

**AS VOZES DE GUAJARÁ-MIRIM QUE AQUI GORJEIAM, NÃO GORJEIAM
COMO LÁ: DIVERSIDADES LINGUÍSTICAS RONDONIENSES SILENCIADAS**

**THE GUAJAMIRIM VOICES THAT FOLD HERE DON'T FAT AS THERE: SILENT
RONDONIAN LANGUAGE DIVERSITIES**

Carlos Alberto Bosquê Junior¹

Décio Keher Marques²

Josemir Almeida Barros³

Ana Alice Siqueira⁴

Resumo: Este artigo problematiza as reflexões sobre o cenário de diversidades linguísticas no tecido social rondoniense com enfoque na região de Guajará-Mirim e o processo de submissão de identidades que ocorre através da escolarização com uma linguagem colonizadora. Esta pesquisa utilizou-se de metodologia qualitativa e quantitativa sobre os fatos analisados. Para atingir os resultados descritos, assim, partiu dos registros das materializações históricas publicadas nos dispositivos legais, entre eles, a Constituição de 1988, a Lei 9394/96 e os Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs do ensino médio integrado ofertados em 2017 no Campus do Instituto Federal de Educação – IFRO/Gujará-Mirim, de teóricos da educação e da análise perceptiva dos resultados da organização escolar que desconsidera as expressões culturais nos ordenamentos legais da escola. Está demonstrado que tipo de linguagem é oriundo da estrutura social que pertence o falante, e a estrutura social está baseada na produção-trabalho-lucro. Os dominados se emanciparão se mudar a estrutura social capitalista e não pelo simples fato de lhe prover o acesso à linguagem da cultura dominante, o que a escola atualmente busca oportunizar a compreensão de conteúdos que não necessariamente corrobora na racionalidade crítica do alunado, senão, na manutenção à submissão garantida pela materialização da racionalidade técnica.

Palavras Chave: Escola. Diversidades linguísticas. Linguagem colonizadora. Identidade de Fronteira.

Abstract: This article discusses the reflections on the scenario of linguistic diversity in the Rondoniense social fabric focusing on the Guajará-Mirim region and the process of identity submission that occurs through schooling with a colonizing language. This research used qualitative and quantitative methodology on the facts analyzed. To achieve the results described, it started from the records of historical materializations published the elements provided in the legal provisions, between them, the Constitution of 1988, the Law 9394/96 and finally, Course Pedagogical Projects of integrated high school offered in 2017 in the Campus

¹ Graduado em Artes Visuais pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo-FEBASP. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Escolar (PGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) E-mail: carlos.bosque@ifro.edu.br

² Graduado em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia – FCR. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Escolar (PGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) E-mail: decio.marques@ifro.edu.br.

³ Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba-MG, UNIUBE. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-MG. E-mail: josemir.barros@unir.br

⁴ Discente do Ensino Médio Integrado ao curso de Biotecnologia, Campus Guajará Mirim – IFRO. E-mail: anasiqueira2018@gmail.com

of Federal Institute of Rondônia of the Guajará-Mirim city, of education theorists and the perceptible analysis of the school organization that disregards the cultural expressions in the school legal systems. It is demonstrated what kind of language comes from the social structure that the speaker belongs to, and the social structure is based on production-work-profit. The dominated will emancipate themselves if they change the capitalist social structure and not simply by providing them with access to the language of dominant culture, which the school currently seeks to provide for the understanding of content that does not necessarily corroborate the critical rationality of students, but in maintenance to submission guaranteed by the materialization of technical rationality.

Key words: School. Linguistic diversities. Colonizing language. Identity. Frontier.

A racionalidade não é um patrimônio exclusivo dos alfabetizados, assim como o senso prático não é a única forma cognitiva peculiar dos analfabetos. Diante disso, a escola deve buscar uma maior valorização da oralidade no contexto do sistema formal de ensino, tendo em vista, sobretudo, a insuperável interdependência entre oralidade e letramento (MARCUSCHI, DIONISIO, 2007, p.37).

