

**PROCESSOS DE REESCRITA:
DA LÍNGUA INFORMAL PARA A FORMAL²⁶**

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS)

cleidepedrosa@oi.com.br

Fabiana Silva Cardoso (UFS)

fabianaportal@yahoo.com.br

RESUMO

A pesquisa “Processos de reescrita: da língua informal para a formal” tem como objetivo contribuir no processo de aprendizagem da modalidade escrita, de acordo com o contexto de uso da norma padrão. Adotamos como metodologia leituras de obras que tratam do tema, e desenvolvimento de atividades que ajudem os alunos a usar a modalidade escrita segundo o exigido em situações acadêmicas e sociais. A dificuldade de escrever seguindo as regras da norma culta é uma problemática para a maioria dos alunos, o que nos leva a concluir parcialmente que esta dificuldade está relacionada à metodologia que vêm sendo aplicada em sala de aula, ao longo dos anos.

PALAVRAS-CHAVES: Escrita; Oralidade; Norma Culta

INTRODUÇÃO

Este artigo, “Processos de Reescrita: da língua informal para a formal”, tem como objetivo relatar uma experiência em sala de aula que visou contribuir para a melhoria da aprendizagem da modalidade escrita, de acordo com o contexto de uso da norma padrão. Através da identificação do registro informal em redações e análise desses dados, objetivamos constatar a influência da escola no processo de aquisição da modalidade escrita, e como se dá esse processo de passagem de uma modalidade para a outra

²⁶ Esta pesquisa é financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/2007-2008 – e é desenvolvida sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Cleide Emília Faye Pedrosa, coordenadora do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe e Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, em interlocução com a Profa. Dra. Vera Lúcia Albuquerque Sant’Anna. Fabiana Silva Cardoso – graduanda em Letras.

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM CONTEXTO DE USO

Pensar o ensino de língua materna em contexto de uso é trabalhá-la em situações que ajudem aos alunos a usar sua língua adequadamente e também partir de interações verbais reais para eles.

Quase sempre se atrela a modalidade oral da língua a um uso informal, e a formalidade a situações de uso da modalidade escrita da língua. Contudo, estudos comprovam que essa relação é mais complexa do que se imagina e muitas práticas pedagógicas têm se perdido em não conseguir trabalhar adequadamente com essas modalidades e registros.

Assim é que esse estudo pressupõe uma fundamentação teórica com base na relação fala e escrita (Andrade, 2000; Brait, 1998; Urbano, 1998; Ilari e Basso, 2006; Jubran e Koch, 2006), e com base nos pressupostos da produção de texto, advindos das abordagens da Linguística Textual (Fávero, 1998; Koch, 2000, Orlandi, 2002). Outro campo que influenciará grandemente as leituras de revisão bibliográfica será na área da sociolinguística variacionista (Bortoni-Ricardo, 2004 e 2005; Mattos e Silva, 2004; Soares, 1993). Acrescentamos ainda as discussões sobre o uso da gramática na escola com base em Neves (2004), Possenti (1996) e nos PCN.

Na perspectiva sociointeracionista, a língua é vista como um fenômeno interativo e dinâmico, e o letramento e a oralidade são tomados como práticas sociais. Segundo Marcuschi:

(...) quem se dedica aos estudos da relação entre língua falada e língua escrita, sempre trabalha o *texto falado* e raramente analisa a língua escrita. No entanto, suas observações são muitas vezes sob a ótica da escrita. Por outro lado, as afirmações feitas sobre a escrita fundem-se na gramática codificada e não na língua escrita enquanto texto e discurso. Em suma, o que conhecemos não são nem as características da fala como tal nem as características da escrita; *o que conhecemos são as características de um sistema normativo da língua* (Marcuschi, 2001, p. 34, 35).

A proposta sociointeracionista defenderá, então, que nem a fala tem primazia sobre a escrita, nem a escrita sobre a fala; pois o que se defende é que ambas são representações cognitivas que se revelam em práticas discursivas e sociais específicas. Assim, dentro desse contínuo, vamos verificar que muitos textos não trazem características completamente da modalidade oral ou da modalidade escri-

ta. Por isso que apontar a prática discursiva adequada para o uso da modalidade escrita será uma das tarefas da escola, mas não a única.

