

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



**São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012**

TRATAMENTO COM A PRODUÇÃO ESCRITA: ÍNDICES DE ANULAÇÃO AS MARCAS SOCIOLINGUÍSTICAS

Alecrisson da Silvaⁱ

Jailda Evangelista do Nascimento Carvalhoⁱⁱ

Emelson José Silva dos Santosⁱⁱⁱ

EIXO TEMÁTICO 12: ESTUDOS DA LINGUAGEM

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa de campo com alunos do nono ano do ensino fundamental noturno da Escola Municipal de Coronel João Sá-BA. Baseando-se no princípio de que a língua é heterogênea e que a modalidade coloquial é a mais empregada (até mesmo por que domina a modalidade culta), principalmente quando estão se comunicando com os demais membros da sua comunidade, esta pesquisa tem como meta mostrar que os procedimentos de correção adotados por alguns educadores muitas vezes são pautados em sinalizar apenas os desvios sociolinguísticos que manifestam a origem cultural dos educandos, sem que haja um feedback. Sendo assim, faz necessário aos educadores levarem em consideração não apenas a influência do contexto cultural dos educandos nos processos de escrita, terem mais prudência no tratamento com a identidade linguística dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Professor; Sociolinguística; Produção escrita; Correções.

ABSTRACT

This work results from a research field with ninth graders of elementary school night of the Municipal School of Coronel Joao Sa-BA. Based on the principle that the language is heterogeneous and that the conversational mode is the most used (even by dominating the sport cultured), especially when communicating with other members of their community, this research aims to show that the correction procedures adopted by some educators are often guided by signaling only the sociolinguistic deviations that manifest the cultural origin of the students, without a feedback. Thus, educators need to do take into account not only the

influence of cultural background of students in the processes of writing, have more prudence in dealing with linguistic identity of the students.

KEYWORDS: School, Teacher; Sociolinguistics; Written production; Corrections

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é bastante heterogênea e diversificada em diversos aspectos. Entre alguns desses, pode-se destacar as manifestações religiosas, o estilo de se vestir (peculiar de alguns grupos específicos de algumas áreas urbanas), entre outras que se deixam de explanar neste trabalho. Mas entre todas essas citadas acima, pode-se afirmar que nenhuma delas é tão marcante e perceptível quanto o modo de interação linguística entre os grupos sociais. Esta última característica acaba sendo tão subjetiva por conta de muitas vezes se ter diversas formas peculiares de manifestar a língua em um espaço geográfico pequeno. Desse modo, nota-se que dentro de um mesmo ambiente, por mais que haja a predominância de um modo específico de manifestação linguística mais comum a muitos falantes, pode haver também outros que se distinguem daquele falado pela maioria. Todavia, nem sempre a forma mais comum de manifestar uma língua “eleita” pela maioria dos falantes é respeitada pelos demais falantes. Quando se trata da escrita, o fato de transpor para esta as marcas culturais faladas no cotidiano acabam servindo de subsídio para punição em muitos alunos que ocupam os bancos escolares, muitas vezes por conta de desvios ortográficos que não comprometem a estrutura macro dos textos. É evidente que por menos comprometedores que sejam os desvios presentes nos textos produzidos pelos alunos, eles devem ser sinalizados, todavia é preciso atentar para o cuidado de retratar os problemas voltados para o aperfeiçoamento de estruturas macro textuais voltados para a construção dos parágrafos (coesão) para mantê-lo como unidade fiel de sentido (coerência) tanto para quem o produziu como para quem o lê.

2 EDUCANDOS E RELAÇÕES DE CONTEXTO LINGUÍSTICO: INTERFERÊNCIAS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Para amenizar o processo de discriminação do ponto de vista do ponto de vista linguístico, vale ressaltar que se faz pertinente a colaboração que a escola deve apresentar na sua proposta pedagógica, uma vez que essa recebe diversos alunos oriundos de múltiplos cenários culturais.

