

**A LINGUAGEM ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE PODER SIMBÓLICO:
ESCOLA, LEGITIMIDADE LINGUÍSTICA E REPRODUÇÃO DA
DESIGUALDADE**

**SCHOOL LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF SYMBOLIC POWER: SCHOOL,
LINGUISTIC LEGITIMACY, AND THE REPRODUCTION OF INEQUALITY**

**EL LENGUAJE ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE PODER SIMBÓLICO: LA
ESCUELA, LA LEGITIMIDAD LINGÜÍSTICA Y LA REPRODUCCIÓN DE LA
DESIGUALDAD**



10.56238/sevened2026.018-022

Pedro Alves Costa Neto

Doutor em Direito

Instituição: Universidade Estácio de Sá (UNESA)

E-mail: pedroalcneto@hotmail.com

RESUMO

Este artigo examina a linguagem escolar como instrumento de poder simbólico, a partir da sociologia de Pierre Bourdieu e de sua recepção no campo educacional brasileiro. Parte-se da hipótese de que a escola, ao consagrar uma variedade linguística e um modo legítimo de falar, escrever, argumentar e silenciar, converte diferenças socialmente produzidas em critérios aparentemente neutros de mérito. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e analítico-interpretativa, baseada nas obras de Bourdieu, estudos de sociologia da educação e pesquisas brasileiras sobre linguagem, avaliação, capital cultural e violência simbólica. O estudo demonstra que a comunicação pedagógica não opera apenas como meio de transmissão de conteúdos, mas como instância de classificação, hierarquização e legitimação de disposições linguísticas desigualmente distribuídas. Analisa-se, ainda, a atualidade do problema em contextos marcados por diversidade linguística, ampliação do acesso escolar e persistência de formas sutis de exclusão. Conclui-se que uma pedagogia linguisticamente reflexiva deve ensinar a norma culta e os gêneros acadêmicos sem convertê-los em medida moral da inteligência, reconhecendo o valor social dos repertórios dos estudantes e problematizando os mecanismos escolares de consagração.

Palavras-chave: Linguagem Escolar. Poder Simbólico. Pierre Bourdieu. Capital Cultural. Violência Simbólica.

ABSTRACT

This article examines school language as an instrument of symbolic power based on Pierre Bourdieu's sociology and on its reception in Brazilian educational studies. The argument is that the school, by consecrating a legitimate way of speaking, writing, arguing and even remaining silent, turns socially produced differences into apparently neutral criteria of merit. Methodologically, the study is a qualitative bibliographic and interpretive research grounded on Bourdieu's works, sociology of education and Brazilian studies on language, evaluation, cultural capital and symbolic violence. The analysis shows that pedagogical communication is not merely a channel for the transmission of

content, but also an instance of classification, hierarchization and legitimation of linguistic dispositions unequally distributed across social groups. The paper also discusses the contemporary relevance of the issue in contexts marked by linguistic diversity, mass schooling and subtle forms of exclusion. It concludes that a linguistically reflexive pedagogy should teach standard language and academic genres without transforming them into a moral measure of intelligence, while recognizing the social value of students' repertoires and denaturalizing school mechanisms of consecration.

Keywords: School Language. Symbolic Power. Pierre Bourdieu. Cultural Capital. Symbolic Violence.

RESUMEN

Este artículo examina el lenguaje escolar como instrumento de poder simbólico, basándose en la sociología de Pierre Bourdieu y su recepción en el ámbito educativo brasileño. Parte de la hipótesis de que la escuela, al consagrar una variedad lingüística y una forma legítima de hablar, escribir, argumentar y guardar silencio, transforma las diferencias socialmente producidas en criterios de mérito aparentemente neutrales. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica, cualitativa y analítico-interpretativa, fundamentada en la obra de Bourdieu, estudios de sociología de la educación e investigaciones brasileñas sobre lenguaje, evaluación, capital cultural y violencia simbólica. El estudio demuestra que la comunicación pedagógica opera no solo como un medio de transmisión de contenidos, sino también como un acto de clasificación, jerarquización y legitimación de disposiciones lingüísticas desigualmente distribuidas. Asimismo, se analiza la relevancia del problema en la actualidad, en contextos marcados por la diversidad lingüística, el mayor acceso a la escolarización y la persistencia de formas sutiles de exclusión. Se concluye que una pedagogía lingüísticamente reflexiva debe enseñar el lenguaje estándar y los géneros académicos sin convertirlos en una medida moral de inteligencia, reconociendo el valor social de los repertorios del alumnado y problematizando los mecanismos de consagración escolar.

Palabras clave: Lenguaje Escolar. Poder Simbólico. Pierre Bourdieu. Capital Cultural. Violencia Simbólica.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a linguagem escolar costuma ser capturada por uma imagem espontânea e aparentemente inofensiva: a de que a escola seria o lugar em que os estudantes aprendem a “usar corretamente” a língua. Sob esse ponto de vista, a linguagem aparece como simples instrumento técnico de comunicação e a correção linguística como exigência neutra do trabalho pedagógico. A sociologia de Pierre Bourdieu desloca esse consenso ao demonstrar que nenhuma prática linguística circula fora de relações de força, de reconhecimento e de autoridade. A linguagem vale socialmente porque é produzida em mercados específicos, nos quais certas formas de enunciação recebem crédito, prestígio e eficácia, ao passo que outras são desqualificadas, desautorizadas ou silenciadas (Bourdieu, 1996; Bourdieu, 2009; Girardi Jr., 2017).

