

ENTRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E O DESVIO DE ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA NECESSÁRIA DISTINÇÃO NA AVALIAÇÃO DO ERRO DO ALUNO

Laurita Dias do Nascimento¹
lauritadias.ch@gmail.com

Dra. Paula Almeida de Castro²
emailsdapaula@gmail.com

Introdução

Este trabalho tem como lugar de investigação a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Traz parte da discussão teórica da pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Formação de Professores – MFP/UEPB, intitulada “**Marcas de oralidade em produções textuais na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso**”. Trata-se de uma modalidade de ensino que acolhe um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, que induzem ao mundo do trabalho precocemente. As inadequações do/ao sistema educacional também surgem como fatores relevantes para compreender os altos índices de evasão e repetência que encontramos nas turmas de EJA, principalmente quando a desistência do aluno acontece pelo que é entendido como fracasso escolar, sobretudo nos primeiros ciclos, diante de um difícil processo de construção da escrita.

Foi nesse complexo contexto que desenvolvemos essa pesquisa, com o olhar direcionado às marcas da cultura oral que se apresentam nas produções textuais dos alunos, onde esperamos contribuir para a distinção entre os tipos de erros na produção escrita: 1) erros relacionados à estrutura do código alfabético; 2) erros derivados da interferência de diferentes registros do português. De modo a verificar em que medida a avaliação do professor diante do erro do aluno assinala um acidente na construção da escrita ou um preconceito em face de um dialeto regional em particular.

Para a construção desse texto, nosso esforço teórico reuniu contribuições dos estudos de Bagno (1999), Senna (2008) e Fagundes (2010), bem como as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais direcionadas à temática.

¹ Aluna vinculada ao Programa de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB).

² Professora Orientadora vinculada ao Departamento de Educação da UEPB/ Professora do Mestrado Profissional em Formação de Professores (PPGFP/UEPB).

O preconceito linguístico e a busca por sujeitos ideais

Na sociedade como um todo, é fácil percebermos a presença de padrões ditando comportamentos e, sobretudo, disseminando uma cultura onde quem não se enquadra vive marginalizado. Isso implica não apenas em dizer que os espaços sociais não provocam sensação de pertencimento em algumas pessoas, mas que esses sujeitos também são alvo de preconceitos os mais diversos ao exercerem seu modo de se expressar e estar no mundo. É acerca dessa ideia de “padrão” que também podemos refletir sobre os modos como a escola entende o aluno e o que espera dele. Ler e escrever são as bases da educação escolar, e também de um padrão intelectual que corrobora para a conformação do sujeito cartesiano³ na escola.

No campo da sociolinguística, um conceito relevante para a compreensão dessa realidade no nosso trabalho é o que trata do preconceito linguístico. Partindo de uma definição simples de dicionário, preconceito é um juízo pré-concebido, que se manifesta numa atitude discriminatória, perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. Na sociedade como um todo, bem como no ambiente da escola, o preconceito linguístico também ocorre quando se estabelece uma dificuldade de tolerância entre diferentes manifestações da escrita. Segundo Bagno,

(...) O que habitualmente chamamos de português é um grande “balaio de gatos”. (...) Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional. É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. O reconhecimento da existência de muitas normas lingüísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma lingüística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma lingüística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão. (1999, p. 18-19).

Para o autor, a norma padrão é o modelo idealizado de língua “certa”, descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa. Essa reflexão traz à tona o fator central dessa pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao mito de unidade do português, no qual se assenta um padrão que rotula a diversidade como erro, por mais que ela se apresente com lógica e funcionalidade. Corroborando com esse pensamento, os Parâmetros

³A ideia de sujeito cartesiano deriva-se do pensamento Racionalista inaugurado por Renè Descartes, que atribui à Razão humana a capacidade exclusiva de conhecer e de estabelecer a Verdade. O Racionalismo coloca a Razão numa posição de centralidade, independente da experiência sensível. Faz também suposições acerca de uma estrutura mental inata, onde o pensamento é capaz de ser expresso a partir da linguagem.

Curriculares Nacionais – PCNs – nos trazem a seguinte contribuição:

O preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p.82).

Essa visão também presente nos PCNs, de que a variação linguística é própria da história e cultura humanas, também alicerçou a necessidade de um estudo acerca de como o professor lida com sua ocorrência nas produções escritas dos alunos. Esse ponto é fundamental para pautar ações pedagógicas e pensar a formação de professores numa perspectiva verdadeiramente inclusiva, já que durante a correção de um texto escrito que contém "pseudo erros" marcados pelo dialeto regional e, portanto, pela oralidade do aluno, o professor pode:

- Promover inclusão legitimando um saber de base cultural, que é tido como uma forma outra de expressão escrita – mas que não é enquadrada como erro;
- Reproduzir e consolidar conceitos de incompetência intelectual, atestando o erro do aluno e, portanto, promover mais exclusão.

Nesse sentido, Fagundes (2010) aponta a necessidade de observar as questões de ordem social, cultural, política e econômica para compreender o erro na escrita do aluno, sobretudo a construção de um tipo de sujeito ideal assentado na Ciência e na Modernidade. Pela constituição da sociedade brasileira, esse indivíduo emerge como não-sujeito do ponto de vista cartesiano, com uma visão de mundo marcada pela interculturalidade.