Como grande parte dos discentes (principalmente nos anos iniciais do ensino básico) ainda não têm maturidade para compreenderem a que muitas expressões verbalizadas oralmente em seu contexto social não são recomendadas pela variedade padrão estimulada pela escola, é comum que esses acabem transpondo-as para as produções escritas solicitadas por muitos educadores. Desse modo, é concebível aos docentes terem sensibilidade para perceberem que muitos discentes trazem para a sala de aula as raízes do contexto social de onde são provenientes e que as diferenças entre o que é de origem cultural que não podem ser trabalhados nas produções formais recomendadas pela escola não acontecem de modo repentino. Sendo assim, fica concebível aos educadores terem não apenas os conhecimentos mínimos acerca de como lidarem com as ocasiões de diversidade linguística em sala de aula, bem como estarem sempre solidificando não há superioridade entre uma ou outra modalidade de falar, mas que existe uma modalidade denominada variedade padrão que deve ser aplicada nas ocasiões oficiais de produção textual na modalidade escrita. No tocante esta modalidade de expressão verbal, no entanto, ainda se nota como

[...] um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de sua suas hipóteses de representação gráfica da língua; a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia (ANTUNES, 2003, 25-26).

Não há como negar que os textos escritos produzidos pelos alunos acabam denunciando todas as barreiras que eles sentem nas ocasiões em que são solicitados pelos seus educadores. Muitas dessas dificuldades presentes nos textos são expressas na ortografia, que se constituem como elemento da microestrutura da língua que pode ser sanado de modo mais superficial. E o maior sujeito a sinalizar tais desvios são os educadores que deveriam trabalhar com maior intensidade os problemas ligados às estruturas macro textuais que pautam-se em aspectos ligados à coesão e a coerência. Mesmo assim, se nota que estes procedimentos voltados para a correção de textos produzidos pelos alunos dando ênfase maior a aspectos voltados para a ortografia se constituem não só por conta de falhas dos educadores, mas por que

Se se atribui tão grande importância e se dedica tanto tempo à ortografia, isto se deve de um lado à sociedade, que exige imperiosamente uma língua escrita conforme cânones por ela fixados; de outro lado, ao “conjunto dos

fatos ortográficos”, imperiosamente dominados pelas descrições que deles se podem fazer. A sociedade impõe a ortografia, e a ortografia transborda sempre a coerência das propostas pelos gramáticos e lingüistas (Genouvrier e Peytard apud SUASSUNA, 1995, p. 53).

Mesmo percebendo que há um considerável número de variações linguísticas em cada contexto ocupado pelos educandos e que muitas vezes os aspectos ligados à cultura onde eles convivem demarcam os desvios grafofonêmicos, grande parte da sociedade está mais preocupada em trabalhar as lacunas existentes no tocante à ortografia, muitas vezes discriminando as peculiaridades linguísticas da comunidade onde os alunos convivem, sem se preocupar com falhas maiores que muitas vezes não demonstram progressão de sentido no texto. Como em relação à ortografia,

[...] rotinas lingüísticas varia em grande escala, até mesmo nas sociedades tradicionais. Quanto mais complexa a sociedade, maior o número e a variedade de rotinas e maior a variação na competência que os indivíduos exibem. Essa variação torna-se especialmente crucial em sociedades com acesso difícil e limitado à escolarização e, conseqüentemente, às rotinas lingüísticas específicas da cultura hegemônica e implementam-se com recursos da variedade-padrão da língua. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 66),

maiores são as cobranças para que os alunos se apropriarem o máximo possível das rotinas linguísticas compreendidas como elegante, disseminada pela gramática normativa, que em determinados contextos, como na produção escrita, torna-se adequadas o seu uso de maneira que não sejam levadas em consideração as particularidades sociolinguísticas presentes nas produções textuais corrigidas como “erros ortográficos” por seus professores.