Quando esse problema é transposto para o universo escolar, torna-se possível compreender que a escola não apenas ensina uma língua; ela produz legitimidade linguística. Ao selecionar determinadas formas de oralidade e escrita como desejáveis, ao definir o que conta como boa redação, resposta adequada, participação pertinente ou postura discursiva aceitável, a instituição escolar distribui recompensas simbólicas e transforma competências socialmente herdadas em sinais de mérito individual. É nessa chave que Bourdieu (1989) afirma que a escola é “um dos fatores mais eficazes de conservação social” (p. 5), precisamente porque converte desigualdades de origem em desigualdades de desempenho aparentemente justas.

O problema, portanto, não se reduz à existência de uma norma culta ou de convenções linguísticas que devam ser ensinadas. A questão sociológica decisiva consiste em examinar como a escola lida com o fato de que os estudantes chegam ao espaço pedagógico portando repertórios linguísticos desiguais, produzidos por trajetórias familiares, práticas culturais, experiências escolares anteriores e posições distintas no espaço social. Nessas condições, a linguagem escolar não é um código comum previamente compartilhado, mas um princípio de classificação que favorece aqueles cujas disposições linguísticas já se aproximam do arbitrário cultural escolar (Bourdieu; Passeron, 2008; Nogueira; Nogueira, 2002; Nogueira, 2021).

A literatura brasileira que recepcionou a obra bourdieusiana no campo educacional mostra que esse núcleo interpretativo permanece atual. Catani, Catani e Pereira (2001) demonstram que a circulação de Bourdieu na pesquisa em educação foi especialmente fecunda nos debates sobre reprodução, capital cultural, mérito, violência simbólica e práticas escolares. Valle (2007; 2013), por sua vez, ressalta que a escola ocupa posição central na economia teórica de Bourdieu porque nela se condensam os mecanismos que fazem o arbitrário cultural aparecer como universal. Já estudos mais recentes, como os de Knoblauch e Medeiros (2022), Galelli e Rocha (2022) e Setton, Rego e Pereira (2023), recolocam o problema da linguagem em diálogo com o capital simbólico, a mediação social e os mercados linguísticos contemporâneos.

É nesse contexto que o presente artigo tem por objetivo analisar a linguagem escolar como instrumento de poder simbólico, demonstrando como a instituição escolar consagra uma linguagem legítima, distribui autoridade diferencial aos falantes e naturaliza desigualdades linguísticas que têm base social. Busca-se, ainda, discutir a atualidade desse problema diante de temas como diversidade linguística, inclusão escolar, avaliação, pedagogia da participação e escolarização ampliada. A hipótese central é a de que a linguagem escolar funciona, simultaneamente, como meio de instrução e mecanismo de distinção, operando tanto pela inculcação explícita de normas quanto pelo reconhecimento tácito de disposições já incorporadas por certos grupos sociais (Bourdieu, 1996; Pereira, 1997; Valle, 2013).

A relevância do tema é dupla. Em primeiro lugar, porque ele ajuda a superar leituras psicologizantes do sucesso e do fracasso escolar, que tendem a atribuir a performance linguística a “talento”, “esforço” ou “dom” individuais. Em segundo lugar, porque recoloca em bases críticas o debate pedagógico sobre ensino de língua, mostrando que a escola pode ensinar a variedade de prestígio sem tratá-la como sinônimo de inteligência, civilidade ou superioridade cultural. Em outras palavras, a crítica bourdieusiana não conduz à recusa do ensino formal da linguagem; ela exige que esse ensino seja desnaturalizado e reconectado às relações sociais que lhe conferem valor (Nogueira; Nogueira, 2013; Tiradentes, 2015).

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e de caráter analítico-interpretativo, voltada à reconstrução de categorias teóricas e à análise de sua produtividade para a compreensão do papel da linguagem na escola. Em vez de proceder a levantamento estatístico ou observação de campo, o artigo organiza e interpreta um corpus bibliográfico constituído por obras de Pierre Bourdieu, estudos de recepção no campo educacional brasileiro e pesquisas que focalizam a relação entre linguagem, escola, capital cultural e violência simbólica. Essa opção metodológica é compatível com o objetivo do trabalho, que não é medir o fenômeno, mas explicitar seus mecanismos de inteligibilidade sociológica (Valle, 2007; Knoblauch; Medeiros, 2022).

O corpus foi composto por vinte referências centrais. No núcleo teórico, foram mobilizadas as obras *A economia das trocas linguísticas*, *O poder simbólico*, *Razões práticas*, *A escola conservadora*, *Os três estados do capital cultural* e *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron. No núcleo de interlocução educacional, foram utilizados textos de Nogueira e Nogueira (2002; 2013), Nogueira (2021), Valle (2007; 2013), Catani, Catani e Pereira (2001), Pereira (1997), Knoblauch e Medeiros (2022) e Castro (1998). No núcleo de atualização empírica e temática, foram privilegiados estudos brasileiros sobre linguagem, mercado linguístico e violência simbólica, como os de Girardi Jr. (2017), Galelli e Rocha (2022), Setton, Rego e Pereira (2023), Soares (2013) e Tiradentes (2015).

