

O RESPEITO À “FALA” E AOS SABERES DO ALUNO ENQUANTO COMPONENTES DO CURRÍCULO PRATICADO

MORAES, Fabiano de Oliveira
contato@fabianomoraes.com.br
 Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: Sabendo-se que a fala antecede a escrita na história dos povos e no desenvolvimento humano, o trabalho objetiva: identificar os mecanismos envolvidos na superioridade da escrita sobre a fala no ocidente, indicar possíveis consequências da carência de abordagens sobre oralidade na escola e inferir como o respeito à fala dos alunos no cotidiano escolar, como elemento curricular, pode contribuir com a constituição destes como sujeitos capazes, conscientes de que são detentores de saberes que devem ser respeitados na nossa sociedade.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Oralidade.

INTRODUÇÃO

Embora desde a década de 90 do século XX os *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* (1997) apontem para novas possibilidades de abordagem da fala nas salas de aula e, mesmo supondo que o currículo concebido possa estar, de fato, no que tange tal aspecto, respaldado nos *Parâmetros*, sabe-se o quanto as práticas de ensino têm sido estabelecidas a partir de abordagens que reiteram e perpetuam mecanismos de exclusão linguística. No entanto, a discriminação a variedades linguísticas que interdita e silencia as vozes dos alunos e subalterniza os seus saberes, distanciando as práticas de sala de aula da democracia linguística, cultural e social, possui raízes históricas.

Na pesquisa bibliográfica que realizamos nesta pesquisa, detectamos, com base em Marcuschi (2002), como a oralidade vem sendo relegada ao lugar do erro nas salas de aula, e como a discriminação linguística dos dialetos que se afastam em maior grau da norma culta tem, conseqüentemente, se consolidado como um poderoso mecanismo de exclusão, de controle e de estratificação social tanto dentro quanto fora dos muros da escola. Observamos ainda o quanto este mecanismo, fundado em crenças grafocêntricas, segundo Gnerre (1998), opõe-se à democracia ao trazer em seu bojo preconceitos linguísticos, educacionais, culturais e sociais, promovendo a subalternização dos falares e dos saberes de dados grupos sociais. Considerando-se que o aspecto coletivo da fala constitui comunidades de afetos, como afirma Carvalho (2009), destacamos em Maturana (1998) estratégias viáveis de respeito ao outro como legítimo outro no convívio social, propondo-se a ampliação das redes de *saberesfazeres* presentes no currículo

praticado no âmbito do cotidiano escolar, como sugere Ferrazo (2005).

Buscamos, através deste trabalho, a partir do levantamento de dados históricos, políticos e sociais acerca da exclusão linguística, e de alguns aspectos da teoria do discurso e da filosofia da linguagem de Foucault, responder às seguintes questões: porque e como desenvolver abordagens da língua que promovam a democratização linguística no âmbito da sala de aula? De que maneira as “negociações de código” propostas por Hall (2003) em *Da diáspora*, assim como o “trabalho de tradução”, a “sociologia das ausências” e a “sociologia das emergências” sugeridas por Santos (2005, 2008) em *A crítica da razão indolente* e *A gramática do tempo* podem nos descortinar caminhos viáveis para a aplicação prática de abordagens democráticas com relação à língua? Para tanto, consideramos a democracia linguística como aspecto fundamental da justiça cognitiva, base imprescindível para que se conquiste a tão almejada justiça social apregoada por Santos (2005, 2008).

A ORALIDADE NA SALA DE AULA: REALIDADES

Marcuschi (2002, p. 21) inicia seu texto *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada*, afirmando que “[...] a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas [...]”. No entanto, é alarmante a quase ausência de abordagens do aspecto oral da língua em aulas de português. Para o autor, os livros didáticos de português apresentam uma visão parcial da língua ao ignorarem o seu amplo espectro de atributos, focando-a como simples instrumento de comunicação social e considerando-a homogênea e desvinculada dos usuários e da realidade histórica. A dificuldade encontrada pelos autores de livros didáticos de português encontra-se em como e onde inserir o estudo da fala nestas obras, sendo a oralidade tratada nestes livros em termos comparativos ao padrão culto - este último atribuído à escrita. Nestes livros, segundo o autor, há um descaso, e em alguns casos um silêncio, no que tange à fala.

