

IMPOSIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA “PADRÃO”: ANÁLISE DE UM EXERCÍCIO DE ORTOGRAFIA DO LIVRO DIDÁTICO

Ladyana dos Santos Lobato – Universidade Federal do Pará/UFPA

Resumo: Problematizamos, na presente comunicação, a dualidade entre o que se ensina e o que se aprende nas escolas do ponto de vista da escrita e as implicações dessas práticas no processo educacional. Para isso, utilizamos como instrumento de análise, um exercício de ortografia do livro didático de Ensino Médio “Português: linguagens”, de Cereja e Magalhães (2003). Como suporte teórico, apresentamos os estudos sobre Práticas de Letramento nas escolas. Partido desse referencial, compreenderemos o uso do livro didático nas escolas como instrumento de imposição e valorização de uma língua considerada “correta”, em detrimento de uma prática de letramento que considera os saberes sociolinguísticos do aluno.

Palavras-chave: Letramento, livro didático, padrão, inadequação, cartum.

INTRODUÇÃO

As discussões teóricas em torno do letramento nos remetem, geralmente, a noção de “padrão”. Muito se tem falado sobre a crise da língua portuguesa e a decadência dos “padrões”, no entanto, essas discussões são aquelas que consideram os “padrões”, segundo Stubbs (2002), como normas de ortografias, pontuação ou outros aspectos superficiais da língua escrita e da prática de leitura, preocupações estas que não deveriam ser consideradas com objetos principais da educação, mas que estão intrinsecamente relacionadas às noções de alfabetização e letramento.

É assim que o livro didático, uma das principais ferramentas utilizadas pelo professor na sala de aula, muitas vezes, a única, aponta para um modelo que ao considerar o ensino da língua padrão, desconsidera os saberes sociolinguísticos dos alunos. Muitas propostas dos livros didáticos já apresentam um olhar diferenciado ao ensino da língua portuguesa, no entanto, algumas destas propostas não são coerentes, por isso os professores não conseguem colocá-las em prática.

Considerando a ênfase que o sistema educacional atribui ao ensino da língua escrita “padrão” e levando em consideração que um dos principais veículos de reprodução dessas “normas” acontece através do livro didático, objetivamos, nesta comunicação, analisar a dualidade entre o que se ensina e o que se aprende nas escolas do ponto de vista da escrita e as implicações dessas práticas no processo educacional, isto é, verificaremos de que forma, o livro didático contribui com o prestígio e valorização de uma língua escrita considerada “correta”, em detrimento de uma prática de letramento que considere os saberes dos alunos. Para que possamos observar como isso acontece, utilizamos como instrumento de análise, um exercício de ortografia do livro didático de Ensino

Médio “Português: linguagens”, de Cereja e Magalhães (2003), através do qual compreenderemos as estratégias usadas para o ensino de uma norma padrão e a crítica à dualidade existente entre o que a escola ensina e o que os alunos aprendem.

Esta análise se faz necessária para que possamos compreender como relações de poder são reproduzidas, implicitamente, através de um pequeno exercício de ortografia, de um livro didático, que o professor poderá está utilizando em sala de aula. O exercício de ortografia analisado, dependendo do olhar lançado a ele, poderá contribuir com um ensino de manutenção do prestígio da escrita “correta”. Dessa forma, nosso interesse é apontar ao professor de português como essas relações são sistematizadas pelo livro didático e ajudá-lo a traçar outro olhar sobre esta ferramenta de ensino. Dessa forma, o livro didático poderá ser usado para libertação e não opressão das classes menos favorecidas.

Assim, nos deteremos, inicialmente, nesta comunicação, ao levantamento dos principais referenciais teóricos que tratam sobre práticas de letramento. Em seguida, analisaremos o exercício selecionado para esta pesquisa. Desta análise, compreenderemos o uso do livro didático nas escolas como instrumento de imposição e valorização de uma língua considerada “correta” em detrimento de uma prática de letramento que considere os saberes sociolinguísticos do aluno.