A compreensão de tal concepção pode até não ser a mais adequada em todos os contextos do ensino formal, todavia, na grande maioria deles, torna-se pertinente, motivar professores e alunos quanto a uma reflexão no tocante ao pensar para falar e escrever gramaticalmente correto em todos os contextos sociais. Esse “[...] mesmo pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os populares, chegam a ela [...]” (FREIRE, 1996, p. 30), bem como os norteiam a compreenderem que parte do que é produzido oralmente passa, com muita simplicidade, para a produção escrita de modo espontâneo e involuntário.

Isso serviria de aparato de informações para que os educadores conhecessem melhor as diversas rotinas linguísticas que se encontram em sala de aula, bem como que se

confessariam para esses em forma de texto escrito. Todavia essas rotinas distintas costumam servirem de subsídio para punição no tocante aos textos escritos por esses alunos. Não se pretende afirmar que os educadores devem ignorar os desvios gramaticais desencadeados por conta das marcas sociolinguísticas presentes nos textos dos alunos, mas que isso lhes possibilite a uma abertura quanto ao modo de punições tão severas no ato de correções dos textos produzidos por esses alunos. Na verdade, é muito mais pertinente quando as sinalizações transbordam as marcas dos desvios ortográficos e sinalizam as inferências necessárias para aprimorar nos alunos as deficiências ligadas à progressão de sentido do texto. Isso fará com que “[...] o velho preconceito *grafocêntrico*, isto é, a análise de toda a língua do ponto de vista restrito da escrita, que impede o reconhecimento da verdadeira realidade lingüística. (BAGNO, 2009, p. 77), deixe de ser um meio de punição tão severo no tocante às correções textuais para que sirvam de subsídio a enxergar com mais sensibilidade não só traços sociolinguísticos colocados nas produções dos alunos, bem como fará com que os alunos percebam a língua como um fenômeno de interação social que transborda os aspectos fonológicos.

Para que se possa fazer com que os trâmites acerca do ensino de língua materna possam ser satisfatórios e demonstrem realmente significância aos educandos, principalmente no sentido de aprimorar a produção textual, faz-se necessário inserir leituras de textos de diversos gêneros, uma vez que a grande maioria deles (principalmente os de natureza literária) podem apresentar traços que se assemelham com características sociolinguísticas tanto que pode se assemelhar tanto à mundivivência dos educandos, bem como os coloca diante de contextos sociolinguísticos distintos daquele que comumente está em contato. Isso pode ser constatado porque

Nenhuma leitura está desvinculada das condições em que o texto foi escrito. Isto quer dizer que entre a escrita e a leitura existe uma relação de interdependência e de intercomplementariedade. Uma supõe a outra: nos dois sentidos. Qualquer atividade de escrita deveria, pois, ser convertida em atividade de leitura, para que os alunos pudessem vivenciar essa dimensão de interdependência existente, de fato, entre a atividade de escrever a atividade de ler e compreender. (ANTUNES, 2003, p. 80).

A partir do que expressa a autora, é possível constatar que por mais que um texto seja entendido como de natureza simples por conta de ter sido produzido por alunos que cursam o ensino fundamental, esse aluno não está isento de possuir as condições mínimas de produção

que tornou possível de construí-lo, e que nele pode ter impregnado algumas características ligadas ao universos sociolinguístico que muitos professores costumam corrigir gramaticalmente como erro ortográfico, sem tanta preocupação com o sentido do texto. Na verdade, para a produção textual, não se pode entreter apenas aos desvios de natureza ortográfica (conhecimento micro estrutural) porque

O conhecimento superestrutural, isto é sobre estruturas ou modelos textuais globais, permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo; envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou seqüência, bem como sobre a conexão entre objetivos, bases proposicionais e estruturas globais. (KOCH, 2009, 33).

