

POLÍTICAS DE ESCRITA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

POLITICS OF WRITING: SOME THOUGHTS FOR LANGUAGE TEACHING

Taís Regina Güths¹

Graduada em Letras Português-Inglês
Universidade Estadual de Ponta Grossa
(guths.tais@gmail.com)

RESUMO: Este artigo parte da concepção de que vivemos em uma sociedade marcada pela heterogeneidade etnocultural, sociolinguística, sócio-histórica e socioeconômica (SIGNORINI, 2013), na qual, apesar das comunidades orais, a valorização da escrita é inegável, o que nos faz perceber que nossa sociedade pode ser considerada grafocêntrica (BRITTO, 2009). Tendo isso em vista, objetivamos discutir o ensino de escrita, em meio à valorização da língua escrita. Dessa forma, amparados em autores como Olson (1997), Higounet (2003) e Gnerre (1985), discutimos também as crenças sobre escrita e a relação entre oralidade e escrita. Outro ponto que embasa essa discussão é entender o papel das políticas linguísticas (CALVET, 2007) na visão que se tem de escrita. Assim, é possível concluir que nossa visão de escrita não é um fato, mas algo que foi construído historicamente em relações permeadas de poder e interesses políticos. Considerando esses aspectos abordados, trazemos a discussão mais direta do ensino de línguas, mais especificamente do ensino de escrita, refletindo sobre aspectos das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para o ensino de línguas. Desse modo, concluímos que a revisão de alguns pressupostos que embasam a prática de sala de aula é necessária, iniciando com a problematização de nossa visão de língua.

Palavras-chave: Escrita; Ensino; Políticas linguísticas

ABSTRACT: This paper is based on the premise that we live in a society marked by ethnocultural, sociolinguistics, socio-historical and socio-economic diversity (SIGNORINI, 2013) in which, despite oral communities, the appreciation of writing is undeniable, highlighting the “grafocentric” nature of our society (BRITTO, 2009). Taking these aspects into consideration, we aim to discuss the teaching of writing amid appreciation of written language. Thus, supported by authors such as Olson (1997), Higounet (2003) and Gnerre (1985), we discuss the beliefs about writing and the relation between orality and writing. Another issue that underlies this discussion is to understand the role of linguistic politics (CALVET, 2003) concerning writing. As a result, this paper underlines that writing is not a fact, but rather something historically built and permeated by relations of power and political interests. This paper deals directly with language teaching, more specifically the teaching of writing, discussing aspects of the curriculum guidelines of the state of Parana for the teaching of languages. Finally, it is possible to notice the necessity of revision of some assumptions that underlie this practice in the classroom, starting by questioning our conception of language.

Key-words: Writing; Teaching; Linguistic politics

¹ Mestranda em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bolsista CAPES.

Introdução

Em nosso país, vivemos cercados pela escrita, ela está nos *outdoors*, nas mais variadas mídias e é incansavelmente ensinada na escola, considerando também que a maioria das avaliações feitas por esta instituição é escrita. Assim, o domínio dessa acaba sendo encarado como um fator de fundamental importância para a inserção social e para o alcance de posições valorizadas em nossa sociedade.

Partindo desse entendimento, que será expandido na sequência, o de que a escrita possui uma inegável importância em nossa sociedade, a ponto de alguns estudiosos defenderem que a história da humanidade pode ser dividida em antes do domínio da escrita e depois desse (HIGOUNET, 2003), deve-se buscar discutir o que isso traz de implicações para nossa sociedade hoje, em outras palavras, o que isso representa.

Cabe ressaltar que tais implicações devem ser pensadas considerando que vivemos em um ambiente em que, de acordo com Signorini (2013), é flagrante a “heterogeneidade etnocultural, sociolinguística, sócio-histórica e socioeconômica” (SIGNORINI, 2013, p. 75). Dessa forma, como podemos ver a língua e, mais especificamente, a escrita como únicas e fixas em meio a contextos linguisticamente complexos? Isso considerando que, de acordo com Cavalcanti (1999), os contextos multilíngues e multiculturais, no Brasil, não são minoritários. Apenas para citar alguns exemplos, podemos trazer os contextos indígenas, em que há uma valorização da cultura oral, as comunidades de imigrantes, os contextos de fronteira, comunidades rurais e urbanas, levando em conta, nesse sentido, as muitas variedades de nossa língua, a qual, na escrita, parece ser fixa (HIGOUNET, 2003).

Tendo tais questões em mente, com este artigo, no tópico “Sociedade grafocêntrica: o que isso representa?”, visamos a discutir a importância e a relevância do domínio da escrita em nossa sociedade, a qual pode ser definida como grafocêntrica. Porém, como poderá ser visto, não partiremos de um entendimento único sobre a escrita, mas discutiremos que nossa visão de escrita foi construída historicamente, estando embasada em várias crenças que são desconstruídas quando se considera outras formas de organização de uma sociedade, como o que ocorre nas sociedades orais.