Introdução

A construção do povo do Estado de Rondônia tem procedências diversas e muito distantes. Desde o início do século XVIII a cultura dos diferentes povos autóctones que ocupam ou ocupavam o espaço territorial onde hoje equivale aos limites geográficos, no caso, gradativamente recebem interferências impactantes. “Por volta do ano de 1714, há missionários que se encontravam nos limites territoriais de Rondônia” (OLIVEIRA, 2008, p.16), afirma um eminente historiador. De tal sorte, que pesquisar sobre a educação, inevitavelmente, cabe destaque aos diversos modos de ocupação territorial e, neste aspecto, aponta o debate para os territórios da Educação escolar; Nóvoa (1995) sugere que a formação do professor deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das suas práticas autônomas.

O Estado que hoje recebe o nome de Rondônia é um berço das mais variadas e diversas culturas. Com certeza não foi nada pacífico o encontro histórico de cada um desses povos que ao “acolher” ou ao ser acolhido entravam em conflitos. E o resultado desse conflituoso encontro de povos e culturas, herdamos uma cultura miscigenada que ainda carece de um elemento aglutinador simbólico que identifique o povo dessa terra. Enquanto isso, permanece velado e discreto o conflito resultante da ocupação de um mesmo espaço físico geográfico com várias culturas e povos tanto dos autóctones que já moravam aqui, quanto dos que também vieram ganhar suas vidas por aqui nessas bandas da floresta amazônica.

Os desajustes oriundos da imposição de um discurso lingüístico sobre outros diversos,

que representam formas reais e vitais de visões de mundo, concebem presente a miscigenação e desembocam na escola. Antes de qualquer tentativa de propostas para responder a essa situação, faz-se mister, que os educadores da escola conheçam essa situação histórica e também qual é o fundamento da discriminação lingüística que gera miséria de uns em detrimento da riqueza de outros e ainda destroem o meio ambiente

Rondônia e a diversidade Lingüística

Rondônia, o ícone das diversidades etno-socio-linguístico-cultural. Ainda, em meados do século XVIII, chegaram via às fontes do Vale do Guaporé, os dissidentes de quilombolas provenientes do Quilombo de Cuiabá. Esses bravos e corajosos negros e negras, levantaram-se contra os seus senhores e desceram margem a dentro do Vale do Guaporé formando arraiais e em seguida povoados. Até hoje estão as marcas desses migrantes com seus costumes religiosos, na culinária, nos sotaques e etc. Para a educação, o registro é exorbitante, pois as primeiras professoras de Rondônia (anacronicamente falando), ao passo que naquele tempos idos da década de 30, o Estado de Rondônia nem existia.

Quando os negros aqui chegaram, por razões sócio-político-opressoras, já habitavam essa terra os autóctones. Essa população dividida em inúmeros povos, cada um com sua cultura, modos e em várias línguas diferentes possuíam seu distintivo simbólico que os tornavam uma grande nação. Depois de várias investidas cruéis, colonizadoras de características típicas no *modus faciendi* de procedência européia, segundo Walsh (2009), essa população foi sendo dizimada e perturbada, inclusive em seu coração latente que é a sua língua foi-se entrando em óbito.

Contudo, mesmo que a educação oficial, ainda nem reparou os danos e nem desenvolve políticas públicas escolares educacionais pra resgatar sua cultura, eles insistem em viver e sobreviver.

Portanto, seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. (MESZÁROS, 2008, p. 26).

São inúmeros povos, mesmo com uma população comparavelmente minúscula do que era quando foram inicialmente desrespeitados pela civilização colonizadora de cunho européia, ainda habitam em Rondônia e fazem ser reconhecidos em todas as partes do Estado.

