

A CULTURA DA CORREÇÃO NA INTERNET: REFLEXO DE UMA SOCIEDADE E DE UMA EDUCAÇÃO NORMATIVISTAS

THE CULTURE OF CORRECTION ON THE INTERNET: REFLECTION OF A NORMATIVE SOCIETY AND EDUCATION

Maria Eduarda dos Santos Silva*

Milena Corrêa Gambôa da Silva**

RESUMO: Apesar dos avanços nos estudos linguísticos, ampliando a compreensão acerca das variações e dos usos reais da língua portuguesa, é possível observar ainda uma significativa importância atribuída às regras que constituem o “falar/escrever bem” de acordo com um viés normativista. Tendo em vista que a internet funciona como um reflexo das instituições sociais, advogamos que nesses espaços também se observa um pendor para o “uso correto da língua” em detrimento das competências comunicativas exigidas pelo contexto. Destarte, buscamos, a partir de uma análise qualitativa e descritiva de 10 conversas-interações encontradas no *Twitter*, nos meses de setembro e outubro de 2018, identificar como a cultura da correção e a valorização da gramática normativa pregadas pela sociedade e pela escola estão presentes e se impõem mesmo em contextos mais espontâneos e menos monitorados como o da internet, desconsiderando aspectos da argumentação textual. Para entender e chegar em tais constatações, utilizamos como embasamento teórico Bagno (2003, 2007), Faraco (2004, 2008, 2015), Faraco e Zilles (2017), Ilari e Basso (2006), Possenti (1996), Street (2014). Após a análise dos dados, concluímos que a constante cobrança pelo “uso correto” da língua desponta, simultaneamente, como um reflexo e como uma causa da propagação do preconceito linguístico, fruto de uma cultura, sociedade e educação normativistas.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Educação normativa. Preconceito linguístico. Twitter.

ABSTRACT: Despite advances in linguistic studies, expanding the knowledge of variations and real uses of the Portuguese language, it is also possible to observe a significant importance attributed to the rules that constitute “speaking / writing well” according to a normativist bias. Since that the internet works as a reflection of social institutions, we advocate in these spaces there is also a penchant for the “correct use

* Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com período de intercâmbio acadêmico em Ciências da Linguagem na Universidade do Porto (Portugal). E-mail: mariaeduardasansil@gmail.com.

** Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Letras da mesma IES. E-mail: milenacgamba@hotmail.com.

of language” to the detriment of the communicative skills required by the context. Therefore, we seek, from a qualitative analysis and descriptive of 10 conversations-interactions found on Twitter, in the months of September and October from 2018, to identify how the culture of correction and enhancement of normative grammar preached by society and school are present and impose themselves even in more spontaneous and less monitored contexts as the Internet, disregarding aspects of textual argument. To understand and reach these such findings, we used Bagno (2003, 2007), Faraco (2004, 2008, 2015), Faraco and Zilles (2017), Ilari and Basso (2006), Possenti (1996) and Street (2014) as the theoretical basis. After analyzing the data, we conclude that the constant requirement for the “correct use” of the language emerges, simultaneously, like a reflection and a cause of the spread of linguistic prejudice, the result of a normativist culture, society and education.

KEYWORDS: Grammar. Normative education. Linguistic prejudice. Twitter.

1 Introdução

Com o avanço dos estudos linguísticos a partir dos anos 80, foi-se modificando a concepção limitada e anteriormente predominante sobre língua, fala e escrita enquanto fenômenos fixos e fortemente distintos. A língua, antes considerada código, passou a ser vista como ação ou interação social; a fala e a escrita afastaram-se da perspectiva dicotômica, que lhes atribuíam características intrínsecas, passando a ser consideradas “dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 37).

Nesse novo contexto dos estudos linguísticos, conceitos como contextualização, dependência, planejamento, normatização ou completude deixaram de ser características imanentes a apenas uma das modalidades da língua (fala ou escrita), podendo estar presentes em ambas, de acordo com o gênero textual, o contexto e os sujeitos. Gêneros predominantemente escritos que circulam na esfera da internet, por exemplo, aceitam e dão margem a uma linguagem mais próxima do que se convencionou ser do âmbito da oralidade, como podemos observar nas publicações nas redes sociais, tais quais o *Facebook* e o *Twitter*.