Além disso, a partir desse entendimento, também o expandiremos a fim de compreender que a língua também não é um fato, por isso, deve ser discutida em seu caráter político. Desse modo, o trabalho tem como foco políticas linguísticas, abordando alguns pressupostos dessa área de estudos, para então discutirmos políticas de escrita, relacionando tal discussão com a extrema valorização dessa modalidade de língua. Essas reflexões serão realizadas no tópico “Políticas linguísticas: políticas de escrita em foco”.

Então, é que nos perguntamos, quais são os rumos que o ensino de escrita pode seguir a partir desse entendimento político? O que dizem os documentos oficiais? Quais são os caminhos? Com base em tais questionamentos, é que buscamos discutir alguns encaminhamentos no tópico: Ensino de Escrita “para além das obviedades”.

Sociedade grafocêntrica: o que isso representa?

Justificar a caracterização de nossa sociedade como grafocêntrica não demanda muito esforço, basta não fecharmos os olhos para o que ocorre ao nosso lado. Seja para entender as condições de pagamento de um eletrodoméstico, os horários de ônibus, conseguir um emprego, pois a maioria deles está condicionado à entrega de um currículo ou a um desempenho *efetivo* em algum exame, e até mesmo para entender nossos direitos, como aqueles garantidos por uma Constituição escrita, precisamos de um domínio da língua escrita.

Britto (2009) também compartilha essa visão - a de que, até para práticas do cotidiano, o domínio da escrita é necessário, pois, segundo ele, “mesmo para lidar com aspectos mais triviais da vida prática, como assear-se, locomover-se, buscar uma informação, participar de um evento público, a pessoa deve ter nível mínimo de alfabetismo” (BRITTO, 2009, p. 21).

Vale lembrar que, apesar de vivermos em uma sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2005) em que o advento da internet é tido como um grande marco, “continuamos a viver em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são um instrumento essencial de participação” (BRITTO, 2009, p. 17). Obviamente, não se pode desconsiderar que a leitura e a escrita também são importantes para o uso das novas tecnologias, já que utilizam desse código para os mais diversos fins.

Nesse sentido, ainda de acordo com o autor supracitado, os modos de representação, de organização e de estruturação social são resultados de um processo histórico baseado na escrita. Assim, talvez devêssemos expandir e inverter a última frase da citação acima – a qual afirma que leitura e a escrita são condições essenciais de participação – a fim de ter uma maior dimensão do que isso significa. Em outras palavras, podemos afirmar que o fato de alguém não ler e não escrever é uma condição que a impede de participar da sociedade organizada em torno da escrita.

Tendo isso em mente, é que devemos refletir sobre outra afirmação de Britto (2009), pois, segundo esse autor, “parte expressiva da população, ainda que alfabetizada, não domina as formas de leitura e de escrita necessárias para a participação efetiva nas práticas sociais e profissionais que pressupõem o uso da língua escrita” (BRITTO, 2009, p. 17).

Vale lembrar que essa expressiva parte da população desde pequena já aprendeu a **Língua Portuguesa**, em se tratando do nosso país, porém domina a forma oral de uma variedade de língua que não é a tida como credencial básica para a participação social. É assim que começamos a responder o que representa essa sociedade grafocêntrica, pois se percebe que não se pode tratar de uma sociedade sem tratar de poder e, nesse caso, de poder simbólico.

Para deixar isso mais claro, basta olhar para Pattanayak (1997), outro autor que se aproxima da visão trazida acima, pois esse afirma que a escrita “estabelece novos grupos de interesse, manipuladores dos que não possuem a cultura escrita, para a ampliação do interesse desses novos grupos”. (PATTANAYAK, 1997, p. 120).

Outro autor que traz essa mesma visão é Gnerre (1985), segundo o qual, “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1985, p. 16). Vale lembrar que tal citação é uma das epígrafes das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa - documento que, no estado do Paraná, diz respeito aos pressupostos teóricos e metodológicos a servirem de base para o ensino de língua portuguesa. Assim, percebe-se que esse documento parte desse princípio em sua fundamentação teórica e, portanto, o ensino de língua não pode desconsiderar essa questão.

Outro ponto a se destacar é que a posse da escrita, assim como de qualquer bem econômico e simbólico, não está igualmente distribuída, uma vez que

Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social. (BRITTO, 2009, p.19).

Em se tratando da valorização da escrita em nossa sociedade, precisamos nos deter na relação entre língua escrita e língua oral, pois se sabe que, quando se valoriza um termo, acaba-se por, imediatamente, inferiorizar o outro.

Para isso, é necessário, antes de tudo, discutir o que se entende por escrita, para vermos quais adjetivos são comumente atribuídos a ela. De acordo com Higounet (2003), a escrita seria um meio de expressão permanente, além disso, daria acesso direto ao mundo das ideias, reproduzindo bem a linguagem articulada, pois a escrita pediria uma elaboração mais apurada. Ela também, para o mesmo autor, permitiria apreender o pensamento e possibilitar que ele atravessasse o espaço e o tempo.

Esses predicados tidos como apenas pertencentes à escrita acabam por ser considerados tão importantes que, devido ao fato de a modalidade oral não ser relacionada a eles, acaba por ser tratada como inferior. Sobre essa questão da valorização da escrita, Gnerre (1985) explica que podemos vê-la até mesmo no modo como nos referimos às culturas orais. Isso porque essas são comumente descritas como culturas “sem tradição escrita”, como se não possuir escrita fosse algo que pesasse contra uma comunidade, pois a oralidade é tida como incompleta, parcial, pouco confiável, falsificável etc.

