

**PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA (?): QUESTÕES IDENTITÁRIAS**

Florisa de Lourdes BRITO (Universidade Federal de Uberlândia)

**RESUMO:** Este artigo aborda a interferência do processo de identificação – do sujeito com a língua – sobre a aprendizagem da modalidade escrita de português. Avaliações diversas revelam que o ensino regular não propicia, à maioria dos estudantes, a proficiência que demonstre expressão coerente e emprego adequado da norma padrão. Os meios de comunicação, por sua vez, não se limitam a informar tais resultados. Dramatizando ou satirizando, revelam, e ao mesmo tempo reforçam, o caráter prestigioso da escrita. Enquanto isso, escrever adequadamente em língua materna permanece, para um grande número de brasileiros escolarizados, como algo indispensável, porém, inacessível. Considerando algumas expressões reproduzidas cotidianamente, tais como “português é a língua mais difícil que existe”, “escrever é difícil demais” e “o povo não sabe português” – as quais são insustentáveis, do ponto de vista linguístico – abordamos o problema do ensino-(não)aprendizagem de escrita em português, na perspectiva da (não)identificação do sujeito com a língua.

**PALAVRAS-CHAVES:** Português. Escrita. Língua. Sujeito. Identificação.

*Uma suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito seja ‘convocado’, mas que o sujeito invista naquela posição...” (Stuart Hall)*

Seja no ambiente escolar ou fora dele, testemunhamos a proliferação de clichês como estes: “português é a língua mais difícil que existe”, “o povo não sabe português” e “escrever é difícil demais”. Ignoramos como tais mitos se “inauguram”, mas eles ecoam por toda parte, desde os micro-ambientes mais variados, até os meios de comunicação de massa e referem-se a uma língua que se denomina *materna* – o que não deixa de soar estranho. Sabemos, no entanto, que: nosso idioma oficial não oferece dificuldades extraordinárias (línguas são complexas, inexatas, cada uma com suas especificidades); o povo brasileiro, obviamente, sabe português, expressando-se diariamente por essa língua; o uso da variedade padrão, culta, é que não se encontra amplamente difundido, o que também não é uma particularidade de nosso país; e, finalmente, sabemos que escrever é uma habilidade factível a qualquer pessoa (ressalvando-se casos isolados de limitações específicas).

A evolução das pesquisas linguísticas – incluindo estudos comparativos – revelou a inconsistência de certas classificações dicotômicas das línguas, como: primitivas / evoluídas, complexas / simples, e outras semelhantes. À medida que os estudos avançam, fica patente que os idiomas, ao serem comparados, revelam tanto semelhanças quanto particularidades. Embora algumas categorizações venham se tornando possíveis, casos divergentes não deixam de aparecer e, ainda, as fronteiras entre as categorias, de modo geral, não podem ser rígidas.

Numa perspectiva morfossintática, Lazard (1994), levando em conta a confrontação entre frases uniactanciais e biactanciais<sup>1</sup>, aponta cinco tipos de estruturas encontradas nas línguas do mundo, quais sejam<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> Frase *uniactancial* e frase *biactancial* correspondem, *grosso modo*, a frase construída com verbo intransitivo e com verbo transitivo, respectivamente.

<sup>2</sup> Mencionamos exemplos constantes no texto citado, evitando procedimentos de análise, por não se mostrarem pertinentes ao escopo deste trabalho.

1. Acusativa<sup>3</sup> – (frequente) Ex.: latim, português, hebreu, chinês...<sup>4</sup>
2. Ergativa<sup>5</sup> – (frequente) Ex.: basco.
3. Neutra<sup>6</sup> – (relativamente rara) Ex.: birmano.
4. Mixta<sup>7</sup> – (encontrada em diversas línguas) Ex.: georgiano, diversas línguas australianas.
5. Disjunta<sup>8</sup> – Ex.: hindi.

Paulatinamente, os estudos vão mostrando que todas as línguas são complexas, como é complexo o ser humano, e que dificuldades menores ou maiores podem ser vistas sob determinados aspectos, mas sempre de maneira relativa. Basta estabelecer algumas comparações rudimentares, para que a oposição “dificuldade / facilidade” se revele extremamente variável. Podemos mencionar, por exemplo, entre português e inglês, a “facilidade” do segundo idioma quanto ao emprego dos verbos e a “dificuldade” concernente à grande variedade de fonemas. Rodrigues (2002, p. 17), referindo-se às línguas indígenas brasileiras, defende que elas se assemelham “às quase seis mil línguas” existentes, possibilitando a comunicação pela linguagem, “desenvolvida pela espécie humana”. Segundo o autor, os “princípios e propriedades” comuns a toda a linguagem humana “facultam a qualquer criança desenvolver o domínio de qualquer língua... e a qualquer adulto ... aprender línguas diferentes da sua.”