Segundo a autora, é necessária uma resistência ao modelo engessado pela Modernidade que nega e exclui quem não se enquadra em seu arquétipo. Nesse ínterim, a escrita errada do aluno acaba por revelar algum aspecto do seu desenvolvimento que não é possível de ser reconhecido a partir dos parâmetros científicos com os quais a escola trabalha, principalmente quando essa escrita evidencia fortes marcas de oralidade.

Inserido numa cultura de oralidade, o estudante chega à escola e se depara com uma estrutura que nem sempre está preparada para reconhecer e estimular suas capacidades intelectuais. Diante da impossibilidade de adequação, pouco custa para esse jovem ou adulto deixar a escola, já que ele possui mecanismos consolidados de inserção em seu meio social, independente da cultura escolar. Na visão de Senna,

Em boa parte, a história do fracasso escolar no Brasil construiu-se em paralelo com a história do conceito social de sujeito das escolas públicas e dos preconceitos que, quero crer, inconscientemente, o povo brasileiro tem desejado perpetuar, dentro e fora da escola, por meio de inúmeros mecanismos de exclusão e banimento (2008, p.4).

As discussões sobre as formas de marginalização do sujeito real da educação pública, assumem papel importante em nossas reflexões por constituir-se fator de grande peso para a evasão escolar. São alunos que abandonam a escola para tempos depois retornarem aos seus bancos na Educação de Jovens e Adultos, com traços de uma cultura narrativa e não-cartesiana bem mais aguçados.

Letramento e Educação Inclusiva

Em paralelo às tentativas de alfabetizar jovens e adultos, nos últimos vinte anos cresceram as discussões sobre o processo de letramento. Essas discussões têm apontado, desde a década de 1990, para a importância de se pensar a alfabetização sob uma ótica que favoreça um reposicionamento da língua escrita enquanto prática social. Para SENNA,

uma vez superado o conceito clássico de alfabetização (enquanto processo de construção do código escrito), o letramento deve estar associado a um processo decisório no qual o sujeito opta, conscientemente, por empregar estratégias discursivas, ora mais, ora menos, associadas às condições da fala ou da escrita (2007, p. 56).

Trata-se de levar o jovem, o adulto e o idoso ao contato com práticas que incluem a alfabetização. Entretanto, para além do domínio do código alfabético, o letramento abrange o processo de introdução dos sujeitos às práticas da cultura escrita (Senna, 2008). Isso equivale a dizer que se busca uma prática que supõe sujeitos em interação, no processo de construção de sentido entre o mundo e a escrita.

Pensar nessa construção de sentido, a partir da prática docente, nos parece fundamental para considerar a pluralidade do sujeito real da EJA, para que junto da sociedade, a escola não reproduza e colabore para consolidar, ainda mais, conceitos de incompetência intelectual. Estes sujeitos não podem ser colocados numa situação de marginalidade cultural, nem associados a estigmas, sobretudo se considerarmos que vivemos numa sociedade onde as relações foram constituídas nas tradições orais.

Considerações finais

Ao pensarmos nos procedimentos para a condução da pesquisa de que trata esse

texto, a primeira coisa que consideramos foi a natureza particular do nosso objeto de estudo. Claramente, já estava desenhado de plano de fundo as questões referentes ao fracasso escolar na EJA e, mais especificamente, a discussão acerca do preconceito linguístico, que despontava como necessária para refletirmos as formas de marginalização do sujeito real nessa modalidade de ensino. Foi assim que optamos pela pesquisa qualitativa, de base etnográfica, por meio de um estudo de caso.

A pesquisa vem sendo desenvolvida em uma escola estadual da zona urbana, situada no bairro Castelo Branco, na zona sul do município de João Pessoa-PB, onde atuo como professora de História. Para a realização do trabalho de campo, foram utilizados textos produzidos nas aulas de História, onde as marcas da cultura oral aparecem com muita recorrência na expressão escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da EJA. Foram selecionadas 4 (quatro) produções textuais para serem corrigidas pelas duas professoras da escola que atuam no Primeiro Segmento da EJA, o que corresponde à escolaridade até O 5ºano do Ensino Fundamental.

Os dados estão em processo de análise e, preliminarmente, podemos apontar a constatação de que as marcas de oralidade na escrita dos estudantes são tidas pelas professoras como erros. Esses dados têm sido atentamente observados à luz da literatura que trata, sobretudo, da educação inclusiva e do letramento, onde se revela a urgente necessidade de uma formação específica para a EJA. Isso nos parece essencial para que a atuação docente possa se dar de modo a legitimar as identidades dos alfabetizandos e favorecer o processo de ensino e aprendizagem, sem manifestar, mesmo que inconscientemente, o preconceito linguístico diante de uma forma outra da escrita.

Uma colaboração pode vir das reflexões que apontam a perspectiva do *letramento* como um fator que pode ser agregado à formação e à atuação docente na EJA.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. - **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. . Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FAGUNDES, T. B. 2010. **O aluno e sua escrita: a construção do sujeito ideal e a negação do sujeito real**. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Painel "Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural", 2010, Belo Horizonte, MG. Anais do. ISBN: 21773360. p.: 2 a 13.
- SENNA, L.A.G. 2007. **Letramento, Princípios e Processos**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- _____. 2008. **Formação docente e educação inclusiva**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf> Acessado em 27 de setembro/2012