

## IMPROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS ESCRITO: (DES) IDENTIFICAÇÕES COM ESSA LÍNGUA MATERNA

FLORISA de Lourdes BRITO

### RESUMO

Expressar-se em linguagem escrita é uma habilidade imprescindível em nossa sociedade, ainda hoje, malgrado as importantes transformações socioculturais, especialmente decorrentes da revolução tecnológica das últimas décadas. Contudo, avaliações diversas, aplicadas a brasileiros escolarizados, evidenciam um alto índice de improficiência em termos de escrita. Abordamos o tema com embasamento na Pragmática e no movimento denominado Linguística Crítica. Destacamos o aspecto da (des) identificação do sujeito com essa modalidade da língua, apresentada como materna, mas consideravelmente distinta da linguagem dos primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: escrita; português; identificação.

### 1. Introdução

Nos mais diversos contextos, proliferam dizeres estereotipados como: “português é a língua mais difícil que existe”; “o povo não sabe português”; “escrever é difícil demais”. No que tange ao primeiro desses clichês, podemos afirmar que nosso idioma oficial não oferece dificuldades extraordinárias, pois, na realidade, as línguas são mesmo complexas, inexas, cada uma com suas especificidades. A propósito do segundo, a difusão da variedade padrão, culta, é que se vê limitada, mas esta também não é uma particularidade de nosso país. Finalmente, em relação à escrita, sabemos tratar-se de uma habilidade factível ao ser humano em geral, independentemente de talento excepcional – cabe ressaltar que não nos referimos à redação literária.

Pesquisas linguísticas vêm demonstrando a impertinência de certas categorizações dicotômicas das línguas, tais como: primitivas/evoluídas, simples/complexas, entre outras. De fato, a comparação entre idiomas revela tanto semelhanças quanto particularidades. Assim, embora alguns agrupamentos sejam possíveis, é impraticável a demarcação rígida de fronteiras classificatórias, menos ainda o estabelecimento de hierarquizações. Além disso, parece razoável supor que haja uma espécie de identificação natural entre um povo e a língua que lhe é própria, uma vez que o ser humano já nasce imerso na linguagem. Todos esses fatores tornam paradoxais os lugares-comuns mencionados acima.

Por outro lado, grande parte dos brasileiros escolarizados não demonstra proficiência quanto à modalidade escrita de português. Frequentemente, aponta-se a improficiência linguística como causa importante do baixo índice de aprovação em concursos públicos, vestibulares e outras avaliações. Esses resultados são amplamente divulgados pelos meios de comunicação, que não se limitam a informar, mas chegam a produzir enfáticas reportagens, algumas vezes assumindo um tom dramático, outras vezes satirizando.

O interesse da mídia pelo tema reflete, ao mesmo tempo em que reforça, o caráter prestigioso da expressão escrita. Quem não escreve adequadamente se sujeita a um importante fator de exclusão social, pois sabemos que: as seleções para o serviço público, de modo geral, incluem o quesito redação; mesmo na esfera privada, frequentemente solicita-se ao candidato a uma vaga de emprego que redija; o acesso aos cursos de nível superior, de modo geral, exige a habilidade de escrever; vencendo essa etapa e almejando a pós-graduação *stricto sensu*, mais uma vez é preciso demonstrar proficiência na escrita. Ou seja, muitas vias de acesso a bens socioculturais permanecem fechadas aos que não produzem uma escrita conforme aos padrões socialmente consagrados.

Estar apto a empregar a variedade linguística de prestígio, nos contextos em que é exigida, é um direito de todos, numa sociedade que se afirma democrática. Portanto, nada mais justo que a escola – espaço coletivo destinado a promover a socialização e a evolução do ser humano – manter a oferta desse conhecimento, ano após ano. Entretanto, o ensino de português na escola regular não tem propiciado, à maioria dos estudantes, a proficiência em escrita nessa língua, que demonstre, no mínimo, expressão coerente e emprego adequado da norma padrão. O índice de aproveitamento insatisfatório tende a permanecer, sem limitar-se, especificamente, à rede pública ou privada; ao emprego de um método x ou de um método y. Sendo assim, deve existir algo mais, além do que possa ser compreendido em termos de

*metodologia* ou *didática*, implicado no notório insucesso da aprendizagem de Língua Portuguesa em nossas escolas.