Esses atributos negativos atribuídos à oralidade podem ser mais bem compreendidos quando são trazidas à baila as crenças sobre escrita. Essa discussão pode ser vista nas reflexões de Olson (1997), pois esse enumera algumas crenças e as desconstrói. Entre elas, destacamos: a escrita como órgão do progresso social, uma vez que essa parece mover as explicações sobre por que devemos dominar a escrita.

Contudo, como já dito, o autor acaba por subsidiar uma discussão que põe em dúvida certas questões tidas como verdades absolutas. Sobre a crença

trazida acima, o autor explica que um dos aspectos levados em conta nas modernas democracias ocidentais é o grau de alfabetização, como se a leitura e a escrita fossem as responsáveis pela criação de instituições democráticas, além de ser comumente associada a melhores condições econômicas e sociais. Todavia, Olson (1997) traz alguns estudos que mostram que o progresso do comércio e da indústria, algumas vezes, ocorreu em contextos de baixo nível de alfabetização, também exemplificando com o fato de que civilizações consideradas modelos de democracia, como a Grécia, se desenvolveram em culturas orais.

Assim, vemos que é necessário lançarmos dúvidas sobre as verdades que nos são passadas como absolutas, pois essas podem subsidiar o modo de organização de nossa sociedade. Esse poder de mobilização de tais crenças fica ainda mais claro quando se pensa que elas também movem nosso modo de agir em relação à escrita.

Ainda sobre a extrema valorização da escrita em nossa sociedade, Gnerre (1985) explica que essa é associada à modernização dos cidadãos. Nesse sentido, devemos ver tais questões como não naturais, mas naturalizadas com o passar dos anos. De acordo com Olson (1997), “os conceitos que as crianças parecem adquirir de forma tão natural, no curso de seu desenvolvimento numa sociedade com escrita, foram elaborados a princípio num contexto histórico e cultural determinado por mais de dois milênios” (OLSON, 1997, p. 15).

Dessa forma, devemos também refletir sobre o que está na raiz da visão que temos sobre escrita, assim não podemos desconsiderar a questão do poder relacionado à linguagem e à escrita, principalmente em se tratando de ensino, uma vez que, com relação ao ensino de escrita,

Essa pressa em alfabetizar, se por um lado responde a exigências muito justas e profundamente éticas, por outro lado implica uma visão dos alfabetizados quase como seres amorfos aos quais, como já disse, sumariamente atribuímos o desejo de serem alfabetizados (GNERRE, 1985, p. 45)

Isso considerando que os pressupostos arraigados na concepção sobre pessoas alfabetizadas e civilizadas foram, recentemente, revistos, “passamos a vê-los como suposições, ou seja, como crenças que em grande parte não são seguras.

Saber escrever pode ser importante, mas talvez não pelos motivos que temos tradicionalmente acreditado”. (OLSON, 1997, p.10)

A partir dos estudos de Gnerre (1985) que retoma várias culturas organizadas de uma forma diferente do que a cultura ocidental, podemos passar a olhar de uma forma diferente para o aumento dos programas de alfabetização e de educação no mundo, bem como para os alarmantes índices de analfabetismo, pois autores como os citados anteriormente desconstruem muitos pressupostos naturalizados e enraizados em nosso modo ocidental de considerar a linguagem e a sociedade, assim, como já vimos ao trazermos os estudos de Britto (2009), a expansão da escrita não é uma caminhada em direção à igualdade social.

Dessa forma, para melhor compreender que a visão de que a escrita seria superior à fala corresponde a apenas um modo de se ver essa relação, é necessário ter em mente que, segundo Gnerre (1985), a nossa visão de linguagem foi construída historicamente a partir de uma tradição escrita e de usos da linguagem específicos por parte das elites políticas e culturais, os quais foram considerados a norma a ser seguida. Assim, não há como desvincular linguagem, escrita e poder.

Políticas linguísticas: políticas de escrita em foco

Após tais considerações, percebe-se que “seria ingenuidade supor uma forma de escrita neutra, isenta de valores ideológicos” (BRITTO, 2009, p.20), uma vez que essa é carregada de poder - lembrando também que, de acordo com Bourdieu (2008), a língua é um elemento simbólico. Dessa forma, ao se tratar de língua, seja de uma língua específica, de uma variedade ou da forma escrita/oral, devemos levar em consideração não apenas questões linguísticas, mas unir nossas reflexões a questões sociais, econômicas e, portanto, políticas.

Por isso, apesar de muitos estudos voltados para a área de políticas linguísticas tratarem das situações de multilinguismo, as concepções dessa área de estudos são válidas ao se pensar nessa dicotomia entre escrita e oralidade, bem como, por exemplo, no ensino de escrita em meio a uma comunidade formada por falantes de variedades diferentes de uma **mesma** língua.

Desse modo, neste tópico, objetivamos trazer alguns dos pontos principais da área de políticas linguísticas, bem como construir uma base de reflexão

para quando tratarmos especificamente de alguns encaminhamentos para o ensino de escrita.

