

ALUNOS DO PROEJA,
PRODUÇÃO DA LEITURA E CÓDIGOS LINGUÍSTICOS:
COMO SE DÁ ESSA RELAÇÃO?

Elane Kreile Manhães (IFF)

ekreilem@gmail.com

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

gtavares33@yahoo.com.br

Rozana Quintanilha Gomes Souza (IFF/UENF)

rozanaquintanilha@globocom.com

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo entender questões concernentes ao relacionamento dos alunos do curso PROEJA com a leitura a partir dos códigos linguísticos pelos quais esses alunos são orientados. Como ponto de partida, adotamos a hipótese de que os diferentes códigos linguísticos aos quais os alunos têm acesso em sua forma de socialização os levam a enfrentar, na escola, situações conflituosas com relação ao ato da leitura. Como desdobramento dessa hipótese, pensamos que as situações e posicionamentos conflituosos enfrentados pelo aluno de classes economicamente desfavorecidas são, de maneira tácita, tornadas opacas pelos agentes que incorporam uma construção do poder dominante como único modo possível de ser, ou seja, agentes com a intenção de colonizar o *saber* e de criar sujeitos subordinados por natureza. Os dados da pesquisa foram obtidos através da coleta de narrativas orais produzidas por 30 alunos de um curso PROEJA, do Instituto Federal Fluminense – *campus* Itaperuna. Como metodologia de investigação, foi realizada uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa e com objetivos de cunho exploratório e investigativo. As narrativas foram analisadas com o suporte do *software* Atlas TI, à luz da teoria dos códigos linguísticos, do sociólogo inglês Basil Bernstein (2011; 1997; 1996; 1987). Como resultado, observou-se que a maior parte dos depoentes se orienta pelo código restrito, código considerado de não prestígio pela escola, o que faz com que se perpetue a segmentação entre os autorizados e os excluídos pelo universo escolar, uma vez que, ao se depararem com uma série de dificuldades na escola, emergem, entre os alunos do PROEJA, discursos carregados de explicações fatalistas, propagando a ideia de que, no que concerne ao ato de ler, haverá sempre um grupo no qual eles não se inserem que consegue ler bem e que tem acesso a oportunidades que não fazem parte de seu mundo.

Palavras-chave: PROEJA. Leitura. Códigos linguísticos.

1. Introdução

Pelo hábito da leitura, o sujeito constrói uma habilidade maior para colocar em prática os conhecimentos adquiridos culturalmente e, por sua vez, escala mais facilmente os novos graus de ensino. Segundo os PCN (2000), formar um leitor competente supõe formar alguém que

compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. Dessa forma, é imperativo que a escola perceba o quão importante é a interação leitor-texto e que propicie condições para que os alunos de classes sociais não privilegiadas não fiquem à margem da construção de significados quando expostos a estruturas linguísticas com as quais não convivem em seu construto social.

Em uma cultura grafocêntrica como a nossa, aquele que tem acesso ao aprendizado regular da leitura tem maiores chances de compreender os códigos linguísticos apreçados nessa cultura. Atribuem-se a essa capacidade benefícios indiscutíveis e valores absolutamente positivos. Na escola, ela desempenha um papel imprescindível para o êxito dos alunos em exames internos e externos, além de possibilitar-lhes o pleno exercício da cidadania. A partir dessas acepções, objetivou-se observar como os alunos do curso PROEJA, dominantes de códigos linguísticos diferenciados, direcionam suas concepções a respeito da leitura, além de compreender questões concernentes ao relacionamento dos alunos do curso PROEJA com a leitura a partir dos códigos linguísticos pelos quais esses alunos são orientados.

Assim, como ouvir a palavra dos alunos tem sido uma atitude relegada a segundo plano na escola; uma vez que essa instituição, por um lado, atribui um valor positivo absoluto à leitura, ressaltando os benefícios óbvios e indiscutíveis que ela traz para o indivíduo e para a sociedade e, por outro, percebemos a propagação de uma visão unilateral de que o aluno não se interessa pela leitura; pareceu-nos bastante pertinente fazer uma incursão nesse campo e observar como o aluno do PROEJA produz sua leitura a partir dos diferentes códigos linguísticos aos quais são submetidos em seu convívio social.

Como referencial teórico, pareceu-nos apropriado buscar apoio nos campos educacionais e linguísticos a fim de imprimirmos um aspecto interdisciplinar ao nosso estudo; enriquecendo-o e, ao mesmo tempo, trilhando o caminho em direção às respostas para nossas indagações. Dessa forma, erigimos, como referencial teórico de nosso trabalho, a leitura sob uma perspectiva sociointeracionista e a teoria dos códigos linguísticos à luz do sociólogo inglês Basil Bernstein.