## 2. Um círculo de recusas

Obviamente, algumas práticas pedagógicas podem contribuir para os maus resultados em termos de escrita. Podemos destacar, a título de exemplo, o uso generalizado, desde os primeiros anos escolares, de material impresso reproduzido, limitando a atividade do aluno ao preenchimento de lacunas e à marcação de alternativas, basicamente. Nessas condições, são escassas as oportunidades de exercitar a habilidade de escrever, mesmo que em nível de frase ou de cópia – o que ainda seria insuficiente para promover a proficiência em escrita. Porém, a perspectiva de nossa discussão é outra: situa-se no espaço da identificação/desidentificação entre sujeito e língua(gem).

Analisando a tensão decorrente das relações de poder, no contexto de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, Borges (2004, p. 11) afirma que a escola trata o aluno como “ser fora da linguagem”, enquanto o aluno “se reconhece, ainda que de forma inconsciente, como ser de linguagem”. Consideramos que esse *reconhecer-se*, muitas vezes, permanece mesmo inconsciente. Entretanto, é notável a produtividade linguística desses *seres de linguagem*, do ponto de vista da oralidade. Ao mesmo tempo, é frequente ouvi-los afirmar que *detestam* português. Naturalmente, a rejeição refere-se às atividades relativas à Língua Portuguesa na escola, e não ao idioma em si.

O Brasil é um país visivelmente multicultural, situação decorrente das circunstâncias históricas, e favorecida pela grande extensão territorial. Motta-Roth (2003), referindo-se ao ensino de língua estrangeira, postula a necessidade de compreendermos a nossa cultura e a do outro. Consideramos análoga a questão do ensino de português no Brasil. Não só devido ao multiculturalismo já mencionado, mas também porque o multilinguismo, mesmo que não seja reconhecido oficialmente, é uma realidade brasileira. Existem numerosos idiomas em nosso país: falados por comunidades indígenas, bem como por imigrantes e seus descendentes (incluindo-se os que foram trazidos contra a vontade ou ludibriados), todos integrantes desta mesma nação. E muito mais abrangentes, são as variações dialetais no interior da denominada língua portuguesa.

Segundo Colello (entre 2001 e 2010), a escola espera do aluno a assimilação de um *status* ao aprender a língua escrita, enquanto essa mesma expectativa pode provocar uma resistência à aprendizagem, pela recusa em assimilar “um mundo que não é o seu”. Temos em conta que essa recusa decorre, pelo menos em parte, de outra que a precede, nesse inevitável confronto entre a linguagem assumida pela escola e as outras pelas quais os estudantes já vinham se constituindo. Melhor dizendo, pode ser que o embate se instaure no momento em que a escola impõe uma visão de linguagem única ao aluno, sem oferecer-lhe uma possibilidade de agregação, de acréscimo, mas acenando com uma alteração definitiva e inevitável. A proposta é que o aluno assuma “a linguagem certa” da escola em substituição à “linguagem errada” de seu cotidiano.

De acordo com Bagno (2009, p. 50-51), em virtude de um processo de idealização da língua, “*português... passa a designar exclusivamente esse ideal abstrato de língua certa, essa ‘norma oculta’ que só uns poucos iluminados conseguem apreender e dominar integralmente.*” Nessa perspectiva, observamos duas sérias distorções: a língua do cotidiano é desvalorizada – havendo quase uma interdição – enquanto, paradoxalmente, a forma *prescrita* se coloca como inacessível. Ainda de acordo com Bagno (2009, p. 17), o que agrava ainda mais os prejuízos decorrentes dessa situação, é o fato de que “a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano”. Desta forma, além de enfrentar barreiras nas vias de acesso aos bens socioculturais, quem não for hábil em português padrão é desvalorizado perante a sociedade, criticado por “não saber português”; mesmo quando, apesar dessa *carência*, consegue ascender na escala social.