Por outro lado, pode-se detectar a intenção de valorização do lugar da oralidade nas aulas de português nas considerações apresentadas oficialmente através dos *Parâmetros curriculares nacionais - língua portuguesa*, no item 1.4.2: *Que fala cabe à escola ensinar?*:

[...] no Brasil [...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O [...] preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um momento histórico (BRASIL, 1997, p. 12).

Embora os PCNs apontem para novas possibilidades de abordagem da fala nas salas de aula e mesmo supondo que o currículo concebido possa estar, de fato, respaldado nos PCNs, sabemos o quanto os livros didáticos de português têm estabelecido (para a prática de ensino do professor no âmbito da sala de aula) conteúdos; concepções de língua, escrita e fala; e abordagens que reiteram e perpetuam mecanismos de exclusão linguística.

No que diz respeito a tais mecanismos de exclusão, veiculados através da discriminação linguística, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14-15), em *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula*, afirma:

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda [...], as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades. [...] No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna - do lar e da vizinhança - variedades populares da língua, tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão.

A discriminação às variedades linguísticas, efetivada nas salas de aula, consolida procedimentos de controle discursivos (FOUCAULT, 2008) ao interditar e silenciar as vozes dos alunos e ao subalternizar os saberes dos seus grupos sociais, em outras palavras, ao constituir sujeitos que se consideram incapazes de proferir, através de sua fala não aceita, o discurso que materializa seu saber não compreendido.

Em *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*, Geraldi (2009, p. 54) considera que a escola age como se a língua fosse estática e houvesse uma forma linguística correta, desvalorizando com preconceitos a modalidade oral e as variedades dialetais. Para o autor, é urgente a democratização da escola, pois alunos de classes populares falam e compreendem o mundo de uma maneira que não é aceita e não é compreendida pela escola: “seus falares e saberes são “capitais não rentáveis” nas escolas.” Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) complementa: “[...] A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. [...] O caminho

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”.

No entanto, o que distancia as práticas de sala de aula da almejada democracia linguística, cultural e social, possui raízes históricas. A valorização da escrita em detrimento da fala tem, ademais, um antecedente ideológico que pode ser mais bem compreendido a partir de Benjamin (1994) em *O narrador* e de Gnerre (1998) em *Linguagem, escrita e poder*.

VALORIZAÇÃO DA ESCRITA EM DETRIMENTO DA FALA: ASPECTOS HISTÓRICOS E IDEOLÓGICOS

Benjamin (1994) traça uma visão panorâmica da decadência da tradição oral na sociedade ocidental desde o fim da Idade Média até os tempos atuais. Segundo o autor, até a Idade Média era comum encontrar dois tipos arcaicos de narradores anônimos: os nômades e os sedentários. O autor considera o advento do romance no início da Idade Moderna como primeiro indício do processo decadente da tradição oral.

Benjamin (1994) compara o narrador tradicional ao romancista moderno, conceituando narrador como aquele que aconselha e usa a matéria da vida vivida para transmitir experiências, despertar sabedoria. Para o autor, se a consolidação das nações e da burguesia forneceu os elementos necessários ao florescimento do romance, existente desde a Antiguidade, o domínio burguês e o cientificismo emergente favoreceram o surgimento da imprensa informativa como forma de comunicação e instrumento fundamental para o capitalismo. E é a informação o que ameaça a narrativa, de forma ainda mais brusca do que o romance, devido à sua exigência de verificabilidade, de verossimilhança, de inteligibilidade. A informação deve soar plausível. O desperdício da experiência procedido pela hegemonia da razão indolente, como nos alerta Santos (2005) ganha espaço em concomitância à decadência do narrador.