Sobre o que são políticas linguísticas, podemos afirmar que, segundo Calvet (2007), essas podem ser entendidas como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11). Vale fazer uma ressalva sobre o fato de que os termos, em se tratando de um estudo que leva em conta o poder das palavras, não podem ser conceituados de uma forma fechada, mas, sim, problematizados. Dessa forma, ressaltamos que, apesar de Calvet (2007) afirmar que políticas linguísticas são as grandes decisões relacionadas à língua, tais políticas também ocorrem em nosso dia a dia, assim, nossas escolhas em relação à língua são frutos de políticas linguísticas.

Isso fica evidente nas palavras de Rajagopalan (2003), o qual afirma que “a questão linguística e a questão política seriam uma só”, pois “ao nos engajarmos na atividade linguística estaríamos, todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 32-33). Desse modo, entendemos que nós não podemos marginalizar a questão política em discussões relacionadas à língua(gem), pois qualquer ação possui um desdobramento político - e, por meio da linguagem, estamos sempre agindo.

Calvet (2007) explica que a intervenção no uso da língua sempre existiu, pois sempre houve pessoas tentando legislar e, assim, ditando o uso correto da língua. Entre essas “tentativas”, pode-se incluir o papel do Estado, pois esse sempre se apoiou em intervenções na língua, como quando proíbe o uso de determinadas línguas e a impõe o uso de uma língua escolhida para ser a oficial.

Sobre isso, Mignolo (2003 apud PINTO, 2008) afirma que

As ideologias nacionais conseguiram naturalizar uma língua, defendendo sua pureza, associando-a a um território, e construindo sensibilidades monotópicas que apoiaram conclusões que influíram sobre a linguística enquanto ciência e sobre uma longa tradição ocidental de filosofia da linguagem. (MIGNOLO, 2003, p. 313 *apud* PINTO, 2008, p. 1460).

Em relação a essa questão, Buck (1916 *apud* RAJAGOPALAN, 2004, p. 31) afirma que a língua, entre todas as instituições que assinalam uma nacionalidade comum, é aquela à qual as pessoas são mais fanaticamente ligadas,

dessa forma é uma bandeira de nacionalidade a ser defendida de intrusos e a ser atacada quando se busca uma diferenciação de nacionalidade.

Nesse sentido, de acordo com Correa (2009),

Os ambientes linguísticos são configurados a partir de construtos sociais e artefatos culturais e [...] tais configurações devem uma considerável parte do seu entendimento ao campo das políticas linguísticas e da planificação linguística, uma vez que a realidade linguística mostra-se complexa e o conceito de língua camufla a ideia de homogeneidade (CORREA, 2009, p. 108).

Desse modo, vale lembrar que essa tentativa de homogeneização surge juntamente com a criação do Estado, nos termos de Bourdieu (2008), é na constituição de um Estado em que são criadas as condições de constituição de um mercado linguístico, o qual é dominado pela língua oficial - aquela que possui valor e poder nesse mercado.

Sobre essa questão, Bourdieu (2008) explica que qualquer tentativa de mudar essa divisão é refutada pelos grupos dominantes, aqueles que “são os mais interessados na perpetuação de uma relação dóxica com o mundo social, tendente a aceitar como naturais as divisões estabelecidas ou a negá-las simbolicamente pela afirmação de uma unidade (nacional, familiar etc) mais alta” (BOURDIEU, 2008, p 120).

Dessa forma, para que essa naturalização da unidade seja possível, destaca-se a importância dos gramáticos como os juristas da língua oficial e a dos professores como os agentes de imposição e de controle (BOURDIEU, 2008), pois são eles que vão julgar o desempenho do aluno na língua - naquela norma delimitada por determinadas políticas linguísticas como a correta. Nesse sentido, vale lembrar que não devemos tratar a linguagem como algo natural sobre a qual não se deve refletir em termos éticos (RAJAGOPALAN, 2003), mas devemos tratá-la como não isenta ideologicamente, uma vez que

[...] temos que nos afastar da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais de interação. (MIGNOLO, 2003, p. 309 *apud* PINTO, 2010, p.74).

E, por nos apoiarmos em uma concepção de língua e de escrita como fato, por meio de correções e mais correções, vamos fortalecendo essa relação

direta entre escola e mercado, no qual nosso valor é ampliado de acordo com o domínio que a escola atesta que possuímos, principalmente o domínio da norma escrita.

Assim, percebe-se que, pela unificação do mercado, o qual parte de políticas linguísticas, e pelas diferentes possibilidades de acesso à aquisição da tal norma valorizada, quem possui esse domínio acaba por impô-lo pelos mais variados mercados, como por meio da escola, pois essa é utilizada pelo Estado para a implantação de suas políticas, como o ocorrido por meio da nacionalização do ensino.

Contudo, olhando para a realidade linguística, utilizando as reflexões de Rajagopalan (2003), podemos afirmar que o conceito clássico de língua está cada vez mais difícil de ser sustentado, pois esse carrega a ideia de autossuficiência, fazendo vistas grossas às heterogeneidades que marcam as comunidades de fala, sendo as diferenças deixadas em segundo plano.