Consideramos extremamente importante que os sujeitos aprendam a norma culta, incluindo sua modalidade escrita, porque dominar ou não esse conhecimento faz enorme diferença quanto aos papéis sociais que estarão aptos a desempenhar. De acordo com Possenti (2009, p. 18-19), “os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever”. De fato, é injustificável que apenas alguns privilegiados aprendam uma determinada modalidade da língua, quando esta se mostra socialmente indispensável. Portanto, é preciso promover o esclarecimento que promova uma motivação consciente para esse aprendizado, atuando em duas frentes: mostrando que o padrão é forjado na rede das relações sociais – não significando superioridade linguística; e propondo a norma culta como um conhecimento perfeitamente acessível, a ser acrescentado, em vez de acenar com uma *correção* por substituição a uma forma *errada* de linguagem. Além disso, é importante abordar as questões linguísticas de

maneira contextualizada. De acordo com Morin (2004, p. 40), a compartimentalização do conhecimento em disciplinas provoca a perda das “aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais”. Sendo assim, é indispensável que a língua seja vista a partir de suas expressões autênticas e relacionada aos mais diversos conhecimentos, de tal forma que os estudantes compreendam a relevância da proficiência linguística para o saber em geral.

Concordamos com Possenti (2009) sobre o ensino de gramática na aula de português, considerando que o problema está no modo como se dá este ensino, desvinculado de um uso atual e diversificado da língua e, ainda, na ênfase excessiva aí colocada, em detrimento de outras questões relevantes que devem ser abordadas. A inexactidão da língua, sua rica diversidade e seu incontornável entrelaçamento com as forças ideológicas, são aspectos importantes quase sempre ignorados.

Também não se justifica generalizar a adoção de certas práticas, sacralizar o seu uso, ou submeter-se a um programa irrevogável traçado previamente, tendo em vista que as prioridades e o grau de relevância alteram-se conforme os contextos. Rajagopalan (2003, p. 18) convida-nos a refletir sobre “quais os motivos e programas secretos que estão por trás de certas teorias e que as ajudam a ganhar destaque e aceitação quase que instantâneos entre os membros da comunidade acadêmica e mesmo fora dela.” De fato, nota-se que alguns conteúdos, ou mesmo autores, conquistam espaço nos currículos, sem que se questione a sua pertinência, ou se avalie os efeitos de sua presença. De todo modo, há menor probabilidade de aprendizagem, se o aluno não se identifica com essa língua(gem), mantendo um distanciamento: seja por duvidar que esse saber lhe é possível, seja como forma de preservação da língua(gem) que o constitui.

A questão da identidade e da diferença evidencia-se na posição prestigiosa da norma culta, em relação às demais variedades de português. Silva (2000, p. 3) postula que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam ... as operações de incluir e de excluir ... se traduzem ... em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence ...”. Assim, uma variedade de língua, que num dado momento é elevada à posição de *a língua*, e isto por razões não linguísticas, exerce uma superioridade hierárquica sobre as outras, relegando-as à condição de *diferenças*. Tal supremacia é construída e mantida nas interações sociais, as quais se processam por meio da própria linguagem. Neste caso, a língua é ao mesmo tempo o *alvo* e a *arma*, tornando ainda mais complexas as implicações, e potencializando os efeitos perversos do processo de incluir à custa de excluir.

Derrida (2005) trata de “atos performativos”, esclarecendo que não se refere àqueles específicos “atos de linguagem performativa”<sup>1</sup> postulados por Austin<sup>2</sup>. Explicita que a questão é de “legitimidade”<sup>3</sup>, pois esses atos são capazes de produzir “uma verdade cujo poder se impõe às vezes para sempre”.<sup>4</sup> São ações capazes de estabelecer algo como legítimo. Eis o que ocorre, a nosso ver, quando se apresenta uma variedade como a língua *certa*, a *verdadeira língua*. A assimilação dessa construção cultural chega a produzir absurdos como “detesto português” (detesto a minha língua, esta mesma em que me expresso neste momento... esta em que posso falar do que gosto e do que detesto?).