1. REFLEXÕES TEÓRICAS

De acordo com Stubbs (2002), a tentativa de estender o letramento à população data apenas do final do século XIX, pois as taxas de alfabetização vêm sendo registradas há apenas cem anos. Isso porque, acreditava-se que era perigoso alfabetizar a classe trabalhadora: “isso poderia levar a um encolhimento da força de trabalho manual e a agitação social se as classes trabalhadoras tivessem acesso a literatura sediciosa.” (STUBBS, 2002, p. 97-98). Atualmente é consensual que é bom para a sociedade que a alfabetização chegue a todas as pessoas, esta concepção de acesso à educação é considerada um direito universal, no entanto, muito ainda se tem discutido sobre o tipo letramento oferecido nas escolas, pois, na realidade, o que tem se desenvolvido “foi uma noção nova de que o letramento escolarizado é, inegavelmente, uma habilidade única, que tem de ser medida segundo um padrão único” (STUBBS, 2002, p.98).

Dessa forma, o letramento envolve um processo muito mais complexo que é circundado por concepções sociais, institucionais e ideológicas. Existem muitas crenças em torno do que é ser “letrado” e muitas vezes a concepção de “letrado” é confundida com a noção de “alfabetizado”. Esses termos são, no entanto, bastante distintos, “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street (1995)” (MARCUSCHI, 2001, p.

21). Enquanto que “alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever” (MARCUSCHI, 2001, p.21-22). Essa confusão na caracterização dos termos tem influenciado, severamente, as práticas de escolarização, nas quais o ensino de uma norma “padrão” tem contribuído com o fracasso escolar, em especial, das crianças mais pobres. “A relação-chave parece ser a relação entre a língua em casa e a língua na escola”. (STUBBS, 2002, p.100).

Segundo Stubbs (2002), a idéia de que fracasso escolar é fracasso linguístico, já é bastante repetida. Esta surge da noção de que a escola impõe um saber linguístico aos alunos, considerada “correta” e, uma vez que estes fracassam na apropriação desse saber, é provável que fracasse, também, nas outras especificidades do ensino. Isso acontece devido a extrema importância que o sistema escolar ocidental dá ao conteúdo verbal e textual, pois dentro das escolas, o “lugar dos textos escritos, da escrita e do letramento sempre foi central e, em alguns contextos ‘letrado’ e ‘culto’ são sinônimos”.(STUBBS, 2002, p.101).

Isto acontece devido às muitas confusões surgidas a partir do ensino que considera a variedade padrão e do ensino que considera a variedade não padrão. Richmond *apud* Stubbs (2002), aponta algumas posições que tem sido adotadas como objetos do processo de ensino, entre elas: aquela na qual o dialeto não-padrão não deve ser usado na sala de aula, pois as crianças devem deter-se a aprendizagem do dialeto padrão. Algumas posições consideram essa prática como possibilidade de ascensão social das crianças, outras posições consideram essa prática como necessária para que as crianças não sofram com a exclusão e discriminação. Existem também posições que argumentam que o dialeto padrão não deve ser adotado, pois é uma forma de opressão e as crianças devem ter orgulho de seu próprio dialeto.

Para Stubbs (2002), todas essas posições apresentam problemas, sejam estes irrealistas ou psicológicos. Na verdade, é necessário um equilíbrio, através do qual, se compreenda a importância do dialeto padrão e se respeite o saber linguístico das crianças. Pois, o “aluno deve se adaptar à escola, mas a escola também deve se adaptar ao aluno. Uma posição equilibrada postula que os alunos têm de aceitar a realidade social da língua da escola, e a escola tem que respeitar a(s) língua(s) do aluno. (STUBBS, 2002, p.111). Dessa forma, percebemos que a escola tem o compromisso, de ensinar a variedade “padrão”, a questão da ortografia e outros aspectos da língua são importantes e devem fazer parte do processo de ensino das crianças.

No entanto, ele deve ser ensinado de modo a não depreciar a língua materna delas. É quase inútil corrigir a língua falada das crianças. Primeiro, isso parece não ter muito efeito: os professores não conseguem mudar o modo de falar das crianças, contra a opressão da família e dos grupos de amigos. E, segundo, a crítica à língua falada pelas crianças será inevitavelmente interpretada como crítica e rejeição à família e aos amigos. (STUBBS, 2002, p.111)