Os procedimentos de leitura e análise foram organizados em três movimentos complementares. No primeiro, realizou-se a identificação das categorias conceituais recorrentes nos textos selecionados, especialmente linguagem legítima, mercado linguístico, habitus linguístico, capital cultural, violência simbólica, arbitrário cultural, comunicação pedagógica e consagração. No segundo, buscou-se descrever como tais categorias são articuladas quando o objeto é a escola, dando atenção especial à avaliação, ao discurso professoral, à seleção escolar e à construção do mérito. No terceiro, promoveu-se uma atualização interpretativa do debate, interrogando a utilidade dessas categorias para compreender impasses educacionais contemporâneos vinculados à pluralidade linguística, à inclusão e ao reconhecimento de repertórios discursivos heterogêneos (Nogueira, 2021; Galelli; Rocha, 2022; Setton; Rego; Pereira, 2023).

A escolha do enfoque bibliográfico também se justifica porque a própria tradição bourdieusiana insiste na necessidade de submeter os instrumentos analíticos a uma revisão crítica contínua. Valle (2013) recorda que a escola permaneceu como alvo privilegiado da sociologia de Bourdieu exatamente porque nela se condensam disputas que atravessam cultura, poder e reprodução. Reexaminar a linguagem escolar a partir dessas categorias, portanto, não significa mera aplicação repetitiva de um repertório consagrado, mas um teste de sua atualidade diante de novas formas de escolarização e de novos discursos pedagógicos sobre participação, inclusão, inovação e competência.

Nesse sentido, o método adotado não pretende substituir pesquisas empíricas, mas oferecer um quadro conceitual rigoroso para sua interpretação. A hipótese de que a linguagem escolar funciona como instrumento de poder simbólico precisa ser lida menos como descrição moral da escola e mais como problema sociológico: trata-se de compreender sob quais condições históricas e institucionais uma determinada maneira de falar adquire autoridade, por que certos estudantes são imediatamente reconhecidos como “capazes” e outros como “insuficientes”, e como a instituição converte um arbitrário linguístico em padrão aparentemente universal. A resposta a essas questões demanda justamente o tipo de reconstrução teórica aqui empreendida (Bourdieu, 1996; Bourdieu, 2008; Pereira, 1997).

3 LINGUAGEM, LEGITIMIDADE E PODER SIMBÓLICO EM PIERRE BOURDIEU

Em Bourdieu, a linguagem não pode ser compreendida apenas como sistema de signos. A crítica dirigida ao estruturalismo linguístico incide precisamente sobre o fato de que a análise interna da língua não basta para explicar a eficácia social dos enunciados. Falar não é apenas combinar corretamente signos; é ocupar uma posição, dispor de autoridade, reconhecer o momento oportuno, antecipar o valor provável da própria fala e ajustar-se ao mercado em que ela circula. Por isso, a teoria da linguagem em Bourdieu é inseparável de sua teoria da prática e de sua reflexão sobre os capitais, os campos e os mecanismos de reconhecimento (Bourdieu, 1996; Bourdieu, 2008; Girardi Jr., 2017).

A noção de mercado linguístico é decisiva para esse deslocamento analítico. Em um mercado, as falas não têm o mesmo preço, nem todos os falantes dispõem da mesma chance de serem escutados e nem todo enunciado é recebido segundo critérios estritamente semânticos. O valor social de uma fala depende do lugar de quem fala, da situação ritual, da instituição que confere legitimidade ao locutor e da disposição socialmente adquirida para manejar certos registros. Em razão disso, a competência linguística jamais é puramente técnica; ela é também competência socialmente reconhecida, o que significa dizer que a escola, a mídia, a ciência, a burocracia e o direito funcionam como mercados relativamente diferenciados, nos quais certas formas de linguagem são sancionadas positivamente (Bourdieu, 1996; Girardi Jr., 2017).

Esse ponto é central para evitar leituras simplistas do conceito de poder simbólico. Não se trata de um poder “imaterial” por oposição ao material, mas de uma modalidade de poder que atua produzindo reconhecimento, classificação e crença. Em formulação conhecida, Bourdieu mostra que o poder das palavras não reside nas palavras em si, mas na legitimidade socialmente produzida daquele que as pronuncia e das instituições que autorizam sua enunciação (Bourdieu, 2009). É nesse sentido que Girardi Jr. (2017) observa que a comunicação depende de uma “relação de poder desigual” e que o poder simbólico é um poder de “fazer coisas com palavras”.

O funcionamento desse poder supõe o *habitus*. As práticas linguísticas não são improvisações livres nem simples reflexos mecânicos de regras externas. Elas resultam de disposições incorporadas ao longo da trajetória social, que orientam o senso de aceitabilidade, de oportunidade e de adequação dos enunciados. Galelli e Rocha (2022), retomando esse debate, lembram que o *habitus* é aquilo que “se encarnou no corpo de forma durável, sob a forma de disposições permanentes” (p. 129). Desse modo, falar envolve um corpo socializado: pronúncia, postura, ritmo, hesitação, vocabulário, controle da norma, expectativa de ser ouvido e mesmo capacidade de sustentar certo tom de autoridade fazem parte do *habitus* linguístico.

A contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação torna-se particularmente forte quando se reconhece que o capital cultural possui dimensão linguística constitutiva. Em seus três estados – incorporado, objetivado e institucionalizado –, o capital cultural envolve esquemas mentais, competências de expressão, repertórios de leitura, familiaridade com formas legitimadas de nomear o mundo e títulos escolares que certificam tais disposições (Bourdieu, 2007; Nogueira, 2021). Isso significa que a linguagem escolar não opera sobre um terreno vazio. Ela encontra estudantes diferencialmente equipados para decifrar instruções implícitas, compreender expectativas não verbalizadas e transformar suas experiências em formas discursivas reconhecidas como válidas.