2. *Códigos linguísticos*

O sociólogo inglês Basil Bernstein (1981, p. 129), em seu artigo “Estrutura social, linguagem e aprendizagem”, relata que um programa de ensino jamais é planejado sem se levar em conta a idade dos alunos e seu nível de maturidade intelectual e emocional.

No entanto, a relação entre as experiências anteriores do aluno e as medidas educacionais que lhe permitiriam aprender com sucesso não tem sido levada em consideração. Muitas vezes, o ensino se volta para uma tentativa de emparelhamento psicológico ou sociológico, como se o indivíduo que entra na escola com uma organização do pensamento diferente daquela apreçoada por ela fosse portador de uma patologia que precisasse ser imediatamente curada por essa instituição. Consequentemente, o aluno advindo de classes mais populares, ao tentar enfrentar o ensino tal como ele se processa, sente um padrão de dificuldades bem maior do que aquele cuja forma de socialização é simplesmente aprofundada pela escola.

Bernstein relata que as palavras e os significados constituem e são constitutivos da base histórica e cultural do indivíduo. A partir de então, o sociólogo inglês se indaga sobre a forma pela qual o exterior se torna interior e como o interior se revela a si próprio e molda o exterior. Com esse questionamento, ele analisa o ambiente escolar e nota que existe uma discrepância entre as formas de comunicação exigidas pela escola e as práticas comunicativas para a qual alguns alunos se inclinam. Ele percebe que essa oposição requer uma descrição dos princípios geradores dessas formas opostas e da base social em que estão inseridas. Consequentemente, ele argumenta que as relações sociais regulam os princípios e focos de comunicação e que esses criam regras de interpretação, relação e identidade para seus falantes e introduz o conceito de códigos, que, para o sociólogo, “são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados”. (BERNSTEIN, 1996, p. 28)

Os códigos são formas linguísticas que não só iniciam, mas também mantêm o processo de socialização, pois, ao mesmo tempo em que são regulados pela socialização, regulam esse processo. As relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e,

no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados¹.

Nessa perspectiva, distinguem-se usos da linguagem *ligados ao contexto* (significados particularistas que levam ao uso do código restrito) e outros usos *menos ligados ao contexto* (significados universalistas que levam ao uso do código elaborado). A produção linguística de ordem universalista de significação é bem diferente daquela de ordem de significação particularista, o mesmo acontecendo com as formas de relação social que lhe deram origem.

Dessa forma, observa-se que o conceito de código integra um ponto crucial na obra de Bernstein e que, através dele, o autor busca nos informar sobre o modo como as relações em termos de classe social regulam as orientações relativas aos significados e a seus modos de transmissão.

3. *Cenário da pesquisa*

Nossa pesquisa teve como *locus* de investigação o curso técnico em Eletrotécnica integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) – *campus* Itaperuna, que foi implantado pelo Governo Federal, em parceria com o Governo Municipal de Itaperuna, dando continuidade ao Programa de Expansão da Rede de Educação Profissional do Ministério da Educação (MEC).

Nossa pesquisa contou com a participação de 30 alunos. Dentro desse universo de 30 alunos, havia 5 alunos do PROEJA I, 3 alunos do PROEJA II, 10 alunos do PROEJA III, 5 alunos do PROEJA V e 7 alunos do PROEJA VI.

Quanto aos objetivos, nosso trabalho foi delineado por uma pesquisa exploratória e investigativa, visto que o fato de conhecer manifestações sociais e linguísticas que circundam a produção da leitura ainda é pouco explorado e que pretendemos, através das contribuições de nosso estudo, proporcionar uma maior familiaridade com esse problema.

Quanto à natureza, nossa pesquisa se configura num trabalho científico original cujos procedimentos se caracterizaram por uma pesquisa

¹ O termo *posicionamento* é usado aqui para designar o estabelecimento de uma relação com outros sujeitos e a criação de relações específicas no interior do sujeito.

de campo com levantamento de dados, uma vez que nossas fontes de informação se constituíram da coleta de narrativas orais a partir de figuras sem texto que demonstravam o acontecimento de um acidente de trabalho.

4. *Códigos linguísticos: significados particularistas e universalistas*

Intencionamos analisar, nesta seção, à luz da teoria dos códigos linguísticos, as narrativas orais dos alunos que se propuseram a nos fornecer material para o nosso objeto de estudo. Pretendemos reconhecer, nesse material, as características que subjazem à orientação dos diferentes usos da linguagem. No entanto, é importante destacar que, assim como revela Bernstein (1981, p. 139), “essas características devem ser consideradas como algo que imprime uma *direção* à organização do pensamento e dos sentimentos, e não como algo que *determina* estilos complexos de relações”.