De acordo com SILVA (2000, p. 78), as “relações de poder” são perceptíveis no contexto da sala de aula. Segundo o autor, “não basta a tolerância, não basta respeitar a diversidade cultural; mais que isso, é preciso levar em conta a identidade e diferença como produtos culturais”. Muitas vezes, nem mesmo um bom nível de tolerância é atingido. O preconceito é evidente nas referências aos que falam “errado”, “muito errado”, “mais errado do que os outros”; ou mesmo “esquisito”, quando a divergência regional se faz notar. SILVA (2000, p. 78) pondera que “identidade e diferença são produzidas ‘no contexto de relações sociais’, por ‘atos de linguagem’”. Portanto, seja em tom hostil ou jocoso – de um modo geral – as diferenças são desvalorizadas, apontadas negativamente, em contraste com uma identidade naturalizada; ainda que, via de regra, esse *modelo* de língua(gem) permaneça inatingível também aos que se julgam aptos a criticar.

Segundo Tavares (2002, p. 121), a “relação entre o sujeito e sua língua materna estrutura sua relação com o seu Eu, com os outros e com o saber”. A autora discute “(des)identificações” que levam o sujeito a se sentir “impotente” diante da língua estrangeira, criando obstáculos à aprendizagem. Segundo a autora, “para que alguém aprenda uma língua, é preciso estabelecer processos de identificação com tal língua”. (TAVARES, 2002, p. 17). A interferência da relação do sujeito com a língua materna, quando se trata de aprender língua estrangeira, é algo reconhecido atualmente. Consideramos que a falta de identificação, quando a língua é explicitamente outra, pode culminar na recusa, deixando ao sujeito uma possibilidade de permanecer *abrigado* em sua própria língua. Já no caso em que se trata da língua apresentada como materna,

<sup>1</sup> Original em francês, tradução nossa. *L'actes de langage performatif*.

<sup>2</sup> Sobre esta questão, ver AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

<sup>3</sup> Original em francês, tradução nossa. *Légitimité*.

<sup>4</sup> Original em francês, tradução nossa. *Une vérité dont la puissance s'impose parfois à jamais*.

mas, de fato, diverge da linguagem primeira dos sujeitos, a situação pode ser mais confusa, porque *a língua é essa*, não há outra. Sendo assim, dentre os que não se identificam, alguns tendem a resguardar a língua que percebem como sua, procurando *evitar* (ainda que não tenham consciência disso) a aprendizagem de outra que a suplantaria; enquanto outros assimilam a rejeição sugerida pelo contexto escolar sem, todavia, libertarem-se do estigma de haver aprendido *tudo errado*, julgando-se incapazes de aprender *o certo*. De um e de outro modo, obstrui-se o caminho para a aprendizagem.

### 3. Considerações finais

A modalidade escrita da língua, sem dúvida, precisa ser ensinada na escola: **porque** sua aprendizagem não se dá, normalmente, pelo simples convívio, como é o caso da oralidade; e **para** viabilizar, no que concerne ao fator linguagem, o acesso aos bens socioculturais. Entretanto, apresentar uma variedade linguística diferente daquela em que o aluno se constitui, sem esclarecer que se trata de uma possibilidade a mais, dificulta o processo de identificação necessário para que o estudante permaneça interessado e confiante em relação a aprender. Por um lado, em decorrência da homogeneidade postulada, o estudante é levado a crer que aprendeu *errado* a própria língua, o que abala a sua confiança em aprender. Por outro, o fato de apontar essa língua como *a língua, a correta, a normal*, contribui para manter estigmatizadas as outras formas de português, dentre as quais, via de regra, aquela por meio da qual ocorreram os primeiros contatos com a língua(gem); o que tende a gerar resistência, na medida em que ameaça desarraigar aquela percebida, até então, como a língua própria. Muitas dificuldades poderiam ser evitadas, pelo simples reconhecimento de que se trata de um acréscimo, e de que é perfeitamente acessível.

Esses obstáculos à aprendizagem resistem ao longo do tempo e diante das metodologias mais diversas, seja num ambiente escolar autoritário ou liberal. Algumas pesquisas têm relatado o sucesso de projetos, ou intervenções pedagógicas, para a facilitação da aprendizagem de língua portuguesa na escola. Por exemplo, Silva (2006) apresenta um estudo de caso em que alunos “defasados” (de 6ª série) trabalham com exercícios didáticos baseados nas noções de gênero e texto. Há pesquisas que tratam de projetos a partir de rótulos de produtos conhecidos, ou de elaboração coletiva de um jornalzinho; e muitas outras possibilidades. Talvez o grande mérito dos projetos em geral seja a convivência diferenciada que eles instauram, a interação harmoniosa em torno de um objetivo comum; porque os alunos são levados, de alguma forma, a se envolverem. E só pode haver envolvimento, se não houver (ou se for rompida) a barreira erguida pela recusa à linguagem do outro. Ou seja, Talvez a barreira comece a ser abalada já no momento em que se propõe um trabalho assim, por ficar demonstrada uma disposição para a aproximação.

