20865734>. Acessado em 27 nov. 2020.

FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks**. New York: Grove Press, 1967.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Racismo e Cultura**: Em Defesa da Revolução Africana. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**: Complementos y estudios previos. Madri: Cátedra, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática**. *In*: Revista de Estudos Avançados da USP no 7. São Paulo, v. 3, set./dez. 1989, pp. 4-19.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987d.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa II** - Crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 1987c.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I** - Racionalidad de la acción y racionalización social Madri: Taurus, 1987b.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017a.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 Edições, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: Boaventura de Souza. Santos & Maria Paula Meneses (orgs.), *Epistemologias do sul* (pp. 85-130). São Paulo: Cortez, 2010.

VAZ, Sérgio. **Cooperifa: antropofagia periférica**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. **Terapia Existencial da Libertação: ensaios introdutórios**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/291gustavo>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. Contribuição do pensamento de Rodolfo Kusch para o desenvolvimento de uma psicologia existencial Latino-Americana. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 73-82, abr. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672019000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.18065/RAG.2019v25.7>.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. Psicologia fenomenológico-existencial e pensamento decolonial: um diálogo necessário. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 9, n. 3, p. 93-109, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol09.n03artigo16>.