Com o auxílio do *software* Atlas TI, a partir das narrativas orais dos alunos, faremos a análise e a exposição das características que permeiam os códigos.

De acordo com Bernstein, dentre as variadas diferenças entre os códigos, destacam-se os significados universalistas e os significados particularistas.

Bernstein (1987; 1981), ao atentar para as condições e contextos da aprendizagem escolar, dedicou seus interesses à maneira de fazer funcionar a língua. Assim, ele argumenta que se podem distinguir usos de linguagem “ligados ao contexto” e outros usos “menos ligados ao contexto”. Em um nível psicológico, o código restrito e o elaborado diferem em termos da extensão em que cada um inibe ou facilita, respectivamente, a orientação no sentido de simbolizar a intenção através de uma forma verbalmente explícita.

Observemos duas narrativas representativas de cada código e, conseqüentemente, de cada modo como o aluno inibe ou facilita verbalmente as significações que ele intenciona expressar:

o José acordou cedo... pegou um ônibus lotado... foi pro trabalho... fez todas as suas tarefas correndo como fazia todos os dias... éh:... um dia... sofreu um acidente por conta de um descuido e:... foi parar num hospital... porém... aprendeu a lição... depois numa cadeira de roda... foi contar... a história dele pra outros... como forma de palestra e assim... ele foi ensinando pras pessoas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que:... é muito bom se prevenir e tomar cuidado no nosso dia a dia para que nós não soframos acidentes (Elielson²)

olha... o que eu entendi ali foi um... agrupamento... um ônibus lotado de crianças... de pessoas... depois uma:... ele trabalhando... numa obra... (ele foi) tentando finalizar... o que ele tinha que fazer no:... – como é que fala? – colocando tijolos... depois foi:...?... depois foi em cima numa escada... querendo cair... um acidente... que não tava preparado o cinto... depois ele dando... caindo no chão () no chão na maca do hospital... na cadeira de roda e depois ele:... festejando com os amigos dele (Renato)

Na primeira narrativa, o ouvinte não precisa ter as figuras que foram utilizadas como base; enquanto, na segunda, as figuras seriam necessárias para que a história fizesse sentido.

A primeira narrativa independe de seu contexto de origem, ao passo que a segunda é estreitamente ligada a ele. Consequentemente, a produção da leitura da segunda narrativa é orientada por significações implícitas (código restrito), e a produção da leitura da primeira narrativa é orientada por significações explícitas (código elaborado).

Isso não quer dizer que o aluno orientado pelo código restrito não possua, em seu vocabulário passivo, o vocabulário utilizado pelo aluno que se orienta pelo código elaborado. Tampouco é o caso de os alunos diferirem, em sua compreensão, do sistema de regras linguísticas. O que se apresentam, nessas narrativas, são diferenças no emprego da linguagem que provêm de um contexto específico. O primeiro aluno explicita verbalmente as significações que está adquirindo para a pessoa com quem fala; já o segundo aluno não o faz na mesma medida. Dessa forma, para o primeiro aluno, a tarefa pedida foi encarada como um contexto no qual ele deveria explicitar suas próprias significações. O segundo aluno, por sua vez, não encara a mesma tarefa como algo que pedisse tal explicitação de significação.

O que nos interessa aqui são as diferenças entre os alunos em sua maneira de compreender, no emprego da linguagem, o que aparentemente é o mesmo contexto.

Em outras palavras, o primeiro aluno produziu significações universalistas na medida em que as significações estão liberadas do contexto e, por isso, possíveis de serem compreendidas por qualquer interlocutor. Já o segundo aluno produziu significações particularistas na medida em

² Os nomes utilizados são fictícios e não correspondem, em nada, aos nomes verdadeiros dos alunos participantes.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

que as significações estão estreitamente vinculadas ao contexto e, por isso, só seriam plenamente compreendidas pelos outros se estes tivessem acesso ao contexto que lhes deu origem.

De acordo com Bernstein (1996; 1987; 1981), na escola, é altamente provável que o aluno orientado pelo código restrito enfrente dificuldades. Isto porque esta instituição se preocupa necessariamente com a transmissão e desenvolvimento das ordens de significação universalistas. Pela sua socialização, o sujeito orientado pelo código elaborado já é sensível a estas ordens simbólicas da escola; enquanto o sujeito orientado pelo código restrito é orientado para ordens de significação particularista que estão ligadas ao contexto e para uma forma de uso da linguagem pela qual se realizam essas significações.

A escola tenta desenvolver naqueles que se orientam pelo código restrito ordens de adaptação e de relações que, em princípio, não são aquelas pelas quais eles espontaneamente se orientam. Um dado importante a se considerar quanto às dificuldades enfrentadas por aqueles que se orientam pelo código restrito é, conforme Bernstein (1987, p. 52), “o confronto entre, de um lado, as ordens de significação universalista da escola e as relações sociais que as engendram e, de outro, as ordens de significação particularista que o sujeito leva consigo para a escola e as relações sociais que as produzem”.