Ainda para o mesmo autor, os conceitos relativos à linguagem sofreram influência do lema “Uma nação, uma língua, uma cultura” (RAJAGOPALAN, 2003), o qual mobilizou grande parte das políticas linguísticas *in vitro* de nosso país. Para ele,

Previsivelmente eles estão se mostrando cada vez mais incapazes de corresponder à realidade vivida neste novo milênio, realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis com a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

Além disso, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, a situação de cada língua resulta da confluência e da interação de diferentes fatores, tais como “político-jurídicos, ideológicos e históricos, demográficos e territoriais, econômicos e sociais, culturais, linguísticos e sociolinguísticos, interlinguísticos e subjetivos” (OLIVEIRA, 2003, p. 22). Ou seja, a língua não pode ser pensada sem levar em conta todos esses fatores, sempre tendo em mente que o domínio dela pode representar poder.

Tendo clareza de que nossa concepção de língua não é um fato, pois, como visto, foi imposta por meio de políticas linguísticas que visavam à língua única, passemos a pensar em políticas de escrita, uma vez que, como já discutido, vivemos em uma sociedade inegavelmente grafocêntrica.

De acordo com Calvet (2011), a escrita nasceu de uma necessidade de poder, seja religioso ou feudal. Assim, percebemos que, desde o início, a escrita esteve relacionada a poder, sendo que, de acordo com o mesmo autor, ela foi “inicialmente propriedade das classes que estavam no poder” (CALVET, 2011, p. 122).

Porém, é necessário se fazer uma ressalva, ainda citando Calvet (2011), um dos autores base em discussões sobre políticas linguísticas e também sobre relações dessas com a escrita. Isso porque, de acordo com ele, “o poder não é resultado do conhecimento do alfabeto, mas das condições políticas e sociais” (CALVET, 2011, p. 135).

Assim, percebemos que a imposição do domínio da escrita está, sim, relacionada a questões políticas. Desse modo, é importante que retomemos alguns dos princípios das políticas linguísticas para que também entendamos o que está por trás de vários programas do governo em relação ao ensino de escrita.

Os conceitos fundamentais para essa questão estariam em entender a diferença entre política linguística e planejamento linguístico, bem como entre política *in vivo* e política *in vitro*.

O conceito de política linguística já foi discutido e ampliado neste trabalho, porém é necessário que esse seja entendido juntamente com o conceito de planejamento linguístico, que, para Calvet (2007), pode ser definido como a implementação das políticas, sendo eles inseparáveis.

Sobre a outra distinção necessária para o entendimento das políticas de escrita, pode-se dizer que as políticas *in vitro* ocorrem quando políticos, uma vez que é necessário um poder para legitimar tais políticas, buscam interferir nas práticas de uso da língua, entendidas como políticas *in vivo*, pois é o modo como os falantes buscam resolver as questões relacionadas à língua. Assim, essas políticas, muitas vezes, podem ser conflituosas (CALVET, 2007).

Tendo essas distinções em mente, podemos nos voltar a um exemplo claro de planejamento linguístico que parte de políticas *in vitro* sobre escrita que a valoriza em detrimento de outras modalidades de língua utilizadas e, muitas vezes, mantidas por políticas *in vivo*, que seriam as campanhas de alfabetização.

De acordo com Calvet (2011), o surgimento de campanhas de alfabetização é baseado no “generoso” princípio segundo o qual toda pessoa tem

direito à cultura. Mas a cultura oral não seria também uma forma de cultura? A resposta parece estar nas propagandas de campanhas de alfabetização, nas quais quem não domina a escrita é sempre retratado como a pessoa que sofre, que é enganada, sempre ocupando uma posição inferior a daqueles que a dominam, ou seja, são estigmatizados.

É importante entender que, com isso, não se está defendendo que as campanhas de alfabetização não deveriam existir, nem que o fato de nossa sociedade ser grafocêntrica seja em si algo negativo, porém é necessário que olhemos de forma mais atenta para o que subjaz dessas relações, pois, de acordo com Calvet (2011), a escrita, “na ideologia dominante, serviu às vezes de fundamento para rebaixar o outro (CALVET, 2011, p. 123-124).

Serviu ou ainda serve para rebaixar os outros? Como já apontado, o modo como ainda são descritas as pessoas que não dominam a escrita, conforme discutido anteriormente, responde a essa pergunta.

Todavia, é necessário ter em vista que, de acordo com Calvet (2011), isso “não significa, em momento algum, que se deva extinguir a alfabetização, que se deva proteger a tradição oral das maldades da escrita: a escrita não é, em si mesma, nem boa nem má” (CALVET, 2011, p. 136). O que precisamos é de um olhar não ingênuo sobre essas questões, principalmente em se tratando de professores de línguas, pois somos nós os instrumentos de muitas políticas linguísticas relacionadas à escrita.

Ensino de escrita “para além das obviedades”

Neste tópico, não estamos em busca de uma resposta fechada, mas, sim, buscamos expandir nossa visão sobre o ensino de línguas, mais especificamente de escrita. Assim, objetivamos discutir algumas implicações para o ensino a partir do entendimento de que a língua, bem como a escrita são conceitos que foram construídos historicamente, sempre relacionados a estruturas de poder.