A verificação do processo de decadência da oralidade nos põe desta forma frente a um mecanismo de poder fundado em crenças que defendem ideologicamente a supremacia do letramento em detrimento da oralidade, como se pode ver em Gnerre (1998). Pode-se observar que a partir da visão científica grafocêntrica ocidental as culturas de tradição oral têm sido consideradas, por séculos seguidos, inferiores e menores em relação às culturas de tradição escrita. Gnerre (1998, p. 47) afirma: “É difícil achar qualquer avaliação explícita dos aspectos positivos das culturas orais, às vezes definidas de forma negativa como culturas “sem tradição escrita””.

Segundo Gnerre (1998), pode ser detectada, neste ponto da reflexão, uma contradição existente entre a democracia e a ideologia implícita numa norma linguística legitimada. A democracia propõe a extinção de qualquer tipo de preconceito étnico, político e religioso. No entanto, nela não é prevista a extinção do preconceito linguístico e educacional. Esta discriminação aberta, baseada nos critérios de linguagem e educação, traz a impressão de que o mecanismo educacional e alfabetizador seja uma ação democrática que tem por objetivo diminuir a distância que há entre os grupos sociais e promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, mas, segundo o autor, esse mecanismo, aparentemente democrático, com frequência está ligado ao procedimento de padronização da língua e dos indivíduos. Portanto, este mesmo projeto educacional promove um processo de seleção que constantemente renova as normas deste saber. Mas de que forma este processo se efetiva discursivamente?

A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DO CURRÍCULO

A crítica à modernidade efetivada por Foucault nos fornece ferramentas que nos permitem questionar a constituição discursiva materializada na linguagem, assim como a formação dos objetos possíveis e viáveis dentro da verdade estabelecida pela *episteme* moderna. Lançando mão da arqueologia e da genealogia de Foucault (1966, 1987, 2007, 2008), assim como de sua teoria do discurso, encontramos elementos que nos possibilitam a compreensão do processo de referenciação como processo que efetiva a constituição discursiva dos objetos de discurso, regida pelos saberes e poderes que definem, estabelecem e regulam, neste mesmo processo, o currículo escolar que em sua amplitude compreende tanto o currículo concebido, materializado textualmente em seu aspecto formal e operacional nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), projetos político-pedagógicos e demais propostas curriculares, como o currículo vivido ou praticado que “[...] envolve as relações de poder, cultura e escolarização [e] o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar e para além dele” (CARVALHO, 2009, p. 180); considerando também que a referenciação, efetivada por sujeitos estabelecidos em saberes outros, “subalternizados ao” e “concomitantes com” o saber dominante, estabelece objetos alheios à verdade instituída e requerida pelo currículo formal definido com base na *episteme*; tendo em vista ainda que tais sujeitos convivem e cooperam em comunidades de afetos estabelecidas no cotidiano escolar, podemos observar que em maior ou menor grau efetiva-se uma coprodução do currículo, sob a forma do currículo praticado ou currículo

realizado (FERRAÇO, 2003).

Tais processos elaborados em ações complexas, envolvendo profissionais de educação, pesquisadores, alunos, comunidade escolar, constitui o que se assemelha à “bricolagem” de Certeau (1994) em *A invenção do cotidiano 1*. Fundamentados, portanto, nos conceitos de tática e estratégia de Certeau (1994), podemos afirmar que a tática do cotidiano subverte estratégias vinculadas ao poder e ao saber hegemônicos (tais como os procedimentos de controle discursivos e os possíveis objetos constituídos com base na *episteme*) seja através da constituição de redes e da invenção de linguagens, seja por intermédio da voz dada ao saber subalternizado, às narrativas que expressam a experiência e o senso comum perfurando os sistemas de domínio na fissura existente “[...] entre o poder que estrutura uma língua e o uso que cotidianamente se faz dela” (CARVALHO, 2009, p. 173).