Depois da primeira e da segunda fase do OURO com início na década de 1730, dezoito anos depois, em razão da descoberta de minas auríferas no rio Corumbiara, já em território

atualmente rondoniense” (OLIVEIRA, p, 16, 2008), a Coroa Portuguesa funda a Capitania de Mato Grosso e executa uma intensa política de povoamento ao longo dos rios Guaporé, Mamoré e Madeira. Nesta esteira, vale destacar que em 1759 é erguido o Forte N. S. da Conceição, localizado na margem direita do Guaporé, próximo a confluência com o rio Baures, segundo informa Oliveira (2008). No final do século XIX, chega em cena a época da borracha. E “Rondônia” acolhe, novamente por questões de ordem sócio-político-opressoras, os “soldados da borracha”. Migrantes, em sua maioria, provenientes de vários Estados do Nordeste, tinham a missão de explorar o Latex para fortalecer a economia do Brasil, e para esses miseráveis, servia como forma de sobrevivência.

Os soldados da Borracha, além de Rondônia também povoaram o Acre. Esses destemidos homens vieram e chegaram nessa terra sem sua família, assim de modo expressivo eles em região fronteira constituíram família com as bolivianas. Essa situação é muito verificável, sobretudo na região de Guajará-Mirim em Rondônia. O encontro de povos etnolingüísticos culturais diferentes, agora em terra estrangeira, e mais sem condições econômicas razoáveis para garantir a sobrevivência. Desde o início dessa miscigenação esse povo enfrenta o preconceito de inferioridade, inclusive passado despercebido pela educação escolar.

A migração não terminou, final da década de 70 do século passado, veio a leva de “sulista”. Como forma de esvaziar as regiões Sul, Sudeste e Nordeste do país, gaúchos, paranaenses, catarinenses, mineiros, baianos, capixaba e nordestinos se arraigaram e já soltaram suas raízes em Rondônia. Com o slogan de desenvolvimento, invadiram a mata e a destruíram praticamente tudo do ecossistema.

Com esse cenário brevemente descrito é imprescindível um pensamento dominante, que mais uma vez transforma os outros em dominados. A educação é esse filtro que assimila tudo e também, um funil que injeta determinado pensamento a partir da linguagem. Ancorado na sua linguagem, a escola estabelece o certo e o errado, impondo uma linguagem padrão sem atenção, não raras vezes, as minorias que habitam essa terra e precisam sobreviver.(...) estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas(MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

De forma urgentemente a escola enquanto instituição de crédito legal e moral perante o povo onde está inserida, deve tomar consciência do seu papel fundamental em oportunizar os necessários instrumentos de sobrevivência aos indivíduos do grupo social. Tanto a elaboração do instrumento de sobrevivência e o seu desvelamento passa pela linguagem, afinal a linguagem

é o melhor instrumento democrático que a humanidade pode contar.

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade (FRIGOTTO, 1995, p. 33).

Desse modo, ainda que exploratório bibliográfico, essa seção se propõe a apresentar os pontos fundamentais da missão da Educação e levantar quais problemas há no *modus facienti* da Escola em Rondônia, em especial, em Guajará-mirim. Sem titubear, destaca-se para a atenção emanada dos diversos signos linguísticos.

Entender a *práxis* como “um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão” (Ghedin, 2005) resulta o entendimento de que currículo não são apenas conteúdos programáticos, processos avaliativos e planos pedagógicos, ele pode ser tomado como um conjunto de processos e sujeitos, dessa forma a palavra de Moreira e Candau (2007) são complementos a este pensar,

(...) estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

Quem sabe, buscam-se práticas que propiciem a formação humanista e crítica do estudante, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os sujeitos e suas histórias, sua singularidade e identidade. Nessa esteira, deve-se, também, criar espaço de vivência e cultivo de sensibilidades, emoções e sentimentos humanos, como experienciar situações em que se reconheçam as outras linguagens (MARCUSHI; DIONISIO, 2007).

Olhando por uma fresta, é possível observar no universo das políticas de currículo que há a legitimação de certos discursos em detrimento de outros, na perspectiva de Foucault (1996), muitas vezes favorecida pela associação desses textos com matrizes de pensamento que circulam em diferentes grupos sociais e mesmo nos meios educacionais.