Todavia, quanto à modalidade escrita de português, grande parte dos brasileiros escolarizados não demonstra proficiência. Frequentemente aponta-se a improficiência linguística como causa importante do baixo índice de aprovação em concursos públicos, vestibulares e exames da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), dentre outras avaliações. Segundo dados do INEP, em 1998, dos que realizaram a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 24,6% alcançaram nível bom/excelente; 37,6%, regular/bom; e 37,8%, insuficiente/regular. Transcorrida mais de uma década, o mesmo exame aplicado em 2009 continua revelando resultados insatisfatórios no desempenho em redação, como se pode ver na tabela a seguir.

#### ENEM 2009 - Desempenho em Redação

Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news98\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news98_01.htm)>. Acesso em: 04 set. 2010.

| Redação       |                      |                      |
|---------------|----------------------|----------------------|
|               | Percentual por faixa | Percentual acumulado |
| Abaixo de 300 | 1,8                  | 1,8                  |
| 300-400       | 7,3                  | 9,1                  |
| 400-500       | 17,4                 | 26,5                 |
| 500-600       | 26,6                 | 53,0                 |

<sup>3</sup> Trata gramaticalmente o sujeito transitivo como trata o sujeito intransitivo.

<sup>4</sup> Interessante notar como, na mesma classificação, encontram-se tanto línguas que se assemelham, quanto línguas que divergem consideravelmente, considerando-se aspectos perceptíveis aos leigos.

<sup>5</sup> Trata (gramaticalmente) o complemento do verbo transitivo (objeto) como trata o sujeito intransitivo.

<sup>6</sup> Trata (gramaticalmente) tanto o complemento do verbo transitivo (objeto) quanto o sujeito transitivo, da forma como trata o sujeito intransitivo.

<sup>7</sup> O complemento do verbo transitivo (objeto) e o sujeito transitivo apresentam, cada um, parte das propriedades gramaticais do sujeito intransitivo.

<sup>8</sup> Nem o complemento do verbo transitivo (objeto), nem o sujeito transitivo, assume propriedades gramaticais do sujeito intransitivo.

|  |       |       |
|--|-------|-------|
| 600-700  | 25,4  | 78,4  |
| 700-800  | 15,0  | 93,4  |
| 800-900  | 5,5   | 98,9  |
| Acima de 900   | 1,1   | 100,0 |
| Total  | 100,0 | 100,0 |
| <b>Enem 2009</b> – Média observada na Redação: 601,5 |       |       |

Esses resultados vêm a público, às vezes até com certo sensacionalismo, nas ocasiões em que ocorrem. Os meios de comunicação, não apenas divulgam informações oficiais, como produzem reportagens sobre o tema, às vezes assumindo um tom dramático. A linguagem apontada como “errada” pode, até num mesmo canal de comunicação, ser focalizada como uma realidade lamentável, assinalando uma gravidade excessiva do “erro” e, num outro ponto da programação, servir à zombaria, seja em programas específicos de humor ou na caracterização de personagens de novelas, por exemplo. Possivelmente, ridicularizar, a pretexto de provocar o riso, surte mais efeito do que os proferimentos supostamente pertinentes, quando se trata de desqualificar, perante a população, uma linguagem divergente daquela que ostenta o *status* de “correta”.

De todo modo, dramatizando ou satirizando, a mídia reflete, ao mesmo tempo em que reforça, o caráter prestigioso da língua padrão. A escrita, mesmo não correspondendo fundamentalmente a esse padrão, deste é sectária, assimilando, pois, o rigor bem como o prestígio. Sendo assim, quem não escreve adequadamente se sujeita a um importante fator de exclusão social, pois sabemos que: as seleções para o serviço público, de modo geral, incluem o quesito redação; mesmo na esfera privada, frequentemente solicita-se ao candidato a uma vaga de emprego que escreva; o acesso aos cursos de nível superior, ao menos quando se trata de processo seletivo, exige a habilidade de escrever; vencendo essa etapa e almejando a pós-graduação *stricto sensu*, mais uma vez é preciso demonstrar proficiência ao escrever. Ou seja, muitas vias de acesso a bens socioculturais permanecem fechadas aos que não produzem uma escrita conforme aos padrões socialmente consagrados.