Ferraço (2007b), em *As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar* afirma categoricamente que, se tais narrativas subvertem as estratégias do poder, permeando e constituindo o currículo praticado, isto se dá em virtude de se tratar, neste âmbito, de

[...] currículos que não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas. Currículos que ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única e coerente para todo o sistema. Currículos que, em suas práticas, abrem brechas que desafiam o instituído (FERRAÇO, 2007b, p. 90).

O currículo praticado ou realizado, portanto, constitui-se no cotidiano escolar dentre uma complexa e ampla rede discursiva, cabe-nos desvendar possíveis caminhos para que seja dado o devido respeito à experiência, à oralidade, às narrativas dos alunos, o devido respeito aos alunos como protagonistas e como sujeitos sociais da educação.

TRAZENDO À TONA UMA ÉTICA DE ACEITAÇÃO E RESPEITO AO ALUNO

No que diz respeito à intersubjetividade em tais redes discursivas, à fala e ao saber do aluno, tendo em vista a democracia linguística, consideramos viável apontar, em *Emoções e linguagem na educação e na política*, de Maturana (1998, p. 15), para a afirmativa de que “[...] todo sistema racional tem um fundamento emocional [...]” a partir da qual o autor chileno distingue a *objetividade-sem-parênteses* da *objetividade-entre-parênteses*. No caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses* é comum que o observador se aproprie da verdade, não aceite o mundo do outro como legítimo, negue o outro e o seu mundo – tal como tem

ocorrido no âmbito do paradigma moderno com relação aos saberes subalternizados – e, no caso de aceitar a presença do outro ou de seu mundo o faz sob alegação de tolerância ao erro do outro.

Tolerar, segundo Maturana, é dizer que o outro está errado e deixá-lo errado por um tempo; é adiar a negação. No caminho da *objetividade-entre-parênteses* a negação do outro e do seu mundo é uma negação responsável por não se justificar na referência a uma verdade transcendente e absoluta, mas como uma escolha de inteira responsabilidade de quem nega. Neste caminho ainda se encontra a opção de convidar o outro para que entrem juntos num domínio de coerências operacionais, sabendo-se que existem outros domínios cognitivos que podem ser de conteúdo ideológico distinto, mas que são tão legítimos quanto o seu. Também é neste caminho explicativo que podemos compreender que todo sistema racional tem por base uma premissa fundamental aceita a priori, de caráter emocional.

O autor diferencia relações sociais de relações não-sociais ao definir a primeira como aquela em que ocorre aceitação do outro e do seu mundo como legítimos na convivência, e da segunda quando não ocorre esta aceitação. Enquadram-se neste último exemplo as relações de trabalho, as relações hierárquicas e é exatamente a partir destas relações que surgem os sistemas legais com o intuito de regular a conduta entre as pessoas que constituem estes sistemas. A preocupação ética, por sua vez, é um fenômeno relacionado com a aceitação do outro como legítimo outro, enquadrando-se no domínio social em que nasce, e está diretamente ligada ao domínio das emoções. “A ética não tem fundamento racional, mas sim emocional” (MATURANA, 1998, p. 73).

A democracia, na visão do autor, deveria sair do caminho de uma *objetividade-sem-parênteses*, a partir do qual valida, por exemplo, a discriminação aberta, baseada em critérios linguísticos e educacionais, como vistos anteriormente em Gnerre (1998), para que se faça um

[...] espaço político para a cooperação na criação de um mundo de convivência no qual nem a pobreza, nem o abuso, nem a tirania surjam como modos legítimos de vida. A democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo quanto qualquer um. Tal obra exige aceitação e reflexão do outro e, sobretudo, a audácia de aceitar que as diferentes ideologias políticas devem operar como diferentes modos de ver os espaços de convivência (MATURANA, 1998, p. 75).

Dessa forma, o currículo assumidamente imerso nas redes tecidas no cotidiano escolar está repleto de relações que prezam pela coletividade e pela solidariedade, afirma Ferraço (2007a, p. 90) em *Pesquisa com o cotidiano*. “Ao contrário da lógica que estimula e valoriza práticas individualistas e de competição, as redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos no

cotidiano das escolas [...] apontam para ações coletivas [...]”.