A posse da linguagem como forma de status social: lugar do confronto entre o opressor e oprimido

Com certa facilidade, é possível perceber a fragilidade e submissão de um povo ou de uma pessoa, quando não se expressam naquilo que os identifica. Assim como é verificável a força e a resistência de um povo ou de uma pessoa quando se expressam na proximidade daquilo que os identifica. O vácuo entre o que se expressa e aquilo que identifica o sujeito (coletivo ou pessoal) que se expressa torna-se um espaço facilitador à submissão e a degradação. Tanto a emancipação quanto a submissão passam pelo viés da palavra. A diferença consiste no modo de ter acesso à significação, à palavra. Enquanto a emancipação é resultado da expressão do que se é, a submissão é resultado da significação imposta como verdade para dominar. A educação aporta um discurso agregado a palavra, especialmente escrita, e é entendida como o meio que destaca a pessoa do biológico. Em outras palavras, é aquela que possibilita o acesso ao significado coletivo e pessoal. Frente a essa questão, cabe questionar à educação: o que importa para a identidade pessoal e/ou coletiva é o acesso aos conhecimentos oficiais ou ao conhecimento das inquietações ordinárias?

É possível refletir que variedade culta, não culta, escrita e oralidade, formalidade e informalidade, todas elas se entrecruzam em possíveis teias; nessa acepção, o modelo adotado pelas gramáticas normativas não procura refletir a complexidade linguística. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007).

Do ponto de vista histórico, desde os tempos antigos, os romanos dividiam os povos entre “romanos e bárbaros”. O critério que lhes respaldava, consistia que os bárbaros eram aqueles que não falavam latim e os romanos eram os que falavam o latim. Muitos povos, mesmo vivendo em Roma, eram considerados bárbaros, os sem fala, os sem direito, os sem voz. Esses “sem fala” eram alijados de todas as formas de cidadania romana. A fala, ou falar a voz do dominador era essencial para se colocar em princípio de aquisição de direitos e automaticamente a perda de identidade originante em detrimento da ausência de sua própria fala. A não-fala era taxada como carente de direitos, i. é, de sua própria identidade.

As reflexões de Bakhtin (1995) sugerem que se deve compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. “Entre os gregos — escrevia Fenelon — tudo dependia do povo e o povo dependia da palavra” (GUSDORF, 1998, p.15), Gerges Gusdorf toma como princípio a palavra — o povo e o poder. Hoje, continua, a posse da palavra faz a pessoa. A palavra dominante é excludente, não congrega, apenas revela um “arame farpado” que cerca o poder. Esse fato não permite o acesso de sujeitos à palavra e,

concomitantemente, não possibilita à pessoa dizer o próprio discurso, dizer a própria fala. Esse indivíduo que não fala a palavra do dominante, nem se encontra na posse de sujeito que domina nem se encontra na sua própria identidade, o que é o pior. Ele é trapaceado, iludido e com isso, mora longe de seu ser. Quem não fala a palavra que lhe significa não é sujeito, é dominado primeiro pelas formas discursivas veladas, cerceando a liberdade. A sua palavra pode ser aquela que os outros disseram, aquela que lhe ensinaram ou lhe obrigaram algumas vezes a crer e se expressar.

O que é ser portador da própria fala? A pessoa para tornar-se sujeito da própria fala, tem que tomar conhecimento dos sistemas de significação, através do signo linguístico, ela precisa saber mais ainda que os processos de atribuição de significados já habitados na sua compreensão envolvem componentes ideológicos, conforme assinala Bakhtin (1995).