Obviamente, há situações em que a exigência da escrita, nos moldes referidos, é pertinente, como há outras em que essa pertinência resta a demonstrar. Seja como for, a escrita permeia as relações sociais, provocando a divisão, em vários contextos, entre os que a empregam bem e os demais. Sendo assim, nada mais justo do que a escola – espaço coletivo destinado a promover a socialização e a evolução do ser humano – manter a oferta desse conhecimento, ano após ano. Certamente, dominar a variedade linguística de prestígio, estar apto a empregá-la nos contextos em que é exigida, significa eliminar um dos obstáculos que se colocam no caminho de quem busca melhorar suas condições de vida. Portanto, é um direito de todos, numa sociedade como a nossa, que se pretende democrática.

No entanto, os baixos índices de aprendizagem indicam que o referido saber não está acessível de fato, afinal. Assim, não há como negar que o ensino de português na escola regular não propicia, à maioria dos estudantes, a proficiência em escrita nessa língua, que demonstre, no mínimo, expressão coerente e emprego adequado da norma padrão. Consideramos que, além do que possa ser compreendido em termos de “metodologia” ou “didática”, existe algo mais, implicado no propalado insucesso da aprendizagem de Língua Portuguesa em nossas escolas.

É preciso admitir que algumas práticas pedagógicas podem encontrar-se na origem dos maus resultados. Dentre essas, podemos destacar uma prática vigente, adotada desde os primeiros anos escolares, que consiste no uso generalizado de material impresso reproduzido,

limitando a atividade do aluno, basicamente, ao preenchimento de lacunas e à marcação de alternativas. Nessas condições, são escassas as oportunidades de exercitar a habilidade de escrever, mesmo que em nível de frase ou de cópia – o que ainda seria insuficiente para promover a proficiência em escrita.

No entanto, um ambiente de aprendizagem adequado também é importante para evitar prejuízos à receptividade diante dos novos saberes linguísticos. Borges (2004, p. 11) analisa a tensão decorrente das relações de poder no contexto de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, constatando que a escola trata o aluno como “ser fora da linguagem”, enquanto o aluno “se reconhece, ainda que de forma inconsciente, como ser de linguagem”.

Motta-Roth (2003), embora referindo-se ao ensino de língua estrangeira, postula a necessidade de compreendermos a nossa cultura e a do outro. Consideramos análoga a situação relativa à língua materna, uma vez que o multiculturalismo no Brasil é inegável – possivelmente uma realidade comum aos países em geral, em graus variados. Também é preciso considerar que não só a cultura é múltipla, pois o multilinguismo, mesmo que não seja reconhecido oficialmente, é uma realidade brasileira, havendo numerosos idiomas falados por comunidades indígenas, por imigrantes e seus descendentes – incluindo-se os que foram trazidos contra a vontade ou ludibriados –, todos integrantes desta mesma nação. Além disso, é preciso considerar as variações dialetais no interior da denominada língua portuguesa.

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

Bagno (2009, p. 50-51) considera que, devido a um processo de idealização da língua, “*português...* passa a designar exclusivamente esse ideal abstrato de língua certa, essa ‘norma oculta’ que só uns poucos iluminados conseguem apreender e dominar integralmente.” Nessa perspectiva, observamos duas sérias distorções: a língua que se manifesta no cotidiano é desvalorizada – havendo quase uma interdição – enquanto, paradoxalmente, figura-se a forma “prescrita” como inacessível. Ainda de acordo com Bagno (2009, p. 17), o que agrava ainda mais os prejuízos decorrentes dessa situação, é o fato de que “a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano”. Assim considerando, se não bastassem as barreiras nas vias de acesso aos bens socioculturais, a inabilidade em português padrão, especialmente exigido na modalidade escrita, também é fator de desvalorização do indivíduo perante a sociedade. “Não saber escrever” significa ser alvo de críticas, que depreciam a imagem, mesmo – e principalmente – dos que, malgrado essa “deficiência”, ascenderam na escala social.