Dessa forma, recuperamos uma visão bastante importante, que também é trazida pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), a de que nossa concepção de língua embasa nossas práticas em sala de aula, de modo a poder reproduzir a visão hegemônica de línguas. O documento citado acima, enquanto reconta a história do ensino de línguas, afirma que

A ênfase na norma gramatical e na historiografia literária decorre de uma mesma concepção de Língua e Literatura, identificada já no Renascimento. Tratou-se de um período de ruptura definitiva entre a escrita e a oralidade (a invenção da imprensa consolidou a supremacia da escrita, como se ela fosse a língua, reforçando ainda mais a língua como instrumento de poder). (DCE, 2008, p. 49).

Em relação a esse poder que a gramática normativa exerceu e continua exercendo em nossa sociedade, o qual não pode ser desconsiderado, é necessário que entendamos que ela, de acordo com Oliveira (2007) é um instrumento de poder muito melhor, o qual “Permite controlar mais, classificar mais, excluir mais. Pode ser centralmente administrada pelo Estado, que [...] tem instrumentos para controlar a língua escrita e através dela [...] a língua falada pela população” (OLIVEIRA, 2007, p. 89).

Assim, vemos que o ensino baseado na correção, na norma gramatical, mostra uma visão de língua como homogênea, de modo a sobrepôr a escrita à oralidade, pois esta, como já discutido, é vista como “solta e desregrada”. Dessa forma, pelo excesso de dicotomias entre certo e errado, acabamos por não considerar que toda língua é formada por heterogeneidades, assim não temos, de um lado, a língua e, de outro, as variedades, pois a língua é formada por variedades (FARACO, 2008).

Apesar de compartilharmos essa visão, sabemos que a escrita, desde que considerado o gênero e, de forma geral, o contexto, pede uma organização baseada em normas, ou seja, para que usufruamos dos direitos concedidos a quem domina a escrita ou mesmo para que entendamos tais direitos, uma vez que esses são, na maioria das vezes, escritos, devemos dominar a escrita. Nesse sentido, apontamos que, como lembra Calvet (2007), não são os homens que existem para servir às línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens. Não inverter essa relação é fundamental em se tratando de ensino de línguas em contextos linguisticamente complexos.

Assim, em relação a essa complexidade, devemos olhar para a escrita do nosso tempo, em meio ao advento da tecnologia, tendo em vista que, cada vez mais, estaremos “conectados” e fazendo uso da linguagem nesse espaço. Como afirma Crystal, em entrevista a Saliés e Shepherd (2013), “O acesso à internet se tornará, cada vez mais, móvel, em vez de exigir um terminal fixo. A interação em áudio e vídeo se tornará rotina” (SALIÉS; SHEPHERD, 2013, p. 33).

Frente a esse contexto é que devemos, além de atentar para as formas da escrita nesse novo meio, refletir sobre as implicações que isso pode ter para a sala de aula.

Esse mesmo autor parte de uma concepção pragmática de linguagem, entendendo a necessidade do estudo das escolhas disponíveis para quem usa a língua, das intenções por trás das escolhas, bem como dos efeitos por elas gerados. A partir dessa concepção, pode-se trabalhar de uma forma mais crítica com a linguagem de forma geral.

De acordo com ele, devemos entender os “perigos” no uso da linguagem nesse novo meio, pois há maior chance de haver ambiguidade, de ser entendido como mal intencionado ou mesmo de haver ofensa porque a interação com outro se dá de uma forma diferente. Além disso, o autor cita certas confusões que alguns enfrentam por não entender a natureza da internet.

Desse modo, tendo em vista a concepção de pragmática trazida pelo autor, entendemos que trabalhar com essas questões também é a função da escola. Essa deve propiciar momentos de leitura mais crítica e de escrita de vários gêneros que circulem também pelo meio digital, não desconsiderando, assim, que os alunos participam de práticas sociais dentro desse ambiente.

Contudo, segundo as DCE (2008), apesar de ser tarefa da escola “possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação” (DCE, 2008, p. 48), o próprio documento afirma que convivemos com alto índice de analfabetismo funcional. De acordo com este,

Refletir sobre o ensino da Língua e da Literatura implica pensar também as contradições, as diferenças e os paradoxos do quadro complexo da contemporaneidade. Mesmo vivendo numa época denominada “era da informação”, a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê. (DCE, 2008, p. 48)

O que estamos fazendo de errado? Para buscar um caminho para essa resposta, afirmamos que, tendo em vista as considerações de Pinto (2012), alguns dos pressupostos que norteiam nossas práticas de ensino estariam fundados em concepções dicotômicas que não corresponderiam à realidade linguística, pois a

autora afirma que “Atos de fala reiterados têm construído hegemonias (consensos e coerções) sobre língua no Brasil, sendo as principais hegemonias a unidade linguística (variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição” (PINTO, 2012, p. 173).