É assim que indagações sobre como ensinar a língua, mais especificamente, a variedade padrão, em contexto escolar, no qual cada aluno possui sua variedade linguística, tem sido assunto que merece destaque nas formulações políticas educacionais, pois ainda existe uma política ideologicamente imposta nas escolas que, sob a perspectiva de um ensino da Gramática Tradicional, não considera a variedade linguística, por isso impõe o ensino da norma culta e considera a variedade como erro. Segundo Bortoni-Ricardo (2005),

Essa postura teórica tem sérias implicações pedagógicas, já que a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.26)

Há que se pensar em estratégias pedagógicas que trabalhem a norma culta como mais uma variedade linguística da qual o aluno deve apropriar-se para utilizar em determinados contextos e situações de fala. Se o aluno desenvolver a habilidade de usar a norma culta em contextos sociais que exigem o seu uso, poderá utilizar seu dialeto natural, nas situações de fala e escrita que não exigem o uso da norma culta, assim, paralelamente, poderemos perceber que a escola estará desenvolvendo um ensino que possui como objetivo ensinar a língua com propósitos de competência linguística e comunicativa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), no Brasil, ainda não se deu a atenção devida a influência da diversidade linguística no processo educacional, pois

A ciência linguística vêm, timidamente, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando. Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado a realidade nacional. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19)

Assim, para esta autora, se faz necessário considerar peculiaridades sociolinguísticas existentes no Brasil e corrigir algumas distorções, isto é, mitos e crenças, disseminadas no país. Cabe, então, em discussões como esta, que tratam, por um lado, o ensino da norma padrão pelas escolas, considerando, por outro lado, a linguagem usada pelos educandos; apontamentos focalizados para a adoção de currículos escolares bidialetais, onde o ensino da norma culta acontecerá, de forma paralela, ao ensino da variedade do aluno. Esta é uma política que “beneficiará principalmente os alunos provenientes dos segmentos mais isolados, geográfica e socialmente, cujo contato com a dita variedade padrão em outros domínios, que não a escola, é muito restrito. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.133).

Assim, será possível que as práticas educativas escolares influenciem num dos maiores problemas enfrentados pela educação no Brasil, a repetência e evasão, pois haverá um interesse em

contribui com o que Bortoni-Ricardo (2005) chama de uma pedagogia sensível às diferenças linguísticas dos alunos, através da qual seus saberes socioculturais serão respeitados, valorizados, prestigiados. Isso requer uma mudança curricular advinda também de uma mudança nas políticas educacionais para o Brasil, que de forma efetiva, interfiram na postura da escola e da sociedade em geral.

2. ANÁLISE DO OBJETO

Selecionamos para esta análise, a questão número 01 (um), de um exercício de ortografia do livro didático de Ensino Médio “Português: linguagens”, de Cereja e Magalhães (2003). O exercício, constante na página 49 do livro, apresenta três questões: a), b) e c) e todas referem-se a um cartum, situado ao lado das questões.

Antes do exercício, encontramos um breve “conteúdo” sobre o tema ortografia. Este “conteúdo” está em uma seção do livro que é denominada de “Para escrever com adequação”. Dessa forma, antes mesmo de iniciarmos a análise do exercício, percebemos que estamos diante de uma atividade que objetiva o ensino da língua escrita padrão, pois o termo “adequação” infere que se trata de um proposta de ensino baseada em uma forma de escrever “corretamente”.

O “conteúdo” inicia com uma charge, na qual é necessário completar os espaços em branco, das falas dos personagens das tiras, com *e* ou *i*, *ç* ou *c* ou *s* ou *z*. Em seguida, encontramos um breve comentário no qual se evidencia que o alfabeto português não é fonético, pois um único fonema pode ser representado por diferentes letras, assim como fonemas diferentes podem ser grafados com a mesma letra. O texto “conteudista” ainda afirma que isto pode causar algumas dificuldades no processo de escrita das palavras e enfatiza que, apesar das regras “sistematizadas”, aprender ortografia depende de “automatização da grafia das palavras e de consultas constantes ao dicionário.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 48). Nestes termos, percebemos a reprodução de um ensino mecanizado, através do qual, “para escrever com adequação”, fazendo alusão ao título da seção, o aluno deve “decorar” os “padrões”.