No entanto, embora haja maior flexibilidade nas redes sociais, para o uso ou não da norma-padrão ou da norma culta, parece-nos que a sociedade brasileira permanece cobrando a todos os sujeitos o domínio da gramática normativa, ainda tão

prestigiada, mesmo com o advento de estudos que ressaltam a importância da língua em uso nos mais diversos gêneros e contextos sociocomunicativos e a existência das variações linguísticas, correspondentes ou não à norma dominante. Nesse viés, ignora-se que a maior função da linguagem está na competência comunicativa, e não unicamente no cumprimento de regras impostas por uma educação formal ainda presa a concepções antigas e ultrapassadas sobre língua, fala e escrita.

Acreditamos que essa primazia se perpetua graças a uma educação que constantemente confunde língua e gramática normativa, centrando a maior parte do ensino-aprendizagem nesta última, apresentando-a como única responsável pela comunicação efetiva (BAGNO, 2007). O equívoco está em conceber a língua, e a sua escrita, como autônoma e independente dos sujeitos (que apenas se adaptam às regras) e em reforçar a dicotomia fala-escrita, ignorando o dinamismo que decorre dessas modalidades (KLEIMAN, 1995). Tais considerações são reforçadas pelo próprio sistema educacional, contribuindo para a acentuação do preconceito linguístico que circula em todas as esferas da sociedade brasileira, a qual humilha e intimida aqueles que cometem “erros de português” (BAGNO, 2007).

Destarte, visto que a internet reflete as concepções e atitudes culturais e sociais de seus interlocutores, objetivamos analisar a relação dos falantes com a normatividade linguística no *Twitter* e como esse fato se configura enquanto reflexo da sociedade e da educação brasileiras. Ademais, apresentamos como objetivos específicos: i) compreender como as concepções de “certo” e “errado” se desenvolvem da sociedade para a plataforma do *Twitter*; ii) perceber de que forma a cobrança pela escrita normatizada colabora para a negligência do conteúdo e da argumentação do texto, bem como para a manutenção e propagação do preconceito linguístico; iii) sugerir uma abordagem escolar que vise à alteração do enfoque do ensino de língua, de modo a quebrar com a cultura da correção e com o preconceito linguístico.

O presente artigo está dividido nas seguintes seções: 2. Fundamentação teórica, na qual discorreremos sobre as origens da negação das variedades linguísticas brasileiras e da adoção de uma norma linguística que nos é distante; 3. A cultura da correção na internet: gramática versus argumentação, na qual analisamos os tweets

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

selecionados, atentando para a importância dada ao uso “correto” da língua em detrimento da argumentação, reflexo da sociedade, da cultura e da educação linguisticamente normativas; e, por fim, 4. Considerações finais, na qual sugerimos caminhos para uma educação linguística inclusiva e não discriminatória, com vistas à atenuação da cultura da correção e do preconceito linguístico.

2 Fundamentação teórica

A dita norma-padrão da Língua Portuguesa, assim como pontuam Faraco e Zilles (2017), apresenta as suas raízes na segunda metade do século XIX, sendo uma representação do projeto político e social da elite brasileira, elite essa que se negava a reconhecer as idiosincrasias da nação, idealizando uma sociedade europeia, branca e letrada nos cânones. Conforme Faraco (2015, p. 25), “temos um percurso histórico que nos fez rechaçar nossas características linguísticas cultas e adotar uma norma artificial”, dando origem a uma “cultura normativa, estreita, categórica e dogmática”. Ou seja, convivemos há dois séculos com uma norma linguística que não nos diz respeito, que nos soa como sintética (no sentido de não-natural), pois foi transplantada da cultura lusíada e inculcada no ideário da sociedade brasileira, embasando a crença do que é o “português correto”, no caso, o europeu.

Nesse contexto normativo, negou-se a verdadeira cara linguística brasileira, as variedades intrínsecas à língua tal qual falada no país, desenvolvendo, inclusive, a desconsideração da norma culta em detrimento da norma-padrão europeia. Enquanto norma-padrão, cabe pontuar a definição trazida Faraco (2008, p. 76), de que essa seria “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”. Essa se distancia profundamente da norma culta brasileira, que “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 73).