A linguagem, portanto, é inseparável da produção social da crença. Setton, Rego e Pereira (2023) sintetizam esse ponto ao afirmar que “os sistemas simbólicos são os maiores instrumentos da reciprocidade entre os humanos” (p. 21). A reciprocidade, entretanto, não se distribui de modo

simétrico. Em sociedades desiguais, os sistemas simbólicos que promovem comunicação também promovem distinção. Eles permitem partilhar sentidos, mas igualmente hierarquizar modos de expressão, consagrar sotaques, estilos, vocabulários e referências culturais. Nessa chave, a linguagem participa simultaneamente da constituição da subjetividade e da reprodução de relações de força.

Uma consequência importante desse enquadramento teórico é a crítica da neutralidade escolar. Se a linguagem vale diferentemente segundo o mercado em que circula e se a escola é um mercado específico de consagração, então a instituição escolar está longe de ser apenas transmissora de conteúdos. Ela é também produtora de critérios de excelência discursiva. O domínio da linguagem legítima escolar – oral e escrita – não aparece na escola como capital herdado, mas como sinal de competência individual. É justamente essa transfiguração que torna a escola especialmente eficaz como instância de reprodução simbólica (Bourdieu, 1989; Bourdieu; Passeron, 2008; Nogueira; Nogueira, 2002).

4 A ESCOLA COMO MERCADO LINGUÍSTICO E INSTÂNCIA DE CONSAGRAÇÃO

Ao pensar o sistema de ensino como sistema de comunicação, Bourdieu e Passeron retiram a pedagogia do registro moral da “boa intenção” e a recolocam no registro sociológico da eficácia. A comunicação pedagógica não é apenas o canal pelo qual o professor transmite um conteúdo; ela é o conjunto de formas institucionais, rituais, expectativas e sanções que tornam certos enunciados inteligíveis, valiosos e legítimos no interior da escola. Por isso, não basta examinar o currículo manifesto; é preciso compreender a forma escolar de enunciação, isto é, o ritmo da aula, o modo de formular perguntas, a organização do tempo de resposta, o estilo textual esperado e a autoridade embutida na palavra professoral (Bourdieu; Passeron, 2008; Knoblauch; Medeiros, 2022).

Knoblauch e Medeiros (2022) explicitam esse ponto ao mostrar que a comunicação pedagógica se perpetua segundo formatos que não são igualmente acessíveis a todos. Segundo as autoras, “os alunos que são capazes de intercambiar os signos de reconhecimento da linguagem e da cultura levam vantagem” (p. 4). A vantagem não se resume ao vocabulário; envolve familiaridade com modos específicos de escuta, argumentação, abstração, escrita e autocontrole discursivo. Em outras palavras, o estudante bem-sucedido não é apenas aquele que aprende os conteúdos escolares, mas também aquele cujo *habitus* já o dispõe a reconhecer a situação escolar e a agir linguisticamente conforme ela exige.

É nesse sentido que a linguagem escolar deve ser entendida como arbitrário cultural. A escola escolhe, de modo histórico e socialmente situado, um conjunto de formas linguísticas e discursivas como mais nobres, mais adequadas e mais universais. Embora essas formas sejam frequentemente apresentadas como portadoras de racionalidade superior, elas correspondem à cultura legítima de grupos específicos que dispõem do poder de universalizar seus próprios códigos. Bourdieu e Passeron

(2008) insistem que a ação pedagógica é violência simbólica justamente porque impõe, por meio de uma autoridade legítima, um arbitrário cultural. A comunicação do professor, nesse quadro, é eficaz porque sua autoridade institucional já antecipa a crença no valor do que é dito e na forma como deve ser dito.

A escola, assim, converte linguagem em capital institucionalizável. O domínio da escrita dissertativa, da explicação sequencial, do registro formal, da leitura silenciosa, do resumo, do comentário, da exposição oral controlada e da resposta “objetiva” a questões escolares passa a funcionar como recurso acumulável, avaliado e certificado. Mesmo quando tais aprendizagens são efetivamente ensinadas, sua apropriação é desigual porque pressupõe tempos, disposições, suportes culturais e mediações familiares também desiguais. Nogueira (2021) mostra que o conceito de capital cultural continua explicando parte importante do sucesso escolar exatamente porque as competências legitimadas pela escola não estão distribuídas aleatoriamente entre os estudantes.

Um aspecto particularmente importante é que a escola produz distinções não apenas pelo que ensina, mas pelo que pressupõe. Há um conjunto de expectativas implícitas sobre como formular uma dúvida, como tomar a palavra, como demonstrar compreensão, como relacionar conteúdo escolar à experiência pessoal sem soar informal demais, como expor opinião sem romper com o regime da legitimidade. Tais expectativas raramente são tematizadas como objeto de ensino; elas se apresentam como naturalidade. O estudante que as domina parece “ter facilidade”, enquanto o que as desconhece parece desatento, inseguro, pouco elaborado ou mesmo incapaz. Nesses casos, a desigualdade linguística é convertida em julgamento escolar sobre a pessoa (Bourdieu, 1996; Pereira, 1997; Castro, 1998).

Galelli e Rocha (2022) ajudam a atualizar esse problema ao examinar o ensino de línguas estrangeiras como dispositivo escolar no qual circulam capitais simbólicos diferenciados. As autoras afirmam que, nesse espaço, “se evidencia, manuseia, reproduz ou transforma o acesso aos capitais simbólicos” (p. 126). Embora seu foco seja o lugar das línguas estrangeiras, a formulação é mais ampla: toda prática linguística escolar participa de uma economia de valor. O currículo não apenas comunica saberes; ele indica o que vale culturalmente, quais enunciados contam, que formas de expressão se convertem em distinção escolar e que trajetórias sociais se aproximam mais facilmente desse valor.