Ainda explicando a abordagem do contínuo tipológico entre as modalidades fala-escrita, Marcuschi (2001) destaca que há estratégias de formulação que identificam variações de estruturas textual-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade que indicam semelhanças e diferenças dentro desse contínuo sobreposto. “Isso equivale a dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum de variações*, ou seja, *a fala varia e a escrita varia*” (Marcuschi, 2001, p. 42), por isso deve-se evitar uma visão de língua baseada em dicotomias restritas.

Com base na perspectiva apresentada por Marcuschi, podemos criar estratégias de atividades que ajudem os alunos a utilizar a modalidade escrita e o registro formal segundo o contexto esperado em situações acadêmicas e mesmo social. Então trabalhar estruturas textual-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade e informalidades que foram identificadas em redações coletadas em contexto de produção acadêmica²⁷ poderá ajudar ao aluno a afastar-se progressivamente da modalidade oral e se apropriar da modalidade escrita segundo as expectativas da norma ensinada na escola e exigido socialmente.

Assume-se, então, que a língua é heterogênea, suas diversas manifestações lingüísticas geográficas e sociais é uma prova inconteste; histórica e social, suas mudanças através do tempo destacam sua dinamicidade, por isso seu uso só ocorre dentre de contextos e para atender a práticas sociais. Corroborando esse ponto, os PCN afirmam:

Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética. Onde se aprende isso? A experiência escolar é necessária e, mais, deve ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno (Parâmetros, Ensino médio, p. II, p. 23).

Como objetivos para se trabalhar a Língua Portuguesa na es-

²⁷ As produções acadêmicas foram coletadas e analisadas no projeto “Da fala para escrita: marcas de oralidade nas redações do ensino fundamental ao vestibular” (PIBIC 2006/2007)

cola, os PCN do ensino fundamental destacam o papel da Língua oral e da Língua escrita. Considera ainda que o eixo de discussão “no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita” (PCN, Ensino Fundamental, 2000, p. 19). Sendo esse segundo aspecto – o da escrita- que enfocaremos aqui.

Estudos que destacam a oralidade em contextos escolares e a influência da variação linguística menos privilegiada em produção escrita vêm conquistando seu espaço neste primeiro decênio do séc. XXI, para citar alguns: *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação* (Bortoni-Ricardo, 2005); *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. (Bortoni-Ricardo, 2004); *Doa-se lindos filhotes de poddle: variação linguística, mídia e preconceito* (Scherre, 2005); *O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas* (Silva, 2004); *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa* (Neves, 2004); *Ensino de Português: do preconceito linguístico à pesquisa da língua* (Bagnó, 2000).

Com o advento de pesquisas que concebia a linguagem numa relação indissociável com a sociedade (Sociolinguística), estava instaurada a visão heterogênea da língua. Esta passa a ser considerada em suas proximidades geográficas, em seu intercruzamento étnico e cultural (Pedrosa, 2002; 2001). “Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (PCN, Ensino Fundamental, 2000, p. 25).

Dentro do contexto escolar, as variadas manifestações de língua refletem variações linguísticas que, de um modo geral, não são bem aceitas por grande parte dos detentores de voz em uma sociedade. Essas variações são entendidas por essa classe privilegiada como algo a ser evitado pela língua padrão, havendo por parte desta um esforço em propagar a homogeneidade da língua e, conseqüentemente, disseminar o preconceito linguístico. Dessa forma, o falar “corretamente” passa a ser *status* e os que não dominam a língua padrão são discriminados. Esse preconceito perpetua os principais mecanismos de exclusão social, tornando-se não somente linguístico, mas, social e político (Bagnó, 2000). O julgamento de valor daí advindo divide a sociedade entre os que ‘sabem falar’, por isso detêm também o poder

político e econômico, dos que ‘não sabem falar’, por isso ficam à margem da sociedade.