Tal valorização de uma norma alóctone à realidade linguística brasileira perpetuou até a atualidade, produzindo ecos em diversas esferas e constituindo um

ciclo de manutenção entre a escola e a sociedade. Espalhou-se no imaginário dos brasileiros que o seu português é constituído por erros, que, portanto, não sabem o português e escrevem de maneira equivocada (FARACO, 2015). Destarte, a norma-padrão se tornou o foco do ensino da língua, estando presente nas principais gramáticas do português, legitimada “pela ação de revisores de editoras, por manuais de redação dos grandes jornais, por cursinhos pré-vestibulares e Pré-ENEM e por elaboradores de questões de concursos públicos” (FARACO, 2015, p. 24).

Contudo, segundo Faraco (2015), para além dessa dicotomia entre prescritivo e prestigiado, a realidade sociolinguística brasileira ainda aponta para outra profunda e - em nossa perspectiva - mais perversa divisão: a que se estabelece entre a norma culta, dos grupos sociais com melhor posicionamento econômico, e as variedades do “português popular”, das camadas mais inferiores da sociedade. Assim, além da marginalização provocada pelo afastamento das regras do português europeu, as classes mais desfavorecidas sofrem com a deslegitimação das suas variedades, tidas como “erro” perante a norma culta.

À vista disso, amplia-se a segregação linguística a partir do momento em que “falar corretamente o português” não diz respeito somente à adequação às regras da norma-padrão, mas, em muitos casos, à adequação à própria norma culta, marginalizando as outras normas linguísticas das classes não prestigiadas. Nesse viés, a língua portuguesa é considerada monolítica, vista como um conjunto de regras gramaticais cujo objetivo é mostrar ao falante como se expressar corretamente para alcançar um *status* elevado, desconsiderando o conhecimento linguístico prévio caso esse não seja a norma da classe superior. Assim, “os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a *diferença* é um defeito ou um erro” (POSSENTI, 1996, p. 29).

Bagno (2007) advoga que essa realidade é reflexo de uma confusão histórica com relação ao que é língua e ao que é gramática normativa. Segundo o autor, “a língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta” (BAGNO, 2007, p. 9). Contudo, o que se observa, na maioria dos casos, é a defesa da língua enquanto norma privilegiada ou prescrita apenas. Todo e qualquer desvio

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

(“o erro”) da norma (“o correto”) é tido como uma espécie de anomalia linguística, derivada do baixo grau ou da total falta de escolarização, servindo de argumento para discriminação de sujeitos e/ou grupos sociais. Essas avaliações que se faz das variedades da língua não são linguísticas, mas resultantes das próprias relações sociais entre os grupos ao longo da história (FARACO, 2008).

A adequação à norma, dessa maneira, converte-se em elemento de superioridade social, encabeçando, muitas vezes, demonstrações de preconceito linguístico para com aqueles sujeitos que não apresentam o domínio dessa norma. Conforme Bagno (2007, p. 16):

[...] embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro — que são a maioria de nossa população — e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola.

Assim, além de ser um mito a ideia de que o português brasileiro é errado e o português europeu é o correto, pensando em uma relação entre norma-padrão e norma culta, é um mito também a crença de que o português brasileiro é uno, referindo-se à gramática normativa. Essa crença percorre um ciclo muito difícil de ser rompido entre a escola e a sociedade, que, conjuntamente, impõem e promovem a cultura normativa e a prática de correção linguística a fim de não macular o português correto. Ignora-se, portanto, o fato de que o Brasil apresenta inúmeras variedades, visto ser a variação linguística um fenômeno intrínseco a toda e qualquer língua. Despreza-se também a questão da adequação, de que nossas escolhas linguísticas, o “modo de fazer as nossas ações verbais” (FARACO; ZILLES, 2017), estão relacionadas com o contexto comunicativo e com os propósitos da interação.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

3 A cultura da correção na internet: gramática *versus* argumentação

A presente pesquisa foi desenvolvida de acordo com os métodos de análise qualitativo e descritivo, a fim de observar a defesa de aspectos gramaticais e a deslegitimação do discurso outro em comentários no *Twitter* e como essa realidade condiz com as práticas pedagógicas no contexto escolar. Para tal, o *corpus* foi composto por 10 conversas-interações realizadas na plataforma, entre os meses de setembro e outubro de 2018, tendo como tema central questões políticas. Algumas expressões-chave se apresentam enquanto cerne do trabalho, são elas: “aprender a ler”, “aprender a escrever”, “saber escrever” e “saber falar português direito”.