A palavra como caminho de emancipação do sujeito, no caso, exige um processo que o sujeito verbalize e se expresse na linguagem que o significa. Nesse processo comunicativo, implica que aquele que fala seja inserido num caminho de aprendizado para falar e identificar pela fala o que são as coisas que lhes rodeia e o que ele mesmo é. Cabe à educação, a responsabilidade desse processo para a aquisição da posse da linguagem. De tal sorte, que a educação, ao invés de inserir a linguagem dos outros ao educando, deve, antes de mais nada, fazer-lhe perguntas difíceis para que ele mesmo encontre respostas através da verbalização socializada no eu-tu, desembocando na esfera do nós. O que na verdade é um voltar a fonte da educação no berço filosófico grego, a partir da maiêutica socrática.

A concepção de língua como atividade sociointerativa, proveniente da Linguística do Texto, institui-se como uma unidade linguística, valorizando a língua em contextos naturais e reais (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007). Desse modo, o texto passa a ser visto como espaço para as manifestações linguísticas produzidas por sujeitos concretos, em situações concretas, sob determinadas condições de produção. O que se visa, então, é descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua (BAKHTIN, 1995).

A educação apresenta-se de modo primordial para afirmar a linguagem do dominador ou emancipar o sujeito oportunizando-lhe a posse da linguagem que responda as necessidades de comunicação social de seu grupo cultural. A educação e, por sua vez, a aquisição da linguagem não existe sem duas figuras fundamentais: professor e aluno. Embora, essa relação milenar vem, com certeza, se modificando ao longo do tempo. Ainda assim, a educação e a maneira de educar realizada pelos professores em geral, passam uma imagem de alguém que

tem a missão de transmitir conhecimentos aos alunos e pune aqueles que não aprendem.

E, de fato, o papel da educação é oportunizar o acesso ao conhecimento. No entanto, o que se prioriza é o conhecimento oficial: geografia, artes, matemática etc. À margem fica descartada pedagogicamente a oportunidade da pessoa ter acesso ao conhecimento ordinário. E, é justamente a falta de oportunidade de resposta as indagações do dia-a-dia do educando que ele não assimila o conhecimento oficial, ou funciona também como fuga de auto-afirmação, a obsessão por um ou por outro conhecimento oficial, inviabilizando o acesso à palavra que ele aporta. Com isso, a educação pode ser tudo, menos a oportunidade de torná-lo livre e sujeito emancipado responsável pela sua vida e a vida da polis, ou seja, firmar-se na identidade cultural.

E da relação da aquisição do conhecimento oficial com a aquisição do conhecimento ordinário que gera a emancipação do sujeito que possui significado, que possui a palavra que lhe expressa. No entanto, é a prioridade ao conhecimento ordinário que faz o sujeito emancipado. Pois, o que importa não são os saberes que a educação mediante seus tutores oficiais, os professores supostamente ensinam, mas o que importa, é o educando que, sendo oportunizada pelo educador (a), apreende um mundo e se aprende nesse mundo. Sobressaindo, desta feita, o educando como portador da fala, isto é, sujeito emancipado. O professor, antes de mais nada, é alguém que cuida e esclarece sobre as veredas vitais e existenciais. Os saberes vêm na medida que a criança vai desvelando sua fala, ou seja, na medida que responde o que são as coisas que lhe rodeiam e o que é ele mesmo.

Na história humana a posse da língua significou a garantia de um excelente instrumento de luta para não ser vencido e sobreviver. Em sociedades capitalistas a sobrevivência requer mais que a posse da linguagem, mas a derrocada do esquema dos meios de produção que gera o lucro e estão nas mãos dos donos do capital que compram a força do trabalho das classes dominadas que não possuem os meios de produção. A propósito:

As desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada tem a ver com desigualdades naturais ou de dom, aptidão ou inteligência. De tal maneira, que são as desigualdades sociais que são responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na Escola (ARANHA, 1989, p. 68).

A estrutura social que emana das sociedades capitalistas baseadas na posse dos meios de produção engendra as diferenças linguísticas entre subgrupos de uma mesma sociedade. Desses subgrupos, aquele que domina os meios de produção, faz prevalecer seus modos, costumes, valores, conceito, a sua cultura. De tal sorte, que a linguagem dominante é sempre aquela dos detentores dos meios de produção e dos serviços e, na dimensão oposta, no caso, todas as expressões culturais, inclusive, das outras línguas que não as dos donos do poder são

estigmatizadas como inferiores.