Possenti (2009, p. 18-19) defende que “os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever”; e ainda, que aprender outros dialetos ou línguas é possível, e pode ocorrer de maneira rápida, para quaisquer pessoas “expostas consistentemente” a essas linguagens. De fato, é injustificável que apenas alguns privilegiados aprendam uma determinada modalidade da língua, quando esta se mostra socialmente indispensável. Consideramos extremamente importante que os sujeitos aprendam a norma culta, porque dominar ou não esse conhecimento faz enorme diferença quanto aos papéis sociais que o indivíduo estará apto a desempenhar. Entretanto, é preciso promover o esclarecimento que promova uma motivação consciente para esse aprendizado, atuando em duas frentes: mostrando que o padrão é forjado na rede das relações sociais – não significando

superioridade linguística – e propondo a norma culta como um conhecimento perfeitamente acessível a ser acrescentado, em vez de acenar com uma “correção” por substituição a uma forma “errada” de linguagem.

Não se justifica generalizar a adoção de certas práticas, nem sacralizar o seu uso, nem tampouco submeter-se a um programa irrevogável traçado previamente, uma vez que as prioridades e o grau de relevância alteram-se conforme os contextos. Porém, o desvendamento de aspectos como a imprecisão e a complexidade inerentes à linguagem, bem como a sua relação estreita com as forças ideológicas, deveria integrar o ensino de língua materna de um modo geral. De outra forma, quem ousa se referir a tais questões não é levado a sério por muitos, porque destoa da prática consagrada. Estamos de acordo com Possenti (2009), sobre o problema não residir no fato de ensinar gramática na aula de português, mas no modo como se dá este ensino, desvinculado de um uso atual e diversificado da língua e, também, na ênfase excessiva aí colocada, em detrimento de outras questões importantes que devem ser abordadas, por exemplo, a inexistência da língua, sua rica diversidade e seu incontornável entrelaçamento com as forças ideológicas.

Concordamos com Rajagopalan (2003, p. 8), quando afirma que “não é derramando nosso saber ... que vamos conseguir convencer o público de que temos algo importante a dizer”. Nota-se que, predominantemente, os conteúdos linguísticos são apresentados aos alunos como “a língua pela língua”, desvinculados de outros saberes. De acordo com Morin (2004, p. 40), a compartimentalização do conhecimento em disciplinas provoca a perda das “aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais”. Sendo assim, é importante que a língua seja apresentada a partir de suas expressões autênticas e relacionada aos mais diversos conhecimentos para que os estudantes compreendam a relevância da proficiência linguística para o saber em geral. Além disso, o ensino deve focar, sim, a modalidade escrita, que não se aprende normalmente fora da escola e que será requerida continuamente. Todavia, precisa ocorrer num espaço que reconheça a legitimidade das demais variedades e, especialmente, aquela que propiciou o primeiro contato do aluno com a linguagem – podem ser várias, numa mesma sala de aula.

Na posição prestigiosa da norma culta, em relação às demais variedades de português, evidencia-se a questão da identidade e da diferença. Silva (2000, p. 3) postula que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam ... as operações de incluir e de excluir ... se traduzem ... em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence ...”. O autor alerta para o fato de serem fabricadas – identidade e diferença – “no contexto de relações culturais e sociais”. (SILVA, 2000, p. 3). Assim, uma variedade de língua, que num dado momento é elevada à posição de “a língua”, e isto por razões não linguísticas, exerce uma superioridade hierárquica sobre as outras, relegando-as à condição de “diferenças”. Tal supremacia é construída e mantida nas interações sociais, as quais se processam por meio da própria linguagem. Neste caso, a língua é ao mesmo tempo o “alvo” e a arma”, tornando ainda mais complexas as implicações; e potencializando os efeitos perversos do processo de incluir à custa de excluir.

Austin (1962, p. 13) analisa situações em que “dizer algo é fazer algo; ou em que por dizer ou em dizer algo nós estamos fazendo algo.”<sup>9</sup> Deprendemos, das idéias do autor, que o fato de denominar, no contexto escolar, um conjunto de conhecimentos como “português” – e não, por exemplo, mencionando-o como uma variedade de português, dentre outras – induz à interpretação de que “esta é **a nossa** língua”. Segue-se que: se essas regras constituem o português, e se não as dominamos, não sabemos português.