Assim, para “auxiliar” o aluno, “a empregar corretamente certas letras”, o texto apresenta algumas “orientações”, entre estas, o emprego de *g* ou *j*; *x* ou *ch*; *s* ou *z*; *ar* e *izar*; *e* ou *i*. De certo, não iremos criticar a postura do livro didático ao propor um ensino baseado nos padrões da língua, pois compreendemos que o ensino da língua padrão é necessário, uma vez que sem ele “muitas carreiras estariam fechadas para as crianças” (STUBBS, 2002, p. 111). Além disso, o livro didático selecionado é voltado para adolescentes e jovens, pois é um livro de Ensino Médio e a escola deve compreender qual o momento certo de cobrar dos alunos o “aprendizado” dessas regras.

O que queremos questionar, portanto, é a forma como, implicitamente, o livro didático contribui com a valorização da escrita padrão, em detrimento de uma escrita considerada “errada”. Nas orientações da questão 01 (um) do exercício, pede-se para que os alunos leiam o cartum, abaixo:



Figura 01: Cartum do exercício do livro didático selecionado

Em seguida, ainda como parte do “comando” da questão, encontramos a seguinte afirmação: “O cartum apresenta alguns problemas ortográficos”. Percebemos que os considerados “desvios” da norma padrão são considerados como “problemas” no livro didático. Se o “erro” é um problema, obviamente este deve ser superado e corrigido. O aluno que escreve com “inadequação” e que ao olhar o cartum e perceber sua própria escrita neste, compreenderá, após a leitura desta frase, que apresenta um problema no seu aprendizado, pois não sabe escrever “corretamente”.

A alternativa, a), deste exercício, apresenta a seguinte questão: “Identifique as palavras do cartum que apresentam uma grafia diferente da que é recomendada pelas normas da língua escrita e reescreva-as de acordo com essas normas.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 49). Trata-se de uma questão, na qual o objetivo é a reescrita das palavras de forma “correta”. Uma vez que a questão não reflete sobre a forma em que o cartum foi escrito, este tipo de atividade reproduz o prestígio da norma padrão. Atividades como esta devem ser questionadas, pois

Não se trata, p. ex., de propor atividades de ensino em que o discente tenha de reescrever um texto substituindo os traços linguísticos estigmatizados da cultura rural pelos considerados mais próprios do português padrão. Agindo assim, continua-se favorecendo o preconceito linguístico, embora se reconheçam as diferenças entre os dialetos; agindo assim, continua-se implementando o mito da deficiência cultural, fazendo com que os discentes saiam da escola acreditando mais ainda que no fundo sua linguagem é errada, devendo ser corrigida, melhorada, valendo mesmo tão somente o português preceituado pelas gramáticas normativas, cf. Bagno (2007). (RODRIGUES, 2007, p. 83).

Dessa forma, atividades de reescrita de palavras, ao favorecerem o ensino do português “padrão” fazem com que, ao mesmo tempo, se mantenha o prestígio de suas normas como “únicas”, “verdadeiras”, uma vez que outras formas de escrita não são valorizadas e deseja-se que sejam eliminadas, substituídas por formas “automatizadas”. E, vale lembrar, conforme o “conteúdo” proposto, muitas dessas formas devem ser consultadas no dicionário, instrumentos utilizados pela

gramática normativa para controlar o ensino da língua.

A alternativa b), do exercício, apresenta a seguinte questão: “Na sua opinião, o cartunista escreveu as palavras desse modo de propósito porque não conhecia a forma adequada? Justifique sua resposta.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 49). Neste caso, encontramos uma questão subjetiva que levará o aluno a refletir sobre a escrita do cartum. No entanto, o que queremos destacar é que a atividade mantém o mesmo propósito da atividade anterior: reproduzir que a escrita padrão que é a forma adequada e, portanto, única de se escrever. A questão também infere para a noção de erro quando denomina a escrita do cartum de “desse modo”. Ou seja, deste modo “errado?”, “inadequado?”.