A centralidade da linguagem na reprodução não significa, contudo, que tudo se reduza à gramática. O problema não é simplesmente a correção normativa, mas a articulação entre norma, autoridade e reconhecimento. Um estudante pode dominar a norma e ainda assim falhar no manejo do tom, do ritmo, do gênero escolar ou da oportunidade de fala. Do mesmo modo, outro estudante pode ter intuições sofisticadas, mas não conseguir traduzi-las em forma discursiva reconhecida pela instituição. O mercado linguístico escolar avalia simultaneamente conteúdo, forma e legitimidade do

modo de enunciar. É precisamente essa fusão que torna a linguagem um dispositivo privilegiado de poder simbólico (Bourdieu, 1996; Setton; Rego; Pereira, 2023).

5 JULGAMENTO PROFESSORAL, AVALIAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Se a escola consagra uma linguagem legítima, a avaliação constitui o momento em que essa legitimidade se converte em sanção explícita. A prova escrita, a redação, a leitura em voz alta, a participação oral, o seminário e mesmo a “postura” em sala de aula operam como dispositivos de classificação. Neles, mede-se mais do que aprendizagem de conteúdos: mede-se a capacidade de apresentar saberes sob a forma legítima. Por isso, Bourdieu e Passeron (2008) conferem ao exame papel estratégico no sistema de ensino. Ele não apenas seleciona; ele produz a aparência de que a seleção resulta de critérios universalmente válidos.

Knoblauch e Medeiros (2022), ao retomarem A reprodução cinquenta anos depois, mostram que a linguagem permanece no centro desse processo. Ao discutir a universidade, as autoras recordam que a comunicação pedagógica tende a se anular para aqueles estudantes excluídos da possibilidade de lidar com o idioma universitário. A formulação vale também para a educação básica em sentido ampliado: quanto menos familiar o estudante estiver com a linguagem escolar, maiores são as chances de experimentar a aula, o exercício e a avaliação como situações opacas, em que ele até reconhece a exigência, mas não domina suas regras implícitas.

Daí decorre um equívoco recorrente do discurso meritocrático: o de supor que todos concorrem em igualdade de condições porque estão submetidos ao mesmo currículo, ao mesmo professor e à mesma prova. Bourdieu (1989) já havia demonstrado que não basta enunciar a igualdade formal diante da escola; é necessário descrever os mecanismos objetivos que produzem a eliminação contínua dos desfavorecidos. Quando a escola trata como atributo pessoal o que é, em larga medida, produto de socialização anterior, ela transforma vantagem herdada em mérito conquistado. A linguagem é um dos lugares privilegiados dessa transformação.

O julgamento professoral desempenha, então, função mais ampla do que a aferição cognitiva. Ele é também um julgamento sobre maneiras de ser. A escrita “madura”, a resposta “bem formulada”, a fala “articulada”, a postura “adequada” e a argumentação “consistente” são categorias frequentemente usadas para nomear qualidade escolar, mas nelas se condensam expectativas sociais sobre o aluno legítimo. Pereira (1997) mostra que a escola participa da lei de retorno do capital simbólico justamente porque ensina a investir na cultura legítima e a colher dela recompensas escolares, profissionais e sociais. Ocorre que esse investimento não começa na escola; ele é diferencialmente distribuído pelas famílias e pelos meios sociais.

A violência simbólica emerge exatamente quando esses critérios são vividos como naturais. Tiradentes (2015), em diálogo com Bourdieu, define-a como “Violência suave que ocorre onde se

apresentam encobertas as relações de poder” (p. 36). No âmbito escolar, essa suavidade não implica ausência de sofrimento. Significa, antes, que o constrangimento é exercido sob a forma de correção, orientação, disciplina, avaliação técnica ou exigência pedagógica. O estudante não é necessariamente humilhado de maneira ostensiva; muitas vezes ele apenas aprende, de forma repetida, que seu modo de falar, escrever ou raciocinar não coincide com o que a escola valida como legítimo.

Soares (2013) oferece uma leitura aguda dessa dinâmica ao analisar o cotidiano de uma escola pública da periferia de Brasília. Embora seu enfoque privilegie a corporeidade, a discussão ilumina o modo como a instituição disciplina expressões, gestos, falas e formas de presença. O autor sustenta que “o controle sobre o corpo da criança na escola fortalece as estruturas psicológicas de submissão” (Soares, 2013, p. 55). A formulação é particularmente fecunda para o problema da linguagem: controlar o corpo é também controlar o tempo da fala, a intensidade da voz, a licença para perguntar, o direito à interrupção, o uso da gíria, o riso, a espontaneidade e os modos de narrar a experiência.

Castro (1998), ao estudar relações de poder na escola pública, já havia mostrado que a autoridade escolar combina dimensões formais e simbólicas. O poder simbólico não elimina o poder explícito, mas o torna mais eficaz quando é interiorizado como legitimidade. Aplicado à linguagem, isso significa que o professor não precisa recorrer continuamente à coerção externa para impor uma norma discursiva; basta que o regime escolar faça parecer óbvio que a forma correta de falar, responder e escrever é aquela sancionada pela instituição. O aluno aprende a se autocensurar, a evitar certas expressões, a desconfiar do próprio repertório e a tomar a própria inadequação como responsabilidade pessoal.