Atentando para análise do *corpus*, notamos uma supremacia da cultura do erro em detrimento da capacidade argumentativa dos falantes da língua, ou seja, aqueles que “escrevem/falam errado” não seriam capazes de construir textos coerentes e muito menos dignos de serem lidos/ouvidos. Nesse contexto, constatamos que desvios ortográficos ganham maior importância do que o próprio processo de construção textual. Como observado na conversação¹ abaixo:

RN: haddad hoje é o Brasil contra o facismo e o Nazismo.

JB: Aprende a escrever FASCISMO antes de escrever esse cansativo e manjado “bláblábláblá” de militante de esquerda. É F-A-S-C-I-S-M-O.

Nesse caso, o posicionamento de RN, é deslegitimado em vista da escrita da palavra “fascismo” como “facismo”, colaborando para a desconsideração do seu texto, enquanto “cansativo e manjado bláblábláblá de militante de esquerda”. JB, assim, não desenvolve um debate com considerações sobre a argumentação de RN, sobre fascismo ou nazismo, nem expõe argumentos contrários ou a favor do que foi pontuado por seu interlocutor. JB ainda faz uso da multimodalidade na escrita para realizar a correção, ao trazer “É F-A-S-C-I-S-M-O”, escrito em caixa alta e com letras separadas como que remetendo à soletração da fala. Nesse quesito, JB ignora que, na maior parte do Brasil, não se fala o “s” que antecede o “c”, reforçando a necessidade por meio da apresentação separada de cada letra que compõe a palavra

¹ As conversações foram retiradas da plataforma *Twitter* e transcritas neste trabalho da forma como foram escritas originalmente, respeitando a identidade de seus produtores.

conforme a convenção ortográfica. Há a desconsideração, dessa forma, do fato de comumente suprimir-se o “s”, o que faz com que esse desvio ortográfico seja nada mais do que um reflexo da nossa cara fonética e, principalmente, um desvio que não anula a compreensão do texto. Uma situação semelhante ocorrendo no exemplo abaixo:

BD: Os analfabetos funcionais.



CR: Alouuuuuuuu feministas em vez de ficar mostrando os peito ea bunda por aiii pq não vai aprender a escrever kkkkk tá SERTO 👍 👍

Essa segunda interação colabora para o que foi argumentado anteriormente, visto que a postulação presente na faixa é deslegitimada frente à escrita de “facismo”, que está, inclusive, destacado na imagem por meio de um círculo vermelho feito por BD. CR manda as autoras do cartaz “aprenderem a escrever” quando, no entanto, esse usuário também comete desvios da norma, como “em vez”, “os peito” e a falta da interrogação ao fim do questionamento. Verificamos, pois, que a maioria dos casos encontrados foram referentes à escrita da palavra “fascismo”, que está em voga atualmente, mas que não é uma palavra comum em nosso vocabulário, e que boa parte daqueles que deslegitimaram o comentário do seu interlocutor também apresentaram “erros” de escrita. Contudo, para os usuários JB e CR, os “erros alheios são capazes de classificar os sujeitos como pessoas que não “aprenderam a escrever”, reduzindo as práticas da escrita às convenções gramaticais.

Acerca da questão, defendemos que o desvio apresentado não condiz com uma incapacidade de imersão em práticas de leitura/escrita, mas sim com uma forma de escrita de uma palavra pouco utilizada no cotidiano e que aponta para uma característica da fala, na qual, raramente entoamos o “s”. Podemos, em parte, considerar essa forma de escrita, tendo em vista a amplitude alcançada, como uma

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

inovação na língua, uma mudança que se embasa no uso corrente e que não impede a compreensão. Conforme Faraco (2008), todos os falantes possuem o direito de serem mais conservadores, de não aceitarem essas modificações linguísticas, contudo, “o fato de ter uma atitude mais conservadora não lhe dá o direito de condenar os que usam formas inovadoras” (p. 100). Essa condenação, como veremos ao longo da análise, relaciona-se com a influência do sistema escolar e com o preconceito linguístico e social - também, como propomos tendo em vista a temática dos *tweets*, com o ódio político.