A alternativa c), do exercício, por sua vez, apresenta a seguinte questão: “A criança conduz um cartaz de protesto contra a violência nas escolas. Contudo, o modo como o cartaz foi redigido acabou por atribuir um sentido diferente à palavra *violência*. Que novo sentido ganha essa palavra no contexto?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 49). Nesta alternativa, encontramos uma das principais discussões sobre o ensino da língua na educação. Ao indagar sobre o sentido que foi atribuído à palavra “violência”, a questão pode nos remeter para duas situações diferentes:

A primeira, é aquela que provavelmente surgirá na sala de aula devido a própria natureza do desenvolvimento de uma aula de ortografia, na qual o objetivo é ensinar a escrever “corretamente” e; devido as várias discussões ideológicas que tem circundado o sistema educacional, nas quais se acredita que a língua portuguesa está em crise. Dessa forma, um dos sentidos que pode ser atribuído a palavra “violência” é o de os alunos estão agredindo a língua portuguesa. As palavras escritas de forma “inadequada” justificam essa “agressão” à escrita correta da língua e isto acontece na escola que é lugar de aprendizado na língua considerada padrão. Assim, o cartum pode está fazendo referencia ao ensino da escrita correta das palavras, dentro das escolas, e o não aprendizado dessas “normas” pelas crianças. Aponta para a questão de que o que as escolas ensinam não corresponde ao que os alunos aprendem. No entanto, joga a culpa aos alunos, responsabilizando-os pelo seu próprio fracasso.

A segunda situação a que o sentido da palavra “violência” pode nos remeter, trata-se de uma visão que, provavelmente, não partirá dos alunos e que em muito precisará do conhecimento e da ação de um professor mediador. Neste caso, a palavra não significa agressão à língua portuguesa, mas poderia significar opressão. Opressão aos alunos, uma vez que a estes são impostos várias normas consideradas “corretas”, em favor de um conhecimento que é necessário, mas que é visto como único e que, por isso, exclui os alunos do processo educação, levando-os ao fracasso escolar, evasão e repetência. Sendo assim,

É possível lançar a culpa sobre os alunos e seu *background*, e alegar que eles têm algum tipo de deficiência: falta-lhes algo que é vital para o sucesso na escola. Mas também é possível atribuir o fracasso às escolas, e argumentar (por exemplo, como Halliday, 1978) que existe

um *background* sociolingüístico para tudo o que acontece na sala de aula, e que o fracasso escolar não é um problema linguístico, mas semiótico. As escolas devem ser repreendidas por sua falta de compreensão das relações língua-sociedade e dos conflitos semióticos entre alunos e professores: isto é, os dois lados interpretam o mesmo evento de modo simbolicamente diferentes. (Stubbs, 2002, p. 113)

Assim, essa discussão envolve questões específicas sobre políticas educacionais. Está dentro das discussões sobre o letramento nas escolas porque questiona o ensino dos “padrões” e considera questões mais fundamentais sobre os objetivos da educação.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os estudos sobre a língua na Educação existem aqueles que levam em consideração não somente a perspectiva linguística, mas também a perceptiva histórica e cultural. Esses marcadores são necessários para que seja possível compreender, por um lado, como a escola ensina e; por outro, como os alunos aprendem e quais as implicações dessas práticas educacionais no fracasso escolar. Daí uma reflexão que nos aponte a dualidade existente entre práticas de letramento e alfabetização, por exemplo, nos apontarão para a importância de um professor mediador e para a necessidade de um ensino que ao considerar os saberes dos alunos, esclareça e desmascare as ferramentas de imposição de poder e prestígio, através do ensino da língua.

O exercício selecionado para a análise que fizemos, nesta comunicação oral, como vimos, conduzem os alunos a compreenderem a norma padrão como única variedade da língua portuguesa. Por isso, para desenvolvê-lo, em sala de aula, de acordo com um ensino voltado para a concepção de valorização dos saberes dos alunos, faz-se necessário um professor mediador, neste processo. Este professor, poderá utilizar este exercício com olhar diferenciado daquele que é proposto pelo livro didático. Daí poderá utilizar o cartum para discutir com seus alunos sobre o ensino da língua na sala de aula de forma reflexiva, pois compreenderá que nem sempre o que se ensina nas escolas é o que se aprende, do ponto de vista da escrita, e que as implicações dessas práticas no processo educacional são a evasão e a repetência daquele aluno que se considera um fracassado por não ter conseguido “automatizar” os padrões da língua.

REFERÊNCIAS:

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

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização . São Paulo, Cortez: 2001.

RODRIGUES, Doriedson. Escola, Linguagem e Camadas Populares: uma questão de identidade e cidadania. In: SILVA, Gilmar Pereira da (et al). Educação do Campo na Amazônia: uma experiência. Belém: EDUFPA, 2007.

STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua Materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.