Este mesmo procedimento democrático e social de estabelecimento e aceitação do outro e dos seus saberes como legítimos, é também, prossegue o autor, o que constitui o “eu”: “[...] nas redes cotidianas, o eu só se produz, só se constitui nas relações com o outro” (FERRAÇO, 2007a, p. 91). Ferração (2007a, p. 91) prossegue:

As redes cotidianas estão encharcadas de ajudas e pactos. Estão atravessadas por diversos processos instituintes. Então, é nesses processos coletivos que devemos prestar atenção no sentido de participar, ajudar e intervir. É nas práticas instituintes realizadas pelos seus coletivos que as escolas revelam suas energias e utopias políticas.

Portanto, a participação reflexiva, coletiva e solidária por parte do professor se dá quando este institui em sua prática a aceitação e o respeito ao aluno, à sua fala, ao seu saber e ao seu mundo, efetivadas através de ajudas e pactos com base na responsabilidade ética e política do ato de educar, no entanto, para isto, é necessário, no que diz respeito ao currícul, “[...] *ampliar as possibilidades de conhecimento, o que significa ampliar as redes de saberesfazeres existentes*” (FERRAÇO, 2005, p. 21, grifos do autor).

Apontaremos, em seguida, para algumas propostas e perspectivas que poderiam contribuir para a ampliação das redes de *saberesfazeres* no que diz respeito à abordagem da oralidade e da fala do aluno na sala de aula.

A ABORDAGEM DA FALA DO ALUNO NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS

Marcuschi (2002, p. 25) defende uma abrangência consciente e ampla da oralidade na sala de aula, apontando para a necessidade de serem respeitados os aspectos históricos, ideológicos, sociais e políticos a ela inerentes:

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva. Veja-se o caso tão ilustrativo dos contos populares ainda tão vivos em nosso povo não só no interior, mas também em áreas urbanas. Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. Além disso, é uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais.

Gnerre (1998, p. 61) também nos apresenta algumas propostas que visam diminuir a distância entre a oralidade e a escrita apontando para a necessidade de se devolver a confiança

na oralidade, o gosto e “[...] o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias de tradição oral”. O autor apresenta ainda vantagens e possibilidades da valorização da oralidade em uma sociedade de tradição escrita:

Repensar nestes termos a riqueza da oralidade comporta repensar todo o nosso mundo grafocêntrico e, na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade da oralidade, receberemos resultados na criatividade de escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos (GNERRE, 1998, p. 62).

Ademais, consideramos que tais propostas e perspectivas, quando aplicadas em relações sociais democráticas de respeito ao outro e ao seu saber como autênticos podem contribuir sobremaneira para a ampliação das redes de *saberesfazeres* constituintes do currículo praticado através de uma negociação de saberes.

Fundamentados em Hall (2003) e Santos (2005, 2008), levantamos elementos que apontam para a possibilidade de uma negociação de códigos e de uma tradução de saberes com base nos processos identitários intrinsecamente híbridos e no desenvolvimento de processos heterológicos que promovam uma razão cosmopolita em oposição à razão totalitária e metonímica propagada pelo discurso hegemônico da ciência moderna.

Hall (2003), nos textos *Reflexões sobre o modelo codificação/decodificação* e *Codificação/decodificação*, publicados em *Da diáspora*, estabelece, em sua teoria da recepção, um sistema de produção/recepção permeado por “negociações do código”, que, tomados de empréstimo da aplicação proposta pelo autor no domínio das mídias televisivas, poderia adequar-se à nossa abordagem do currículo ao supormos uma “negociação” de saberes que abra uma fissura para a “guerra de posições” (GRAMSCI, 1988) e para uma possível ruptura do sistema de significações imposto pelo saber hegemônico.