Desse modo, podemos ver que o erro pode estar em apenas se *aceitar* uma variedade de língua dentro de sala de aula, o que pode calar o aluno que não a domina, estigmatizando-o ainda mais, uma vez que essa *aceitação* pressupõe que as variedades não são válidas. Contudo, também é necessário entender que o domínio da norma é importante para a inserção social. Dessa forma, a escola deve propiciar que seus alunos aprendam esse uso valorizado da língua, mas sem desvalorizar o domínio que os alunos já possuem de outras variedades de línguas. Tendo em vista a importância dada à norma padrão, devemos olhar mais detidamente para a persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada como espaço privilegiado de expressão da cognição e para o fato de que a mídia e a instituição escolar insistem que a oralidade e a diglossia são situações pré-civilizatórias (PINTO, 2012).

Desse modo, a questão principal sobre a qual devemos refletir é o modo como devemos ensinar, uma vez que, de acordo com Calvet (2011), “De fato, se a língua tem um papel não secundário nas relações de força e se a posse da escrita é historicamente uma das formas do poder, todo o problema é saber como aqueles que não têm escrita podem adquiri-la e utilizá-la” (CALVET, 2011, p. 131).

Como já vimos, o caminho está em rever os princípios que norteiam o ensino, sempre desconfiando deles. Sobre essa questão, Britto (2009), que nos inspira a pensar para um ensino “além das obviedades”, explica que até mesmo uma concepção de letramento, quando entendida como capacidade de usar a escrita para realizar tarefas cotidianas de uma sociedade urbana baseada em concepções industriais, é limitada. Isso porque dominar a escrita não é um saber fazer algo baseado em algum modelo, mas é ter outros conhecimentos, além da leitura e da escrita, que se relacionam com essas. É sempre ir além.

Dessa forma, considerando que, de acordo com Picard (2008), a escrita pode criar armadilhas, entendemos que o ensino da escrita deve ir muito além de ensinar a forma e a adequação ao gênero textual; a produção de texto nas escolas deve mostrar ao aluno que a escrita “obriga a escolher entre montes de ideias

inicialmente vagas aquelas que encontrarão a própria densidade nos limites da sintaxe e do estilo” (PICARD, 2008, p. 43). Desse modo, é pela escrita que podemos mostrar nossas ideias, quem somos, o que pensamos, sendo isso também relevante quando ensinamos escrita em sala de aula.

Além disso, devemos ver a escrita como uma atividade não fechada em si, pois o papel do outro é fundamental. Isso porque, de acordo com Picard (2008), nós não conseguimos avaliar objetivamente nosso próprio texto, uma vez que isso é tão impossível quanto ver seu próprio espírito e seu próprio corpo de um ponto de vista externo. Desse modo, é que a escrita não deve ser uma atividade solitária, mas, sim, uma atividade em conjunto de forma que todos se mostrem, mostrem as suas ideias e comecem a se acostumar também com o ponto de vista dos outros a respeito do que escrevemos, pois é só assim que ampliamos nosso modo de pensar e que argumentamos sobre o que efetivamente pensamos.

Esse criticar, esse ir além, também deve ser papel do professor quando corrige o texto de seu aluno, dialogar com o texto, nessa perspectiva, é mais importante do que apenas apontar os famigerados “erros de português”, pois, como vimos, essa prática, apenas centrada nos erros, só reforça uma visão monolíngue.

A partir de tudo isso, compartilhamos a visão de ensino discutida por Britto (2009), pois acreditamos que escrever é se esforçar, não é apenas copiar, seguir modelos da vida diária, preencher um papel de forma mecânica sem perceber o quão é difícil esse processo. Assim, o autor supracitado explica que o processo de escrita não é fácil, demanda esforço, ou seja, escrever, para essa perspectiva, está muito além da pedagogia do gostoso relacionada à cultura de massa.

Temos, portanto, nesse último parágrafo, duas diferentes concepções do ensino de escrita, uma que se baseia no fato de que escrever demanda esforço e outra que se baseia na pedagogia do gostoso, daquilo que seria fácil e, dessa forma, prazeroso ao aluno. A partir disso, cabe ao professor refletir e fazer as suas escolhas, entendendo que “escolha pressupõe a existência de uma escala de valores, uma hierarquia” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 33). Ou seja, para que optemos por uma perspectiva, devemos ter em mente qual a nossa escala de valores.

Para se ter uma visão mais clara e adequada do que move nossas escolhas, devemos entender que escolhas são políticas. Por isso,

O que ainda precisa ser feito é encorajar as partes envolvidas no sentido de refletir sobre essas questões de um ponto de vista político. Ou seja, o ensino/aprendizagem de línguas não pode ser discutido apenas do ponto de vista linguístico ou da perspectiva das teorias de aprendizagem. Ou ainda, sob o prisma de gosto pessoal ou pendor acadêmico. Essas questões também dizem respeito à cidadania. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 17 apud CORREA, 2009, p. 78).

Para finalizar, apoiados nas reflexões de Olson (1997), devemos ter em mente que, assim como em antropologia a primeira lição é “Eles são como eu e você, sabe?”, em educação, é imprescindível que consideremos o outro não a partir de moldes preestabelecidos, pois “também não se sustenta classificar as pessoas de primitivas ou modernas, orais ou não, concretas ou abstratas [...] Ao que parece, precisamos recomeçar desde o princípio” (OLSON, 1997, p. 12).