Esse processo tem efeitos profundos na construção da autoestima intelectual. Estudantes oriundos de meios populares podem ser objetivamente inteligentes, curiosos e criativos, mas, se não dominam a forma escolar legítima, tendem a aparecer como pouco capazes. Ao contrário, estudantes cujas disposições linguísticas já correspondem às expectativas escolares podem converter segurança discursiva em evidência de inteligência. A linguagem, assim, funciona como dispositivo de tradução da origem social em aparência de mérito individual. Tal diagnóstico não invalida a necessidade de ensinar leitura e escrita formais; ele exige que se explicita o caráter social dessas exigências e que se organizem práticas pedagógicas capazes de socializar seus códigos de modo menos excludente (Nogueira; Nogueira, 2002; Nogueira, 2021; Valle, 2013).

6 ATUALIDADE DO PROBLEMA: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Um dos argumentos mais recorrentes contra a atualidade da crítica bourdieusiana sustenta que a escola contemporânea teria se democratizado a ponto de tornar obsoleta a noção de reprodução. A ampliação do acesso, a diversificação do público escolar, a multiplicação de políticas inclusivas e o

reconhecimento formal de direitos educacionais seriam sinais de uma ruptura com a escola seletiva clássica. No entanto, a produção recente sugere um quadro mais complexo. Nogueira (2021) mostra que o capital cultural continua sendo fator relevante das desigualdades escolares, embora em formas parcialmente reconfiguradas. Em sua síntese, “as práticas culturais consagradas são hoje menos rentáveis e menos transmissíveis do que no passado” (p. 1), mas isso não elimina a força das mediações familiares, linguísticas e econômicas na produção do sucesso escolar.

A atualidade do problema aparece, em primeiro lugar, na persistência da tensão entre diversidade linguística e linguagem legítima. A escola contemporânea recebe estudantes marcados por grande heterogeneidade de repertórios: variedades populares urbanas, falares regionais, formas híbridas de oralidade mediadas por mídias digitais, experiências bilíngues ou multilíngues, letramentos vernaculares e repertórios fortemente situados em culturas juvenis. Todavia, a instituição tende a reconhecer apenas parte mínima dessa diversidade como culturalmente produtiva. Em muitos contextos, o repertório do aluno só adquire valor quando é traduzido para a forma escolar autorizada, o que significa que o reconhecimento da diferença permanece condicionado pela gramática da legitimidade escolar (Setton; Rego; Pereira, 2023; Tiradentes, 2015).

Em segundo lugar, a crítica bourdieusiana permanece atual porque a linguagem continua sendo espaço privilegiado de inclusão excludente. A escola abre suas portas a públicos historicamente afastados, mas nem sempre transforma suas formas de comunicação pedagógica. Nessa situação, amplia-se o acesso sem que se democratizem os códigos internos de participação. Aulas expositivas fortemente abstratas, avaliações baseadas em escrita formal precoce, correções centradas em déficit e baixa tematização dos gêneros escolares podem manter a distância entre escolarização formal e apropriação efetiva dos instrumentos simbólicos valorizados pela instituição (Bourdieu; Passeron, 2008; Knoblauch; Medeiros, 2022).

Em terceiro lugar, o tema ganha renovada pertinência quando se observa a centralidade contemporânea dos discursos sobre competência, desempenho e protagonismo. Essas noções costumam ser apresentadas como superação da escola tradicional; contudo, podem reproduzir desigualdades se operarem sem reflexão sociológica sobre os capitais previamente acumulados pelos estudantes. Participar, argumentar, expor-se oralmente, realizar seminários, construir projetos e escrever de modo autoral são exigências pedagogicamente valiosas, mas não se distribuem em terreno igualitário. Sem mediação sistemática, tais exigências podem premiar aqueles que já chegam à escola dotados de maior segurança discursiva e de maior familiaridade com linguagens legitimadas (Valle, 2013; Nogueira; Nogueira, 2013).

Galelli e Rocha (2022) mostram, a partir do ensino de línguas estrangeiras, que o dispositivo escolar continua produzindo saberes ideológicos sobre as línguas e os sujeitos que as falam. A mesma intuição pode ser expandida para a língua escolar em geral: a escola não apenas ensina formas de

linguagem, mas também produz imaginários sobre o que significa falar bem, ser culto, ser preparado, ser moderno, ser competente ou ser inadequado. Tais imaginários repercutem em autopercepções estudantis e em expectativas docentes, interferindo no modo como determinadas vozes são encorajadas, toleradas ou invalidadas no cotidiano pedagógico.

No contexto brasileiro, a discussão sobre preconceito linguístico e direito à educação reforça ainda mais a atualidade do tema. Embora o artigo aqui desenvolvido se inscreva prioritariamente na sociologia da educação, a literatura jurídica e pedagógica convergem ao apontar que a desvalorização de variedades linguísticas associadas a grupos populares, periféricos ou regionais pode comprometer a experiência escolar de reconhecimento. Tiradentes (2015), ao discutir discriminação e inclusão, sustenta a necessidade de uma educação que não “engesse a forma de pensar de cada aluno” (p. 33), valorizando origem, cultura e individualidade. A formulação é relevante porque desloca a discussão da falsa alternativa entre ensinar a norma ou aceitar qualquer uso. O desafio não é abdicar do ensino formal, mas recusá-lo como mecanismo de inferiorização social.