A escola e a interculturalidade

É legítimo que haja para cada grupo cultural das sociedades modernas capitalistas, um modo próprio de se expressarem na linguagem. Pois, a linguagem se faz a partir da necessidade de comunicação dos membros dos grupos. Doutra forma, torna-se um absurdo sem precedente quando uma forma padrão que é própria de um grupo se comunicar e responder às suas necessidades fundamentais passa a ser arbitrariamente obrigada aos membros dos outros grupos culturais acatarem uma linguagem que não responde as suas fundamentais necessidades. Para Foucault (1996), toda sociedade controla e seleciona o que pode ser dito numa certa época, quem pode dizer e em que circunstâncias, como meio de filtrar ou afastar os perigos e possíveis subversões que daí possam advir.

Nas palavras oportunas de Magda Soares:

A linguagem dominante velada a serviço das classes dominantes, privilegiadas garantem um padrão linguístico que usam os dominadores e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber (SOARES, P. 39. 1997).

A escola, portanto, é a âncora para garantir a sobrevivência da espécie humana nos subgrupos humanos das sociedade capitalistas modernas, mas ela vem prestando um verdadeiro desserviço quando outorga o direito de uma linguagem da cultura dominante do grupo que tem o domínio do capital. Obriga de fato e de verdade a todos a se adaptarem a linguagem dominante com o *slogan* da sobrevivência. Com isso, obriga todos os membros dos outros grupos culturais a falarem a palavra que não são deles, não se emancipam e se tornam presas fáceis do grupo da cultura dominante:

(...) é preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alerta às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação (OLIVEIRA, 2008, p.545).

O currículo não é uma organização imparcial, técnica, é uma construção política da instituição escolar com reflexos diretos em todos os envolvidos, norteador das ações pedagógicas, do trabalho docente, é o currículo “o coração da escola”, como denominaram Moreira e Candau (2007).

Riscos e alternativas da e na escola

Se a educação se firma e é entendida enquanto transmissão de conhecimentos oficiais, falta ao sujeito o acesso a significação deliberada, isto é, quem deliberou sobre os significados que atribui sobre as coisas e a ele mesmo. O sujeito emancipado aquele que traz ao crível da razão (consciência), o conjunto de signos interiores e exteriores é capaz de atravessar a palavra que outros lhe disseram e ser responsável pelo significado que se atribui como ser no mundo. O que aqui denominamos de conhecimento ordinário refere-se ao signo interior que cada pessoa codificou, que por sua vez, é articulado com o signo exterior, a ideologia. E o signo interior encontra seu respaldo não enquanto é uma realidade de uma coisa, mas enquanto uma realidade semiótica. “A semiótica está relacionada a sistemas de comunicação” (LYONS, p.13, 1987).

Como se oferecem a nossa observação, ao nosso estudo o psiquismo, Os signos interiores? Em sua forma pura, o signo interior, isto é, a atividade mental, é acessível apenas à introspecção. (...) na realidade, o objeto da introspecção é o signo interior, que pode também, por sua natureza, ser signo exterior. O discurso interior pode, igualmente, ser exteriorizado. (...) a introspecção, enquanto tal, segue uma orientação que vai do signo interior ao signo exterior. Por isso, a própria introspecção é dotada de um caráter expressivo. Ela constitui para o indivíduo, a compreensão de seu próprio signo interior. A atividade mental não é visível nem pode ser percebida diretamente, mas, em compensação, é compreensível (BAKHTIN, p. 61, 1995).