Considerações finais

Durante as reflexões acima expostas e problematizadas, não buscamos partir de um entendimento de língua homogênea, pois, apesar de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, baseada na escrita, a qual por muitos pode ser vista como única, vivemos em meio a uma sociedade multilíngue e multicultural (CAVALCANTI, 1999), uma vez que a heterogeneidade marca as comunidades de fala.

Nesse sentido, não partimos de um entendimento único sobre o tema, entendendo, portanto, que não podemos falar de língua, apenas de visão de língua, pois essa não é um fato, já que, conforme aponta Gnerre (1985), é construída historicamente, relacionada a questões de poder, de hegemonia e, portanto, de dominação. Assim, foi possível discutir como nossa concepção de escrita é influenciada por estarmos inseridos em contextos grafocêntricos (BRITTO, 2009), uma vez que, dessa forma, acabamos por olhar para as sociedades orais como se algo faltasse a elas, o que fica claro em se tratando das crenças sobre estas (OLSON, 1997).

Desse modo, é que entendemos ser necessário rever alguns dos pressupostos enraizados em nossa concepção de língua, de escrita e, portanto, de ensino. Para tal, é imprescindível que abalizemos melhor nosso entendimento, pois as implicações para o ensino precisam ser entendidas com a seriedade merecida em se tratando de questões tão complexas.

Por isso, é necessário afirmar que não podemos cair em uma discussão simplista a ponto de achar que garantir o domínio da escrita a todos e garantir que todos dominem a norma padrão seja uma forma de garantir a igualdade. É oportuno afirmar que não há uma resposta fechada para o que seja esse domínio da norma padrão e o domínio da escrita, já que essas questões são bastante complexas, ficando esse domínio completo apenas no imaginário daquelas que buscam esse *ideal*.

Assim, temos dois pontos bastante opostos. Valorizamos as variedades na escola e trabalhamos com ela, mesmo na escrita, deixando para trás as famigeradas correções gramaticais ou assumimos a escrita monolíngue?

Sem se constituir como uma resposta que precisa ser fechada, precisamos primeiramente entender que a problematização de uma possível resposta passa, primeiramente, pela concepção de língua e de escrita assumida. Assim, partindo de uma visão política sobre língua, vemos que o domínio da norma, por ser constantemente cobrado, é importante e necessário. Contudo, não podemos também deixar de considerar as variedades de língua, pois elas fazem parte do dia a dia de nossos alunos, havendo uma forte identificação. Entendemos, portanto, que o modo como ensinamos passa por fortes implicações políticas.

Obviamente, não estamos defendendo que seja necessário optar por um dos opostos, porém devemos ter em mente quais são os pressupostos que movem nossa prática, bem como quais são as políticas que estão por trás de nossas ações, uma vez que a prática dos professores pode se relacionar a políticas de monolingüismo, por meio de atos de fala constantemente repetidos e que vão sacralizando uma visão de língua como única.

Assim, entendemos que o ensino deve ser pensado sempre relacionado a questões políticas. Essa seria a virada político-lingüística de que trata Oliveira (2007). Apesar de esse autor discutir as consequências dessas mudanças de paradigmas na linguística, devemos expandir sua fala e pensar que nossos esforços como professores devem desembocar “na construção da sociedade dos direitos linguísticos, do plurilingüismo, do respeito à diversidade, da gestão democrática dos conhecimentos gerados historicamente em todas as línguas do mundo” (OLIVEIRA, 2007, p. 90) e modalidades dessas. Problematizar nossa concepção de língua parece ser o primeiro passo.

Referências

- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Aberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRITTO, L. P. L. Educação linguística escolar: Para além das obviedades. In: CORREA, D. A.; SALEH, P.B.O. **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: UEPG, 2009.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- _____. **Tradição oral & tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial: 2011.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA**, n. 15, p. 385-418, 1999.
- CORREA, D. A.. Política linguística e ensino de língua. **Calidoscópico**, Vol. 7, n. 1, p. 72-78, jan/abr 2009.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- OLIVEIRA, G. M. A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 79-93.
- OLIVEIRA, G. M. (org.) **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- OLSON, D. **O mundo no papel**. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução: Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.
- PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica**. Curitiba: Base, 2008.
- PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, David R; TORRANCE, N. **Cultura escrita e Oralidade**. Tradução Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 117-120.

PICARD, G. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina de pensamento. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINTO, J. P. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. **Linguagem em Foco**, n. 2, p. 69-83, 2010.

PINTO, J. P. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.

PINTO, J. P. Práticas contra-disciplinares na produção do conhecimento linguístico. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 1459-1464.

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

_____ Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (org.) **A Linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-38.

SALIÉS, T. G; SHEPHERD, T. G. O princípio: entrevista com David Crystal. In: SALIÉS, Tânia G; SHEPHERD, Tania G. (Org.) **Linguística da Internet**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SIGNORINI, I. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Português no Século XXI**: cenário geopolítico e sociolingüístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100

Recebido em 26 de fevereiro de 2014
Aprovado em 20 de abril de 2014