Outra questão que pode ser levantada do trecho apresentado diz respeito à conceituação de analfabetismo funcional trazida por BD. De acordo com Soares (2004), o termo *alfabetização*, no Brasil, nos últimos anos, esteve constantemente relacionado com o termo *letramento*. Segundo a autora, enquanto o primeiro diz respeito à aquisição da escrita enquanto código da língua, o segundo trata da capacidade de uso da escrita para responder às demandas de uma sociedade letrada. Com o desenvolvimento das pesquisas na área de letramento e de aquisição da escrita, os próprios censos acerca do nível de conhecimento da população ampliaram o conceito de alfabetização em direção ao de letramento, como aponta Soares (2004). Assim, o sujeito analfabeto funcional seria aquele que dominou o sistema linguístico, mas não é capaz de utilizá-lo nas práticas sociais que lhes são postas.

Dessa forma, concebemos errônea a rotulação dos produtores do texto “mulheres do litoral contra o fascismo” como analfabetos funcionais, porque observamos o êxito no uso da escrita para expressar um posicionamento, ainda que com um desvio ortográfico segundo as normas estabelecidas para a língua portuguesa. Assim, verificamos que o termo analfabetismo funcional está em voga, contudo, constantemente utilizado para se referir a um sujeito que não domina todas as convenções estabelecidas para a língua, cometendo alguns equívocos que não necessariamente impedem a compreensão. Destarte, a expressão é utilizada com frequência para insultar ou atestar a ignorância ou incapacidade, como observado no exemplo abaixo:

AC: Até hoje ninguém viu o sangue do atentado contra Bolsonaro, e muito menos ele mostrou as supostas cirurgias feitas, nem um curativozinho ele

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mostrou nas redes sociais. Isso não te parece estranho? Facada uma OVA, encenação p/ não participar dos debater e a mascara cair! #EleNao
 ET: Você precisa urgentemente de ofatamologista além de inguinorante e cego você tem na caveça o que o camarão tem
 AC: ET, vai aprender a escrever, depois a gente conversar, alias, não tem como conversar com analfabeta funcional. É muito mi mi mi de Bolsomions, rrs.

A construção textual de ET permite a compreensão do seu posicionamento, pois, apesar de fazer uso de insultos e não apontar para argumentos válidos, os desvios gramaticais não impedem a leitura do seu comentário. Enquanto leitura, propomos a definição do PCN (BRASIL, 1998), enquanto uma atividade sociocognitiva e interacional que promove, necessariamente, a compreensão. No entanto, AC desconsidera essa compreensão e responde de maneira equivalente, desenvolvendo insultos referentes à escrita de ET. Para AC, assim, não escrever de acordo com a norma privilegiada da língua, atentando para as questões ortográficas, fonéticas ou morfológicas, e de pontuação, seria “não saber escrever”, caracterizando um analfabetismo funcional. AC, nessa perspectiva, seria reflexo do pensamento da sociedade brasileira quanto ao uso da língua.

Além dessa questão, AC não considera, pela “falta de conhecimento linguístico” que atribui a seu interlocutor, a possibilidade de desenvolver um debate baseado na argumentação, constatando novamente nossa hipótese: a de que a argumentação textual e a competência comunicativa são postas à prova por causa de equívocos relacionados às regras da gramática normativa. O mesmo se dá em outras interações analisadas, em que constatamos não ser a incompreensão o óbice da comunicação, mas a aversão ao desvio e, em muitos casos, o preconceito linguístico gerado por essa não adesão à norma-padrão ou culta da língua:

GR: Três casas, um apartamento, uma sala comercial e cinco lotes omitidos. O cidadão de bem, o incorruptível, “o mito”, não durou uma pesquisada na vida pregressa do candidato. A rejeição acima de 50% agora vem. #BolsonaroNaCadeia
 LD: Mais...diz aí qual seu candidato?
 ST: primeiro vai aprender a escrever pra ter uma conversa decente

Nesse caso, ST sequer responde à pergunta de LD, por considerar impossível “ter uma conversa decente” com alguém que cometeu um “erro ortográfico” ao trocar “mas” por “mais”, troca comumente realizada pelos falantes, por causa de questões