---

<sup>9</sup> Original em inglês, tradução nossa. - *To say something is to do something; or in wick by saying or in saying something we are doing something.*



Derrida (2005) fala de “atos performativos”, esclarecendo que não se refere àqueles específicos “atos de linguagem performativa”<sup>10</sup> postulados por Austin (citado no parágrafo acima). Explicita que a questão é de “legitimidade”<sup>11</sup>, pois esses atos são capazes de produzir “uma verdade cujo poder se impõe às vezes para sempre”.<sup>12</sup> São ações capazes de estabelecer algo como legítimo. Eis o que ocorre, a nosso ver, com a sacralização de uma variedade linguística, em detrimento das demais, apresentando-a como a língua “certa”, a “verdadeira língua”. A assimilação dessa construção cultural pode chegar até a inibir a tendência natural do ser humano para a expressão e a auto-expressão, levando-o a sustentar um absurdo (por vezes, com muita eloquência): “detesto língua”.

A escola tem o dever de ensinar a modalidade escrita da língua, pois, de outro modo, estaria ferindo o princípio da inclusão. Todavia, tratando a língua como se fosse homogênea, ao tempo em que apresenta uma variedade distante daquela em que o aluno se constitui, dificulta o processo de identificação necessário para que o estudante permaneça interessado em aprender. Em decorrência da homogeneidade postulada, o estudante é levado a crer que aprendeu “errado” a própria língua, o que abala a sua confiança em aprender. Insistindo em apontar essa língua como “a língua”, “a correta”, a única “normal”, a escola contribui para manter estigmatizadas as outras formas de português, dentre as quais, via de regra, aquela por meio da qual ocorreram os primeiros contatos com a linguagem.

O aluno depara-se com uma língua denominada “materna”, mas que lhe é estranha. “Descobre”, na vivência escolar, que havia aprendido “errado”. Encontra dificuldades, que não podem justificar-se pelo argumento de tratar-se de um outro idioma. É compreensível que se instaurem conflitos, manifestos ou interiorizados, tais como: será que é minha essa língua? Ou seria, como sugere a própria denominação, a língua de um país da Europa, continente mais “civilizado” e, sendo assim, será que poderia estar ao meu alcance? Ou seria de Portugal, que colonizou / explorou o meu país e me obrigou a ter essa língua “mais difícil que existe”? Quem sabe eu prefira o **meu** jeito “errado”, rejeitando o “certo” que **não é meu**.

Enquanto não se difundem práticas diferenciadas, professor que não quer seguir repetindo o padrão ainda vigente encontra resistência, em todos os níveis: dirigentes escolares, colegas e alunos. Pretender a legitimidade de outras formas de português suscita julgamentos que desqualificam o profissional: “não domina o conteúdo”; “não sabe exigir o que é certo”; “isso não é aula de português”. Concomitantemente, grande parte dos alunos demonstram um distanciamento, ou mesmo uma rejeição quanto a essa língua ensinada como materna, chegando a proferir expressões como: “detesto português”, “não consigo aprender português”, “português não serve pra nada”, “português é a língua mais difícil que existe”.

Consideramos tratar-se de obstáculos à aprendizagem, que resistem ao longo do tempo e diante das metodologias mais diversas, seja num ambiente escolar autoritário ou liberal. Algumas pesquisas têm abordado projetos, ou intervenções pedagógicas, para a facilitação da aprendizagem de língua portuguesa na escola. Por exemplo, Silva (2006) apresenta um estudo de caso em que alunos “defasados” (de 6ª série) trabalham com exercícios didáticos baseados nas noções de gênero e texto. Há pesquisas que tratam de projetos a partir de rótulos de produtos conhecidos, ou de elaboração coletiva de um jornalzinho, e muitas outras possibilidades.

Entretanto, o que parece emergir, de um modo geral, nessas intervenções – normalmente relatadas como bem sucedidas – é que os alunos são levados, de alguma forma, a se envolver. E só pode haver envolvimento, se não houver (ou se for rompida) a barreira erguida pela recusa à linguagem do outro. Ou seja, talvez o grande mérito dos projetos em geral seja a convivência diferenciada que eles instauram, a interação harmoniosa em torno de

<sup>10</sup> Original em francês, tradução nossa. *L'actes de langage performatif*.

<sup>11</sup> Original em francês, tradução nossa. *Légitimité*.