É importante observar que:

Isto não significa dizer que um aluno orientado pelo código restrito não seja capaz de aprender. Ele é capaz, mas essa aprendizagem tende a ser mecânica e, assim que os estímulos deixam de ser regularmente reforçados, há uma alta probabilidade de que o aluno se esqueça deles. Num certo sentido, é como se a aprendizagem jamais fosse internalizada de modo a se integrar aos esquemas preexistentes. (BERNSTEIN, 1981, p. 145)

E o autor ainda afirma que “aqueles que se tornarão ‘maus alunos’ desenvolverão uma atitude de autodesvalorização” (BERNSTEIN, 1987, p. 63). Mais especificamente sobre a leitura, o acesso ao mundo da escrita vai significar, para aqueles que não dominam o código de prestígio da escola, “apenas a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne *leitor*) ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos”. (SOARES, 1995, p. 25)

5. Considerações finais

A escola tem grande parte da (quando não toda a) responsabilidade pelo ensino e desenvolvimento da leitura formal. É nela, com um professor, que a maior integração do sujeito com o mundo da escrita acontece. Dessa forma, pensar os paradigmas que envolvem a leitura na escola assume grande importância no processo de aperfeiçoamento dessa capacidade, pois, caso essa instituição escorregue ou caia no meio desse percurso, será bastante provável que mais um sujeito fique, para sempre, distante das fronteiras desse mundo.

Quanto aos códigos linguísticos, a base deste trabalho constituiu-se majoritariamente nos princípios do sociólogo inglês Basil Bernstein, que destaca que tanto os construtores dos significados, quanto os significados que são construídos em uma dada interação linguística carregam em si as diversas fontes e os variados recursos culturais do indivíduo. Portanto, em uma situação de ensino-aprendizagem, sugere-se que se leve em consideração que o contexto de comunicação, sociológico e culturalmente modelado, implica a existência de uma regulação e uma distribuição social irregular do significado a ser adquirido ou transmitido.

Analisando, portanto, a produção da leitura dos alunos à luz das características dos códigos linguísticos, delineamos perfis característicos daqueles que produziram sua leitura orientados pelo código restrito e daqueles que a produziram orientados pelo código elaborado. É importante ressaltar novamente aqui que não atribuímos nenhum aspecto valorativo a um ou a outro código e que nossa intenção foi apenas a de mostrar que as condições de aprendizagem, a explicitação verbal e as dimensões de relevância iniciadas e mantidas são completamente diferentes entre discursos orientados pelo código restrito e discursos orientados pelo código elaborado.

Assim, concluiu-se que a escola não pode excluir dos processos de leitura e dos ganhos desse processo seus alunos porque não há um respeito a todo um repertório linguístico, às formas de expressão baseadas em ambiências familiares e comunitárias e às visões de mundo que chegam com esses alunos.

O professor que deseje profundamente ensinar a ler e a escrever, consagrando a isso o tempo que for preciso, respeitará o ritmo dos seus alunos: se encontrar dificuldades, deve investigar a sua natureza e buscar as suas causas e “não se desembaraçar dos alunos “difíceis”, pois toda rejeição é uma condenação” (BERNSTEIN, 1987, p. 75). É, portanto, fun-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

damental associar o ato de ler à descoberta do conteúdo e ao sentido do que está escrito. É a discussão coletiva que permite a educação do juízo crítico, pois, quando levados a analisar a realidade, os alunos podem também ser levados a refletir sobre a incredulidade em sua competência leitora e a ter confiança em si próprios.

Nessa perspectiva, será igualmente a oportunidade de o professor superar esta forma de subjetivismo que é a desvalorização dos indivíduos. Os bons sentimentos, por si só, não o ajudarão a mudar de atitude. Saber a quem servir e saber também como servir aqueles que mais necessitam dele constituem os primeiros passos. Tentar defender uma pedagogia de todos em oposição a uma pedagogia elitista é outro grande passo nesse caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, London, vol. 66, n. 6, p. 55-69, fev. 2011. Disponível em:

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030/pdf. Acesso em: 26-12-2014.

_____. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, Maria Helena Souza et al (Orgs.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 145-169.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Uma crítica ao conceito de "educação compensatória". In: BRANDÃO, Zaia. (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987, p. 43-57.

_____. Comunicação verbal, código e socialização. In: COHN, Gabriel. (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977, p. 83-104.

_____. *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul, 1971, vol. 1.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 31-03-2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRASIL. *PROEJA*: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento base. Brasília, agosto, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 15-04-2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 18-29.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.