Também a tradição bourdieusiana brasileira tem insistido que a teoria da reprodução não deve ser lida como fatalismo. Catani, Catani e Pereira (2001) observam que, ao ingressar no campo educacional brasileiro, a obra de Bourdieu foi muitas vezes simplificada como teoria do determinismo social. No entanto, leituras mais recentes a reapropriam como instrumento teórico-metodológico para a análise fina dos mecanismos escolares. É nessa chave que o problema da linguagem escolar reaparece hoje: não como denúncia genérica da escola, mas como análise concreta das formas pelas quais a instituição distribui legitimidade discursiva, produz mérito e define quem pode aparecer como sujeito escolar plenamente autorizado.

A permanência desse problema em tempos de democratização aparente confirma a pertinência do argumento de Valle (2013): a escola segue ocupando lugar central na sociologia de Bourdieu porque continua a produzir efeitos de universalização do arbitrário cultural. A diferença, hoje, é que esses efeitos convivem com discursos pedagógicos de inclusão, acolhimento e participação. A crítica sociológica precisa, então, operar de modo ainda mais atento: não para desqualificar tais discursos, mas para perguntar sob que condições eles se realizam efetivamente e sob quais circunstâncias apenas recobrem, com nova linguagem, antigos mecanismos de consagração.

7 PARA UMA PEDAGOGIA LINGUISTICAMENTE REFLEXIVA

Se a linguagem escolar pode operar como instrumento de poder simbólico, a resposta pedagógica não pode ser nem a celebração ingênua da espontaneidade nem a reafirmação autoritária da norma. O desafio consiste em construir práticas de ensino capazes de explicitar os códigos escolares e democratizar seu acesso sem desqualificar os repertórios trazidos pelos estudantes. Em termos bourdieusianos, isso significa tornar visível o arbitrário cultural escolar, isto é, mostrar que a

linguagem legítima da escola é histórica, situada e socialmente valorizada, e não expressão natural de superioridade intrínseca (Bourdieu, 1996; Nogueira; Nogueira, 2013).

Uma pedagogia linguisticamente reflexiva pressupõe, antes de tudo, distinguir ensino da norma de sacralização da norma. A escola tem o dever de ensinar leitura, escrita formal, argumentação e gêneros acadêmicos, porque esses instrumentos continuam sendo decisivos para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos e para a circulação em instituições que controlam bens simbólicos relevantes. O problema surge quando esse ensino é acompanhado da mensagem implícita de que apenas a forma escolarizada de falar é inteligente, adequada ou moralmente digna. Nessa situação, o aluno não aprende apenas um novo repertório; aprende também a desprezar o repertório que o constituiu (Pereira, 1997; Tiradentes, 2015).

Em segundo lugar, a democratização da linguagem escolar exige ensino explícito dos gêneros e das expectativas institucionais. Muitas práticas pedagógicas fracassam porque tratam como pressuposto aquilo que deveria ser objeto de ensino. O estudante é solicitado a resumir, argumentar, comparar, justificar, apresentar oralmente, escrever de modo impessoal ou interpretar criticamente sem que tais operações sejam devidamente socializadas. Quanto mais implícitas as regras, maior a vantagem daqueles que já as trazem de contextos familiares ou escolares privilegiados. Tornar explícitas as regras do jogo não elimina a desigualdade, mas reduz a eficácia do mecanismo que converte herança em mérito (Bourdieu; Passeron, 2008; Knoblauch; Medeiros, 2022).

Em terceiro lugar, é preciso reconhecer pedagogicamente os repertórios linguísticos dos estudantes como ponto de partida legítimo. Isso não implica romantização de qualquer uso, nem recusa de correção. Implica compreender que a passagem entre diferentes registros linguísticos pode ser ensinada como ampliação de repertório e não como substituição moral de uma linguagem “errada” por outra “certa”. Setton, Rego e Pereira (2023) lembram que a linguagem participa da constituição da identidade; por isso, práticas escolares que tratam a fala do estudante apenas como déficit podem produzir retraimento, vergonha e distanciamento. Ao contrário, práticas de contraste, tradução, reescrita, reflexão metalinguística e análise de gêneros podem permitir ao aluno apropriar-se do registro escolar sem experimentar essa aprendizagem como autoaniquilação simbólica.

Em quarto lugar, a formação docente precisa incorporar mais intensamente a crítica do poder simbólico. Professores avaliam continuamente falas, textos e atitudes, mas nem sempre dispõem de instrumentos para perceber o quanto suas expectativas estão atravessadas por concepções naturalizadas de competência linguística. Castro (1998) e Soares (2013) indicam, cada um a seu modo, que a autoridade escolar tende a se reforçar quando seus pressupostos permanecem invisíveis. A formação crítica pode ajudar o professor a discernir entre exigência pedagógica legítima e julgamento social travestido de critério técnico, permitindo uma atuação mais consciente diante das desigualdades que atravessam a sala de aula.

Por fim, uma pedagogia reflexiva deve enfrentar a ideologia da neutralidade avaliativa. Isso não significa abolir a avaliação, mas interrogar o que exatamente se avalia quando se avalia linguagem. Em muitas situações, a correção gramatical, a clareza expositiva e a adequação vocabular são convertidas, de maneira quase imediata, em indícios de profundidade cognitiva. Separar, sempre que possível, as várias dimensões da produção do aluno – compreensão conceitual, organização do raciocínio, domínio do gênero, convenções linguísticas – pode ajudar a evitar que a forma legítima absorva integralmente o juízo sobre o pensamento. Em uma perspectiva bourdieusiana, isso corresponde a reduzir a capacidade da escola de transformar diferenças de capital linguístico em hierarquias naturalizadas de inteligência (BOURDIEU, 1989; NOGUEIRA, 2021).