<sup>12</sup> Original em francês, tradução nossa. *Une vérité dont la puissance s'impose parfois à jamais*.

um objetivo comum. Talvez a barreira comece a ser abalada já no momento em que se propõe um trabalho assim, por ficar demonstrada uma disposição para a aproximação. Outro ponto interessante a considerar é que os projetos não costumam encontrar a resistência que geralmente encontra uma proposta inovadora para as aulas (que não esteja atrelada a um projeto claramente especificado). Ousamos supor que a diferença resida no fato de serem melhor aceitas as alternativas que trazem a promessa de solucionar um problema agudo localizado – como é o caso de uma turma com diagnóstico de sérios problemas de aprendizagem.

SILVA (2000, p. 78) refere-se às “relações de poder”, cuja presença é perceptível no contexto da sala de aula. Segundo o autor, “não basta a tolerância, não basta respeitar a diversidade cultural; mais que isso, é preciso levar em conta a identidade e diferença como produtos culturais”. Muitas vezes, nem mesmo um bom nível de tolerância é atingido. O preconceito é evidente nas referências aos que falam “errado”, “muito errado”, “mais errado do que os outros”; ou mesmo “esquisito”, quando a divergência regional se faz notar. Ainda de acordo com SILVA (2000, p. 78), “identidade e diferença são produzidas ‘no contexto de relações sociais’, por ‘atos de linguagem’”. Portanto, seja em tom hostil ou jocoso – de um modo geral – não é a boa convivência da diversidade natural que ocorre; as diferenças são apontadas negativamente, em contraste com uma identidade naturalizada.

De acordo com Tavares (2002, p. 121), a “relação entre o sujeito e sua língua materna estrutura sua relação com o seu Eu, com os outros e com o saber”. A autora discute “(des)identificações” que levam o sujeito a se sentir “impotente” diante da língua estrangeira, criando obstáculos à aprendizagem. Segundo a autora, “para que alguém aprenda uma língua, é preciso estabelecer processos de identificação com tal língua”. (TAVARES, 2002, p. 17). A interferência da relação do sujeito com a língua materna, quando se trata de aprender língua estrangeira, é algo reconhecido atualmente.

Ora, quando a língua é explicitamente outra, a falta de identificação, culminando na recusa, deixa ao sujeito uma possibilidade de permanecer “abrigado” em sua própria língua. Já no caso em que se trata da língua apresentada como materna, mas, de fato, diverge da linguagem primeira dos sujeitos, a situação pode ser mais confusa, porque “a” língua é “essa”, “não há outra”. Sendo assim, dentre os que não se identificam, alguns tendem a resguardar a língua que percebem como sua, procurando evitar (ainda que não tenha consciência disso) a aprendizagem de outra que a suplantaria; enquanto outros assimilam a rejeição sugerida pelo contexto escolar sem, todavia, libertarem-se do estigma de haver aprendido “tudo errado”, julgando-se incapazes de aprender “o certo”.

Em suma, o português ensinado na escola não é, de fato, a língua materna, pelo menos da grande maioria dos brasileiros. Poderíamos começar por admitir essa obviedade e prosseguirmos esclarecendo sobre a *conveniência* de adquirir esse conhecimento, bem como sobre a possibilidade ilimitada de expandirmos nosso saber linguístico sem necessidade de abdicarmos do que já sabemos. Consideramos que, por esta via, muito poderia ser evitado em termos de obstáculos ao ensino-aprendizagem da modalidade escrita de português, tão valorizada em nossa sociedade.

## Referências

- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BORGES, R.R. **Eventos de escrita em Língua Materna: a escola e o processo de construção de identidade linguística**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e

- Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2004. Disponível em: <<http://www.mel.ileel.ufu.br/PDF/TRABALHO0089.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2010.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. Disponível em: <<http://www.hottopos.comvidetur29silvia.htm-Alfabetização e Letramento Repensando o Ensino da Língua Escrita.htm>>. Acesso em: 22 Jul. 2010.
- DERRIDA, J. **Histoire du mensonge**: prolégomènes. Paris: L'Herne, 2005.
- INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em : 12 jul. 2010.
- LAZARD, G. **L'Actance**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2004.
- MOTTA-ROTH, D. 'Nós' e os 'outros': competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/desireemroth/algumas\\_publicacoes/competencias.pdf](http://w3.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/competencias.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2010.
- POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_ (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SILVA, W. R. **Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos**: um estudo de caso. 2006. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006. Disponível em: < <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000384752>>. Acesso em 12 fev. 2010.
- TAVARES, C. N. V. **Do desejo à realização**: caminhos e descaminhos na aprendizagem de língua estrangeira. 2002. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2002. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/PDF/TRABALHO0048.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.