Como se pode perceber, não será sinalizando os problemas de natureza ortográfica nos textos dos alunos que fará com que as estruturas macro (coesão e coerência) dos textos produzidos pelos alunos sejam aprimorados. Na prática pedagógica recomenda-se que:

O professor parte do princípio do que o aluno tem de quadro de significação e vai introduzindo, pela mobilização, novos elementos de análise. O conhecimento anterior do aluno, como foi apontado, não pode ser desprezado, pois o novo vai ser construído a partir do já existente, a não ser que entendamos que o conhecimento vai ser transmitido e depositado na cabeça do aluno [...] É necessário conhecer a representação dos alunos para “lutar” contra elas; caso contrário, ficam conhecimentos justapostos, e o científico, dado pela escola, tende ao esquecimento, já que não assimilado. (VASCONCELLOS, 2005, p. 89).

Assim é que se pode fazer com que parte dos conhecimentos que os alunos possuem e os levam consigo para a escola, sejam somados a novos, mas sem desprezar os que possui.

Desse modo é pertinente atribuir ao ensino da língua um novo sentido, de modo que esse que transcenda as dicotomias das regras ditadas pela gramática normativa e perpassa para a compreensão e percepção de sentido que as palavras possuem conforme as relações estabelecidas entre si. Isso pode ser percebido e notado como mais significativo para os educandos por que

Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos

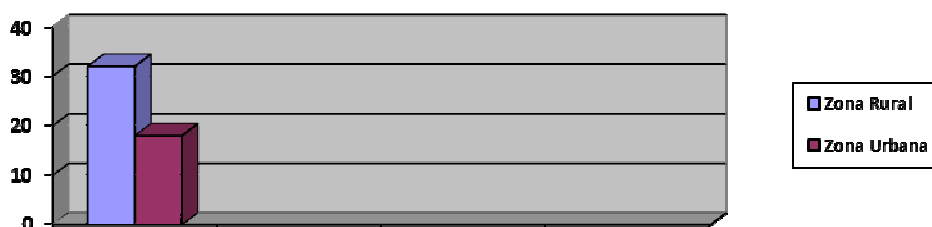
mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas. (HALL, 2006, p. 40).

A partir do que se fora debatido até então, pode-se perceber que fica inconcebível trabalhar com o ensino de língua materna levando em consideração apenas a vertente gramatical para atribuir correção sem que os educadores percebam as possíveis razões que levam seus alunos ao emprego de aspectos ligados à uma característica regionalística quanto ao modo de falar de sua comunidade.

3 ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

Para esta pesquisa ter sido realizada, foram convidados a responderem um questionário de abordagem qualitativa com questões objetivas 50 discentes da oitava série A e B (nono ano) do ensino fundamental noturno de 2010, da Escola Municipal Deputado Luis Eduardo Magalhães no município de Coronel João Sá-BA. O questionário era constituído de seis questões que buscam obter informações desde o conhecimento a respeito do contexto cultural e familiar, até chegar à constatação dos procedimentos avaliativos dos educadores no tocante à correção dos textos ao longo de sua vida estudantil.

O primeiro questionamento buscou constatar se durante a vida fora do contexto escolar se eles tiveram maiores contatos com pessoas que conviviam em ambiente rural ou urbano. A maior parte deles (64% dos alunos) responderam que tiveram contato com pessoas da zona rural, enquanto que 38% afirmaram ter mais contato com pessoas que conviviam na zona urbana.



O segundo questionamento procurou saber se os familiares dos educandos tinham concluído ao menos o ensino fundamental dois (8ª série ou nono ano).