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

expressado eficientemente durante toda a discussão. Todo posicionamento de KA é reduzido diante da “gravidade” que RL atribui ao “desperada”, destacando na sua resposta a correção e relacionando o “erro” com uma hipotética baixa escolaridade de KA. Novamente a escola aparece como o lugar em que a língua é ensinada na “forma certa”, em que o sujeito “aprende a ler e a escrever corretamente” para poder se comunicar em sociedade. A escola recebe, assim, o título de transmissora dos conhecimentos da gramática normativa, sendo compelida a afastar tudo o que for dos letramentos sociais, a fim de combater o analfabetismo, corroborando com a “cultura do erro” e a violência simbólica contra aqueles que não se encaixam nesse padrão linguístico.

KA: O Brasil de lula 😊

RL: O Brasil que eu quero para o futuro, é que quando a pessoa apertar 13 na urna , seja tele transportada para Cuba ou Venezuela !!!

KA: O pt ficou 13 anos no poder e realmente tranformou o Brasil em cupa né? Ou é 12 ou 13, mas #elenão

DC: Ele sim,sem mimimi

KA: Ele nunca. Ou é 12 ou 13 ou é melhor jair indo pra Cuba haha

RL: Quanto tempo tem a ditadura cubana? Responde sem olhar no google hein! Não deve saber, né? Eu te falo! Tem 59 anos!! Por isso vamos tirar essa esquerda nojenta do poder! Pra que não tenham tempo de transformar o Brasil nisso!

KA: A desculpa de vocês é essa rs vocês são tão burros que eu fico com pena, de verdade... dói real. Ainda bem que o coiso não vai ganhar, pra afundar mais esse país.

DC: Ele vai ganhar sim,the left in the right.

KA: Ou é 12 ou 13, melhor jair chorando 😞 😞

DC: Aguarde dia 7

KA: 😞 😞 😞 😞 😞 😞 13 ou 12

RL: Tadinha! Tão indecisa! “12 ou 13”...ridículo!

KA: 😞 😞 tá desperada né babie? Pode ir chorando js

RL: Aff..será que sou eu mesma a “desesperada”? Quem sabe vc não aproveita o ano que vem e vai pra uma escola de verdade aprender ao menos escrever!

Destarte, defendemos que, na maioria das vezes, casos semelhantes ocorrem por desatenção do autor do *tweet* isso, pois, é notável que há o domínio do sistema linguístico nos enunciados elaborados, contudo, compreendemos que redes sociais como o *Twitter* acabam desenvolvendo um processo de comunicação mais dinâmico e, em busca da agilidade de escrita, muitos usuários cometem equívocos, mas que raramente prejudicam a interação.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Um outro exemplo de deslegitimação e desconsideração do comentário alheio, apresentamos abaixo, em que o único “erro” seria o espaçamento após a pontuação, uma simples configuração gráfica que não compromete de forma alguma o sentido do discurso, muito menos adentra na seara da “escrita correta” das palavras:

Marcelo D2²: Nos anos de PT no governo eu fiz musica cobrando , gritei , fiz meu papel como artista . Não apoio nenhum político eu to aqui é pra cobrar deles ! E principalmente quando vejo um candidato que representa tudo de ruim na humanidade nas frentes das pesquisas ! #elenão
EA: Podia aprender a escrever, não vai te fazer mal. Não se dá espaço pra pontuar, isso se aprende na primeira série.

EA, criticando Marcelo D2, ignora completamente o que é *twitado* pelo músico e foca apenas na pontuação do texto. EA argumenta que tal configuração é aprendida na primeira série, atribuindo à instituição escolar o dever de ensinar os indivíduos a “falarem corretamente”, reforçando esse imaginário ao redor da “língua da escola” e definindo “aprender a escrever” enquanto aprender as convenções de pontuação de uma língua. Ocorre, assim, o que apontam Ilari e Basso (2006, p. 234), que “a escola passa à sociedade a ideia de que escrever bem é escrever correto, e a sociedade cobra da escola que ensine a escrever correto, num movimento circular que é raramente quebrado”.