Outro ponto interessante a considerar é que os projetos costumam ser mais bem aceitos, pelos que detêm o poder de decisão, do que propostas inovadoras para as aulas, que não estejam atreladas a um projeto específico, limitado no tempo e no espaço. Quem sabe seja assim devido à expectativa de solução para um problema agudo localizado – como é o caso de uma turma com diagnóstico de sérias dificuldades de aprendizagem – como uma medida drástica em caráter excepcional. Já, quando se trata de propor uma mudança de perspectiva, de adotar por princípio a diversidade linguística em harmonia, e ao mesmo tempo promover o acesso à modalidade escrita da língua(gem), as resistências são muitas.

À parte as iniciativas em caráter de exceção, considerada a realidade de modo geral, o aluno depara-se, na escola, com uma língua denominada *materna*, mas que lhe é estranha. *Descobre*, pela via escolar, que havia aprendido *errado*. Encontra dificuldades, que não podem justificar-se mediante o argumento de que é outro idioma. É compreensível que se instaurem conflitos, manifestos ou interiorizados, tais como: será que é minha essa língua? Quem sabe eu prefira o **meu** jeito *errado*, rejeitando o *certo* que **não é meu**.

Geralmente, as tentativas de instaurar uma prática diferenciada, de começar uma mudança na maneira de lidar com a *língua materna escolar*, encontram resistência, em todos os níveis: dirigentes escolares, outros professores e alunos. Pretender a legitimidade, bem como a convivência harmoniosa das diversas variedades de português, reconhecendo que cada uma tem o seu devido valor e lugar, suscita julgamentos que desqualificam o profissional: “não domina o conteúdo”; “não sabe exigir *o que é certo*”; “isso não é aula de português”. Muito embora esteja em voga defender a educação inclusiva, criticar vários tipos de preconceito e propor o reconhecimento aos direitos das minorias, essa tendência não parece abalar o estigma da língua(gem) *não certa*, fundado no preconceito linguístico.

Em suma, nota-se um distanciamento, ou mesmo rejeição, de boa parte dos alunos em relação ao português ensinado na escola, o qual não coincide, de fato, com a língua materna da grande maioria dos brasileiros; se entendermos como materna a língua(gem) dos primeiros anos de vida. O ensino é disponibilizado, mas falta um tratamento adequado da diversidade linguística e cultural, e o esclarecimento sobre a *conveniência* e a possibilidade de expandirmos nosso saber linguístico sem necessidade de

abdicarmos do que já sabemos. Nessas circunstâncias, pouco se aprende, e alardeia-se que “ninguém aprende”; e assumindo, como uma *fatalidade*, que “ninguém aprende”, a escola pode continuar representando o estranho papel de ensinar o que não será aprendido.

### Referências bibliográficas

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BORGES, R.R. **Eventos de escrita em Língua Materna: a escola e o processo de construção de identidade linguística**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2004. Disponível em: <<http://www.mel.ileel.ufu.br/PDF/TRABALHO0089.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29silvia.htm-Alfabetização e Letramento Repensando o Ensino da Língua Escrita.htm>>. Acesso em: 22 Jul. 2010.

DERRIDA, J. **Histoire du mensonge: prolégomènes**. Paris: L’Herne, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2004.

MOTTA-ROTH, D. ‘Nós’ e os ‘outros’: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/desireemroth/algumas\\_publicacoes/competencias.pdf](http://w3.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/competencias.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_ (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, W. R. **Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso**. 2006. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000384752>>. Acesso em 12 fev. 2010.

TAVARES, C. N. V. **Do desejo à realização: caminhos e descaminhos na aprendizagem de língua estrangeira**. 2002. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2002. Disponível em: <<http://www.mel.ileel.ufu.br/PDF/TRABALHO0048.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.