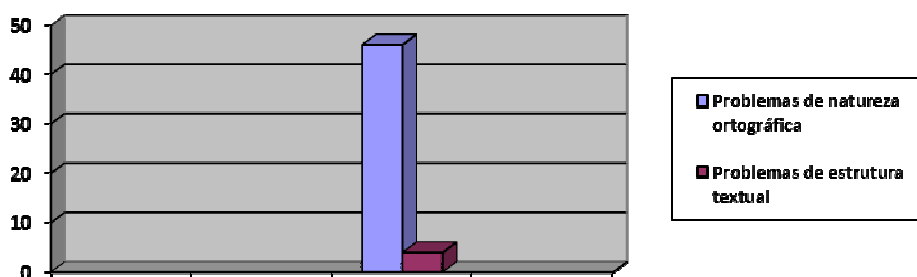
Conforme o gráfico acima, 86% dos alunos afirmaram que seus pais não concluíram o ensino básico enquanto que apenas 14% dos alunos afirmaram que seus pais concluíram essa etapa.

O terceiro questionamento procurou saber se os educandos acreditavam que a influência cultural fora da sala de aula contribui para que eles não se atentem para não reproduzir para os textos expressões não aceitas pelos professores de português e redação.

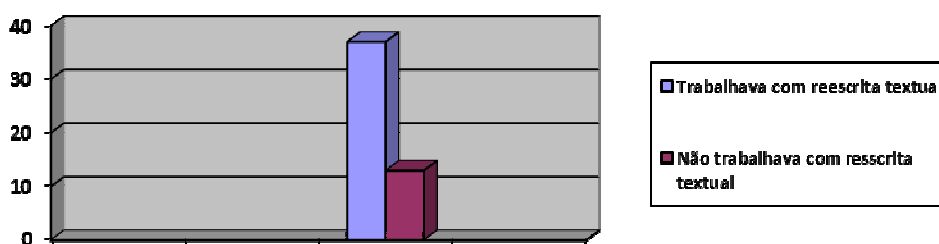


Como era de se esperar, 78% dos alunos acreditam que cometem erros nas produções textuais por conta influência cultural fora da sala de aula. Já 22% acreditam que isso não implica em problemas para a escrita. Como a família faz parte da formação cultural do indivíduo, e grande parte deste não possuem um considerável grau de estudo formal (conforme o segundo gráfico), é natural que esses alunos creiam no que fora respondido nesse gráfico.

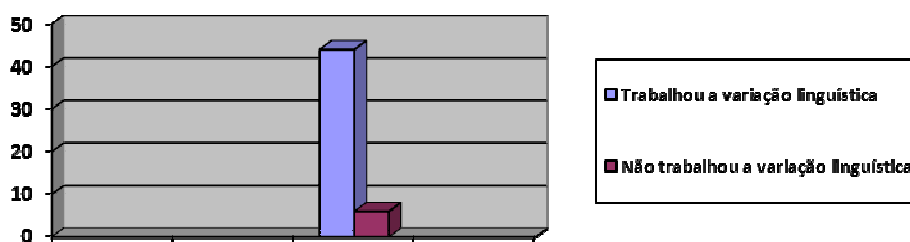
A quarta questão teve como meta saber se no trabalho com redação os professores de língua materna que passaram por seu caminho estudantil entre a quinta série (sexto ano) a oitava (nono ano) corrigiam seus textos com aspectos que deixavam mais predominante a preocupação em sanar problemas de natureza ortográfica ou com relação à estrutura de parágrafos e períodos, que poderia comprometer o sentido global do texto. Segundo dados 92% dos alunos afirmaram que a maior preocupação era em sinalizar problemas ortográficos, enquanto 8% disseram o contrário.



O quinto questionamento teve como meta reconhecer se durante o ensino fundamental dois foram comuns as ocasiões em que os professores de língua portuguesa e redação aplicou o processo de reescrita dos textos que não atendia aos requisitos da produção textual por ele solicitada. Segundo eles, 74% dos professores não usavam tal método para aprimorar a reescrita dos seus alunos. Apenas 26% encaravam essa difícil missão de fazer com que seus educandos aprimorassem seus conhecimentos acerca da escrita a partir de um texto anterior produzido por eles.