Impor a variedade dos julgados socialmente como sabendo falar aos que ‘não sabem falar’ é segundo Possenti uma forma de violência cultural, em suas palavras:

Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural (Possenti, 1996, p. 18).

Outro aspecto que se configura é a valorização da variedade sem prestígio em respeito ao falar de sua comunidade, mas em detrimento da aprendizagem da norma padrão difundida na escola, equívoco também denunciado por Possenti (1996, p. 18): “O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever”. Devemos considerar, nesse caso, que

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Parâmetros, V. 2, p. 23, 2000).

Por isso aparecem como objetivos gerais da Língua portuguesa, entre outros:

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social (...); conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (Parâmetros, V. 2, p. 41, 42, 2000).

Assim, uma escola bem preparada socialmente, deveria atender a uma demanda que constantemente lida com as variedades oral e escrita, e, principalmente, as escolas de periferia deveriam se arremeter para lidar com a variedade sem prestígio social e, através de um trabalho constante, sem preconceito, partir desse modo de falar e conduzir sua clientela para a norma padrão.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Por essas e tantas outras razões é que os PCN (Ensino Fundamental) advogam que se revogue o ensino de gramática de forma descontextualizada que só sirva para ir bem na prova e passar de ano (considerando também que muitas vezes nem isso ocorre) que seu ensino possa adotar uma prática pedagógica que responda para que e como ensiná-la.

Contudo é lamentável, que na escola, esquece-se que a vida em uma sociedade de classes se reflete na língua, e ao mesmo tempo cria a identidade de grupos sociais afins, e que cada um deles imprime no binômio língua-sociedade suas próprias características. Mudar essa postura educacional não deveria ser algo alheio a quem trabalha na área, pois os próprios Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), ao assumir que a Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais, preconizam uma prática pedagógica em que se valorize a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e que o educador deve se posicionar contra qualquer forma discriminação social.

Contudo, parece que na escola continua a postura sobre a denegação dessa pluralidade. Nas palavras de Neves (2004, p. 44):

(...) o bom uso se fixou na modalidade escrita, entendendo-se a linguagem falada como território que, por menor, podia abrigar todas as tolerâncias e 'transgressões', como se a língua falada não tivesse norma, quase como não tivesse gramática. Criou-se na escola, um tal abismo entre as duas modalidades que, no fundo, instituiu-se que a fala (em princípio, a modalidade do aluno) é imperfeita por natureza, e que a língua escrita (em princípio, a modalidade do professor) é a meta a ser atingida, como se não houvesse modalidade-padrão também na fala e como se o conhecimento de um padrão prestigiado, na língua falada não fosse também desejável.

Assim, este estudo contribuirá para que o acesso à modalidade escrita, através do parâmetro da norma padrão, seja vivenciado de forma mais democrática e experiencial, já que as próprias produções dos alunos serão retomadas no processo de reescritura.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como campo de ação o bairro de Rosa Elze, São Cristóvão, Sergipe, onde está situada a instituição Escola Estadual Profa. Olga Barreto, Rua 15, s/n conjunto Eduardo Gomes.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para atender ao objeto proposto pela investigação, fizemos uma pesquisa longitudinal, com aplicação de exercícios elaborados com base nas produções escritas de alunos da 4ª série, coletadas em 2006. Dedicamos três meses do ano de 2007 (2º semestre) de pesquisa para uma turma de 5ª série, com exercícios extraídos a partir de produções da 4ª série; assim, pressupomos que alguns alunos produziram as redações no ano anterior.

Os dados serão coletados e aferidos a fim de verificar se os alunos foram capazes de atender aos desafios propostos em cada atividade, que consistia essencialmente em aproximar ‘fragmentos’ de textos da modalidade oral / informal para a modalidade escrita, respeitando a variedade padrão da língua. Esses exercícios correspondem a atividades intermediárias que objetivam a produção textual escrita que se afaste de índices da modalidade oral, registro informal, no caso, aspectos não adequados para a modalidade escrita.

DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os resultados da nossa pesquisa anterior “Da fala para escrita: Marcas de oralidade nas redações do ensino fundamental ao vestibular” (PIBIC 2006/2007) apontaram para as marcas de oralidade nas produções escritas dos alunos. Agora pretendemos tratar o problema através de exercícios escritos. Assim é que nesse estudo, o foco será a modalidade escrita; assim apresentaremos exemplos de exercícios que aplicamos em sala de aula com a finalidade de otimizar o uso desta modalidade em situação de uso do registro padrão.

Atividade 1

O objetivo dessa atividade foi trabalhar a questão léxica. O exercício propõe que o aluno identifique as palavras que não fazem parte da norma culta e reescreva-as. E o exercício dois trabalhar a relação letra / fonema.

Nessa atividade, os alunos apresentaram bastante dificuldade. E a grande maioria não conseguiu reescrever algumas palavras de acordo com o esperado, provavelmente devido ao fato de o mesmo fonema ser representado de formas diferentes. Foram analisados 37

exercícios e 80% dos alunos não conseguiram alcançar o resultado esperado pela norma padrão.

Alguns exemplos da primeira questão em que os alunos não conseguiram responder de acordo com a norma culta:

- a) “Todos nós temos direitos de ajudar o próximo”. (Exercício, nº 06, 5ª série).
- b) “A professora encina muito beim”. (Exercício nº 07, 5ª série).
- c) “Todos deve ter uma xanci na vida”. (Exercício, nº 09, 5ª série).
- d) “A escola tem que ter uma quadra quberta”. (Exercício, nº 18, 5ª série).
- e) “Os filhos tem que albedecer as ordens dos pais”. (Exercício, nº 20, 5ª série).
- f) “A escola tem que ter uma quadra cuberta”. (Exercício, nº 20, 5ª série).

Alguns exemplos da segunda questão em que os alunos não conseguiram responder de acordo com a norma culta:

- a) Trocaram “limpo” por “linpo”. (Exercício, nº 03, 5ª série).
- b) Trocaram “preconceito” por “precoseitos”. (Exercício, nº 05, 5ª série).
- c) Trocaram “ensina” por “encina”. (Exercício, nº 06, 5ª série).
- d) Trocaram “bagunça” por “bagunsa”. (Exercício, nº 08, 5ª série).
- e) Trocaram “bagunça” por “baguiça”. (Exercício, nº 08, 5ª série).

Atividade 2

O objetivo dessa atividade foi trabalhar a questão da concordância nominal e verbal, e para isso foi solicitado que os alunos preenchessem as lacunas do texto com a expressão adequada. Foram analisados 37 exercícios e mais de 87 % dos alunos ao conseguiram

alcançar o resultado esperado pela norma padrão.

Alguns exemplos da primeira questão em que os alunos não conseguiram responder de acordo com a norma culta:

- a) "... alimentando a esperança de que a qualidade da educação de Sergipe vai melhorar e **entrarem** numa nova fase". (Exercício, nº 04, 5ª série).
- b) "No entanto, **boa** escolas do estado e até mesmo do município não oferecem um ensino de qualidade". (Exercício, nº 06, 5ª série).
- c) "Estudantes também **acompanhou** o novo rumo à educação sergipana". (Exercício, nº 13, 5ª série).
- d) "O ministro da Educação, Fernando Haddad, participou da solenidade e **apresentarem** as ações do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação". (Exercício, nº 16, 5ª série).

Atividade 3

O objetivo dessa atividade foi trabalhar os elementos de coesão textual, aspecto importantíssimo para produção escrita dos alunos. O exercício propõe que o aluno perceba os elos coesivos das orações, e a necessidade de empregá-los. Já o exercício dois trabalha a questão da coesão recorrencial, ou seja, aquela que se materializa na repetição de elementos anteriores.

Nessa atividade os alunos também apresentaram bastante dificuldade e não conseguiram trabalhar bem a questão da coesão, demonstrando visivelmente as dificuldades que possuem quando precisam estruturar frases, orações, etc.