Uma negociação de código, transposta para uma negociação de saberes nos conduziria ao trabalho de tradução proposto por Santos (2008) em *A gramática do tempo*. Para o autor, o novo paradigma que emerge neste momento de crise do modelo dominante moderno pode encontrar espaço à medida que se dê voz ao sujeito colonizado e ao seu saber (ambos subalternizados no processo de colonização) de modo que tais subjetividades tornem-se protagonistas da constituição de um novo paradigma. Para tanto, faz-se necessário um trabalho de tradução que maximize a interculturalidade e busque novos conceitos presentes nos saberes das tantas culturas desqualificadas.

Mas um problema se faz presente, afirma Santos (2008): hoje os derrotados já não se interessam pelo futuro, pois justamente na promessa de futuro apregoada pelas vozes oficiais do saber moderno surgiu a sua derrota. O futuro perdeu sua capacidade de redenção. Sendo assim, faz-se necessário reinventar o passado e expandir o presente. Vejamos de que forma.

A razão indolente da ciência moderna, em sua arrogância, impõe uma teoria geral que se assegura superior a todos os outros saberes. A esta teoria geral é necessário contrapor um trabalho de tradução dos saberes subalternizados no qual os mesmos possam coexistir de tal modo que seus sujeitos praticantes possam se estabelecer como protagonistas. Ao afirmar-se como saber total, como única forma de ciência, a razão indolente contrai o presente para que dele estejam ausentes os outros tantos saberes. O autor propõe que se expanda o presente, nele possibilitando a constituição de ecossistemas de saberes que possibilitem um mundo melhor não no futuro, mas a partir do próprio presente. Para que se expanda o presente é necessário, por outro lado, contrair o futuro, que por sua vez foi expandido pela razão indolente quando esta, ao torná-lo previsível, reprimiu nele a emergência de saberes outros que não o hegemônico.

Consideramos, por fim, que a mesma avaliação aplicada aos alunos ou receptores/co-produtores, normalmente efetivada com base no currículo concebido, poderia nos fornecer subsídios para aliarmos a este último os saberes cotidianos. Para tanto, faz-se imprescindível que a avaliação se constitua não apenas como avaliação dos alunos, mas também como avaliação do próprio currículo, que poderia vir a ser questionado a partir dos mesmos saberes que há tempos vêm sendo subalternizados, desqualificados e desmerecidos no âmbito da aplicação e instauração do currículo concebido.

Desta maneira o poder não objetivaria anular, calar ou modelar o sujeito, mas efetivar-se em ambos os sentidos remodelando e recompondo o saber. O sujeito, em sua singularidade, tornar-se-ia produtor de conhecimento nessa rede partilhada. As relações de poder nela constituídas, sem a imposição de “estados de dominação” (FOUCAULT, 2006) conduziria aos jogos de poder, nos quais os jogos de verdade circulariam estabelecendo jogos estratégicos entre liberdades.

Em outras palavras, consideramos que uma negociação de saberes pode, quiçá, operar transformações no currículo praticado constituído discursiva e historicamente, desde que este se efetive na prática escolar como relação social de aceitação e de respeito ao outro como legítimo outro na convivência.

Longe de virem a esgotar a temática e a abrangente questão, os dados teóricos e as categorias destacadas neste artigo viabilizaram um embasado delineamento da necessária e urgente abordagem democrática da língua na sala de aula como responsabilidade ética, social e

política inerente à prática profissional do professor, com o intuito de que, enfim, sejam escutadas e reconhecidas como saberes viáveis: as narrativas, a experiência e a “fala” dos alunos como sujeitos protagonistas da educação, almejando a efetivação da justiça cognitiva: um conhecimento prudente, que nos conduza à justiça social: uma vida decente.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. MEC, 1997.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et alli; Brasília: CNPq, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc**, vol. 28, n. 98. p. 73-95, jan./abr. 2007a.

_____. As práticasteóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. **Currículo sem fronteiras**, vol. 7. n. 2. p. 78-92. jul./dez. 2007b.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Lisboa: Portugalia Editora, 1966.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-287.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Ed Loyola, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das letras, 2009.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino, uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.