O sexto questionamento procurou saber se em algum contexto da vida estudantil seus educadores usou algum exemplo de texto que retratem a diversidade linguística da língua portuguesa para que os alunos percebam que algumas expressões não são aceitas (gramaticalmente) nos textos formais solicitados por eles. Conforme o gráfico abaixo, é possível constatar que maior parte dos seus professores (88%) jamais fez isso. Apenas 12% em alguns retrataram que a língua varia conforme as interferências culturais nos diversos espaços geográficos Brasil a fora e que é preciso seguir uma variedade denominada padrão na grande maioria dos contextos de escrita.



Ainda é muito comum notar a priorização que muitos profissionais dão com relação ao processo de correção dos textos produzidos por seus discípulos baseando-se apenas em aspectos grafofonêmicos, quando na verdade

Cabe ao professor desenvolver, na análise das redações, a sensibilidade para fatos lingüísticos, perguntando-se sempre: o que me leva a corrigir esta ou aquela forma? O que me leva a sugerir mudanças no texto? Como fazê-lo sem discriminar a linguagem dos alunos? Sobre que aspecto devo insistir inicialmente? Como levar os alunos a saber avaliar a adequação do uso de uma ou de outra? (BRASIL, 1998, p. 80).

Assim, no tocante ao ensino de língua materna, percebe-se que atualmente é inconcebível levar consideração apenas os procedimentos que enveredam rumo ao reconhecimento das regras ditadas pela gramática normativa, principalmente quando a preocupação perpassa apenas em frisar os “erros” ortográficos, muitas vezes transpostos para os textos por conta do contexto sociolinguístico em que seus alunos convivem.

Contudo, cabe aos docentes perceberem as marcas sociolinguísticas não como erros, mas como um elemento que muitas vezes chega à produção escrita dos alunos por que ainda não possuem a percepção necessária no tocante às variedades linguísticas que podem ou não serem aplicadas nas ocasiões que requerem do falante certo grau de formalidade.

4 CONSIDERAÇÕES

O panorama educacional brasileiro tem apresentado uma considerável progressão no sentido de aprimorar a aprendizagem dos educandos. Para tanto basta refletir acerca dos investimentos financeiros feitos até então (principalmente com o FUNDEB), bem como a busca constante de educadores por cursos de aperfeiçoamento (licenciatura e pós-graduação) em prol da melhoria da qualidade de trabalho e de aprendizagem dos seus alunos. Todavia,

ainda não se pode afirmar que o atual panorama de ensino apresenta-se tal como as atuais tendências pedagógicas recomendam. Isso implica na percepção de que os investimentos feitos até então não surtiram tantos resultados, principalmente porque muitos educadores não se permitem refletir acerca das incoerências no tocante a abordagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula, implicando na falta de significação para os alunos que deles têm que interagir.

Essa significação de conhecimento para os discentes só será possível a partir do momento que o contexto linguístico-cultural em convivem for trazido para a sala de aula com o intuito de fazer com que percebam que assim como há uma característica particular no tocante à comunicação em sua comunidade, há outras que em alguns contextos se distinguem daquela empregada em seu contexto, bem como há também uma outra, eleita por um grupo de pessoas como “variedade padrão”, adequada em algumas ocasiões (como na escrita), mas que, do ponto de vista oral, não é superior à modalidade coloquial.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **O preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília, MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2008.
- SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas-SP, Papirus, 1995.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2005.

ⁱ Graduado em Letras Vernáculas, Especialista em Língua Portuguesa e Professor pela rede municipal de ensino no município de Coronel João Sá-BA.

ⁱⁱ Especialista Metodologia do Ensino para a Educação Básica e professora pela rede pública no município de Coronel João Sá-BA, mestranda em Educação NPGED/UFS.

ⁱⁱⁱ Graduado em Letras Vernáculas, Especialista em Língua Portuguesa e Professor pela rede municipal de ensino no município de Coronel João Sá-BA.