Foram analisados 37 exercícios e mais de 90% não conseguiram alcançar o resultado esperado pela norma padrão.

Alguns exemplos em que os alunos não conseguiram responder de acordo com a norma culta:

- a) “O palhaso é engraçado e O palhaso conta muitas piadas”. (Exercício, nº 02, 5ª série).
- b) “No Brasil a educação não é valorizada, no colegio a educação está em segundo lugar”. (Exercício, nº 04, 5ª série).
- c) “Joana estuda na escola Olga Barreto joana sempre faz os deveres”. (Exercício, nº 05, 5ª série).
- e) “Encino de qualidade todas as crianças tem direitos uma escola e professores atualizados”. (Exercício, nº 09, 5ª série).

CONCLUSÕES PARCIAIS

Com base na fundamentação teórica e, sobretudo nas análises das atividades aplicadas em sala de aula, podemos concluir parcialmente que a interferência da oralidade/informalidade nas produções textuais dos alunos, deixa visível a dificuldade que eles têm em produzir textos que respeitem as regras da gramática normativa, em que a norma culta é privilegiada.

Podemos apontar ainda, que a escola não vem desempenhando de forma “competente” o seu papel no que diz respeito à aquisição da modalidade escrita, já que as aulas de língua estão cada vez mais voltadas para o estudo da gramática normativa de forma descontextualizada, sem articulá-la com o estudo do texto. E que também a quantidade de atividades que aplicamos e o pouco tempo de que dispusemos não foram suficientes para minimizar uma situação que se arrasta há décadas. Apontamos, sobretudo, que não serão pesquisas, limitadas pelo tempo ou com tempo delimitado, que resolverão o problema que engloba questões de políticas educacionais.

É necessária uma mudança na metodologia das aulas de língua, para que a escola possa realmente preparar o aluno para todas as situações sociais que requerem o uso da língua, e não apenas para as avaliações mensais ou outras questões imediatistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A digressão como estratégia discursiva na produção de textos orais e escritos. **In:** PRETI, Dino. *Fala e escrita em questão*. Vol 4, São Paulo: Humanitas, 1998, p. 99- 128.

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico. 11ª ed. São Paulo: Loyola. 1999.

———. *Ensino de Português: do preconceito lingüístico à pesquisa da língua*. ABRALIN, nº 25, 2000, p. 137 – 156.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.

———. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAIT, Beth. Elocução formal: o dinamismo da oralidade e as formalidades da escrita. **In:** PRETI, Dino. *Estudos de Língua falada: variações e confrontos*. Vol 3, São Paulo: Humanitas, 1998, p. 87 – 108.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. A que podem/devem conduzir os estudos sobre a diversidade lingüística no Brasil. *ABRALIN*, nº 19, p. 221-230.

———. Dialectologia atual: tendências e perspectivas. *Gelne*, ano 5, no 1, 2. João Pessoa: Idéia, 2003.

CAVALCANTE, Mariane C.B.; MELO, Cristina T.V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. **In:** BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). [???]. Campinas: Parábola, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

JUBRAN, Clélia C. A.S.; KOCH, Ingedore (orgs). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2006.

LUCCHESI, Dante. Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna. São Paulo: Parábola, 2004.

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Vol 2, 2ª ed. Rio de Janeiro/Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

———. *Língua Portuguesa. Ensino médio*. (Site do MEC).

PEDROSA, Cleide Emília Faye. A prima rica e a prima riquíssima: um estudo da língua numa perspectiva sociolinguística. *Cadernos do CNLF*, vol. IV, nº 7, 2001.

———. *O religioso e o social na comunicação face a face*. Aracaju: Triunfo, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poddle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Vera Lúcia Paredes. *Os gêneros de discurso na Sociolinguística laboviana*. ABRALIN, n23. (1997?).

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

URBANO, Hudinilson. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, Dino. *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. Vol 3, São Paulo: Humanitas, 1998, p. 131-152.