É necessário que a pessoa saiba qual é a significação que a sustenta, a palavra que a expressa e a partir dela significa as coisas e a ela mesma. É legítimo, portanto, indicar que o nobre papel da educação é tornar possível à pessoa que ela seja conhecedora do significado que atribui as coisas mediante o critério voluntário deliberativo. Diferenciando-se, portanto, da pessoa que se desvela a si mesma no mundo pelo processo de organizar-se a partir da palavra que outros lhe disseram. Indica o lingüista renomado em que medida o falante absorve e materializa-se na linguagem. “A linguagem dominante de um tempo é sempre a linguagem dos dominantes” (CHOMSKY, p. 32, 2007).

Considerações Finais

Deve ser muito criterioso o processo de tomada de consciência da significação ou seja, atribuição de significados dada pelo sujeito que fala. O limite da significação própria do signo interior e aquela já materializada numa ideologia é muito sutil e, estão dialeticamente se interagindo. A rigor, a identidade pessoal, implica atravessar a significação, tanto interior e exterior, e atingir o nível de sujeito emancipado que expressa sua própria palavra e se expressa nela. Para Bakhtin:

Originariamente, a palavra deve ter nascido e se desenvolvido no curso do processo de socialização dos indivíduos, para ser em seguida, integrada ao organismo individual e tornar-se fala interior. (...) Não há signo exterior sem signo interior. Desta maneira, existe entre o psiquismo e a ideologia uma interação dialética indissolúvel: o psiquismo se oblitera, se destrói para se tornar ideologia e vice-versa. O signo interior deve libertar-se de sua absorção pelo contexto psíquico (biológico e biográfico), ele deve parar de ser experimentado subjetivamente para se tornar signo ideológico. O signo ideológico deve integrar-se no domínio dos signos interiores subjetivos, deve ressoar tonalidades subjetivas para permanecer um signo vivo e evitar o estatuto honorífico de uma incompreensível relíquia de museu (BAKHTIN, p. 64, 1995).

A tensão intrínseca que existe no estrato da construção do falante, do eu segundo Bakhtin, cria uma também concreta relação dialética entre o que é construído no falante com o que está posto na cultura onde ele está imerso. “O eu só existe numa relação com o outro, mergulhando ao fundo de si mesmo, o homem encontra os olhos do outro ou vê com os olhos do outro” (Bakhtin, 1997, p. 328).

Ao valorizar essa interação dialógica o aluno não é mais um agente passivo e apenas receptivo, mas um sujeito que age e pelo seu discurso se faz ouvir. Assim, aporta-se consigo um poder possível para recriar-se no seio de outras vozes e encontrar, ou melhor, identificar e tecer a sua própria voz.

De tal maneira, que urge a criação de uma escola que suponha uma ação compartilhada. É preciso que surjam outras vozes, justamente, porque de acordo com Bakhtin (1995) um orador que escuta apenas sua própria voz paralisa sua enunciação. Destrói o vínculo dialógico com sua audiência, restando inútil a sua intervenção. Para que nossa interlocução se efetive é preciso que a minha palavra se oponha a sua contra-palavra.

Essa é a essência da compreensão, no qual o já dito será agora enriquecido e completado pelo dito do outro. Ao tempo, que cria-se um processo humanizante também faz um processo educacional onde as vozes ali integradas sejam ecoadas e materializadas no tecido social.

Referências Bibliográficas

ARANHA, ML. **A Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: ed. Moderna, 1989

BACKHTIN, Michel. **Estética da Criação verbal**. Martins FONTES: São Paulo, 1997.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Editora Hucitec, São Paulo, 1995.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, 2009.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e responsabilidade**. São Paulo: JSN Editora, 2007.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais**. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

GUSDORF, Georges. **Tratado de metafísica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960,

LYONS, John. **Linguagem e linguística — uma introdução**. LTC Editora. Rio de Janeiro, RJ, 1987.

MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P, (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 5 – 21

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Ovídeo Amélio de. **História & Atribuições dos Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e de órgãos Essenciais à Justiça do Estado de Rondônia**. Dinâmica Editora e Distr. Ltda. Porto Velho, RO, 2018.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. **CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15 ed. São Paulo, Ática, 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Recebido em 28 de maio de 2019.

Aceito em 25 de agosto de 2019.