Nada disso equivale a imaginar uma escola fora do poder. A contribuição de Bourdieu continua importante justamente porque impede ilusões pedagógicas fáceis. A escola sempre será lugar de classificação, seleção e distribuição diferencial de legitimidade. Entretanto, reconhecer esse dado não conduz ao imobilismo. Conduz à responsabilidade crítica de produzir formas menos opacas, menos humilhantes e mais reflexivas de socialização linguística. Se a linguagem escolar é instrumento de poder simbólico, ela pode também tornar-se objeto de esclarecimento pedagógico, isto é, um campo no qual a escola ensine não apenas a falar e escrever segundo suas regras, mas também a compreender socialmente por que essas regras valem, para quem valem mais e como podem deixar de funcionar como sinais naturais de superioridade humana (Valle, 2013; Nogueira; Nogueira, 2013).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar que a linguagem escolar não pode ser reduzida a instrumento neutro de transmissão de conhecimentos. A partir da sociologia de Pierre Bourdieu, mostrou-se que ela funciona como princípio de classificação, legitimação e hierarquização, articulando-se ao mercado linguístico escolar, ao capital cultural e à violência simbólica. A escola ensina conteúdos por meio da linguagem, mas também ensina, consagra e sanciona uma determinada maneira de falar, escrever, argumentar, escutar e ocupar o espaço discursivo. Essa dimensão, frequentemente invisibilizada pelo discurso pedagógico cotidiano, é central para compreender como desigualdades sociais persistem sob a aparência de mérito individual (Bourdieu, 1996; Bourdieu; Passeron, 2008; Nogueira; Nogueira, 2002).

A análise permitiu observar que a eficácia simbólica da escola deriva exatamente da transformação do arbitrário cultural em universal. Os estudantes que chegam mais próximos da linguagem legítima escolar são lidos como mais aptos, mais maduros e mais inteligentes; os que chegam mais distantes tendem a experimentar opacidade, insegurança e julgamento. A comunicação pedagógica, a avaliação, o exame, a participação oral e a escrita escolar operam, assim, como mecanismos por meio dos quais diferenças herdadas podem ser convertidas em distinções escolares.

Nesse sentido, a atualidade de Bourdieu não reside apenas em ter descrito uma escola do passado, mas em oferecer categorias ainda produtivas para interpretar as formas renovadas de desigualdade na educação contemporânea (Knoblauch; Medeiros, 2022; Nogueira, 2021; Valle, 2013).

Também se sustentou que a permanência do problema não autoriza leituras fatalistas. A crítica bourdieusiana não exige que a escola renuncie ao ensino da norma culta, da leitura ou da escrita acadêmica; exige, antes, que ela ensine esses repertórios de forma consciente, explicitando suas regras e recusando convertê-los em medida moral da inteligência e do valor do estudante. Nessa perspectiva, uma pedagogia linguisticamente reflexiva pode contribuir para diminuir a opacidade dos códigos escolares, ampliar o acesso aos bens simbólicos valorizados e reconhecer os repertórios de origem dos alunos como materiais legítimos de trabalho pedagógico (Tiradentes, 2015; Setton; Rego; Pereira, 2023; Galelli; Rocha, 2022).

Conclui-se, portanto, que o tema da linguagem escolar como instrumento de poder simbólico permanece decisivo para a sociologia da educação e para a filosofia social da escola. Ele obriga a deslocar o olhar dos resultados para os mecanismos, do mérito para a legitimidade, da correção para o reconhecimento e da linguagem como código para a linguagem como prática social investida de poder. Em tempos de ampliação do acesso escolar, de discursos de inclusão e de pluralização dos repertórios linguísticos, essa agenda crítica não perdeu relevância; ao contrário, tornou-se ainda mais necessária para que a democratização da escola não se limite à entrada formal dos estudantes, mas alcance também os modos de circulação da palavra, da escuta e da autoridade no interior da instituição.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *In*: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 9-22, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 63-85, maio/ago. 2001.

GALELLI, Cinthia Yuri; ROCHA, Nildiceia Aparecida. Mercado linguístico e capital simbólico no dispositivo escolar: um estudo discursivo sobre as línguas estrangeiras. *In*: **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 126-148, 2022. DOI: 10.21709/casa.v15i2.17002.

GIRARDI JR., Liráucio. Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico. *In*: **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, e25978, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.3.25978.

KNOBLAUCH, Adriane; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A atualidade de A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de um legado acadêmico e político. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245469, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248245469.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000200003.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07468, 2021. DOI: 10.1590/198053147468.

PEREIRA, Gilson R. de M. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 60, p. 36-50, dez. 1997.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; REGO, Teresa Cristina; PEREIRA, Wellington de Carvalho. Lev Vigotski e Pierre Bourdieu: o poder da linguagem. *In: Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-25, 2023. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v28i1p7-25.

SOARES, José Montanha. A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola. *In: Conexões*, Campinas, v. 11, n. 3, p. 50-74, 2013. DOI: 10.20396/conex.v11i3.8637603.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. *In: Revista Eletrônica do Curso de Direito da PUC Minas Serro*, Serro, n. 12, p. 33-48, ago./dez. 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1517-97022007000100008.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *In: Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013. DOI: 10.7213/dialogo.educ.7629.