Outro exemplo que mostra “erros” que não desautorizam a significação do discurso, mas são usados pelos sujeitos para deslegitimar o texto do interlocutor, é a falta de vírgulas ou a troca de um “ç” por um “ss”, como a seguir:

RL: Aqui não tem miséria grassas aos governos petistas talvez eu viva em condição melhor que a sua!!! Mas repito nordeste maior consciência política do país!!!
AR: Vai aprender a escrever ô filho da puta burro, tu é a prova que esse governo de merda quer manter o povo analfabeto, se cala que é o melhor que tu faz porra.

Advogamos que a troca gráfica de “ç” por “ss” é uma ação compreensível se olharmos sob a ótica da fonética, visto que ambas as opções são forma de representar na escrita o som de /S/. Por mais que a leitura seja possível e nenhuma falha na

² No caso de usuários que sejam figuras públicas, com contas verificadas na plataforma *Twitter*, optamos por indicar a identidade nos excertos.

comunicação ocorra, AR defende uma *norma curta* (FARACO, 2008), ignorando o texto de RL e o insultando de “burro” e “analfabeto”, embora este saiba fazer uso da escrita para demonstrar sua competência comunicativa em um contexto não monitorado. Segundo Faraco (2008, p. 100), “o discurso dos porta-vozes da norma *curta* está cheio de xingamentos e afirmações desrespeitosa aos falantes”, como pode ser constatado até o presente momento.

Carlos Bolsonaro: Será que se eu divulgar esta foto com outra pessoa nos ofendendo irão desta vez me enquadrar em outro tipo de fobia?



GM: Quando ela aprender a usar acentuação nas palavras ,que é o básico do português, ela escreve um cartaz decente e vai as ruas . Essas vadias não sabem nem escrever. Vergonha

Além das questões apresentadas (analfabetismo e escolarização, omissão de palavras e de letras, desvios da ortografia convencional e problemas de pontuação), nos *tweets* analisados, verificamos igualmente a deslegitimação dos textos e dos discursos perante a falta da acentuação. Na imagem presente na conversação acima, uma senhora segura um cartaz onde a palavra “América” foi escrita sem o acento agudo, considerado um conhecimento “básico do português” por GM. De acordo com o comentário do usuário, o cartaz não é decente e, muito menos, a senhora que o segura sabe escrever.

Destarte, todo discurso se desconfigura pela falta da acentuação, sendo que, se bem observado, GM também se desatenta para a colocação do sinal gráfico

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

indicativo de crase em “vai as ruas”. A esse fato contraditório, relacionamos o que afirma Bagno (2003, p. 28), que “há erros mais ‘errados’ (ou mais ‘crassos’) do que outros”. O autor, defende que o grau de “crassidade” está associado ao grau de prestígio social do falante, ou seja, quanto maior o nível social do indivíduo, menor a gravidade do seu “erro”, mesmo que esse desvio seja contrário ao que preconiza a gramática normativa. Contudo, o que notamos foi que, sendo difícil reconhecer no *Twitter* a classe a qual pertence o indivíduo, o critério de avaliação dos “erros”, tendo em vista a temática do nosso recorte, deu-se por questão de afiliação ideológica e política. Em outras palavras, os “erros” dos que não são correligionários acabam sendo vistos como “mais errados” ou “mais crassos”, tal como podemos constatar acima.

Dessa forma, os desvios da convenção gramatical tornam-se deslegitimadores dos textos daqueles que não compactuam do mesmo posicionamento político, adentrando no âmbito da primazia da gramática normativa em detrimento dos diversos usos da língua e da superioridade da “língua da escola”. Não são consideradas questões como adequação linguística e o contexto menos monitorado de uma conversa nas redes sociais, atuando apenas o preconceito (linguístico, social e político). Essa atitudes ocorrem pois, visto que estamos inseridos numa cultura educacional “com um viés arraigadamente normativista como a nossa” (FARACO, 2004, p.3), os sujeitos reproduzem em todas as esferas comunicativas a cobrança - seja a si ou ao outro - do “gramaticalmente correto”, da “língua da escola”, receando pela ou contribuindo com a humilhação e intimidação que o preconceito linguístico traz aos que não seguem a valorizada (BAGNO, 2007). Mesmo contextos que permitem uma linguagem mais espontânea e informal, como no caso do *Twitter*, a supremacia da gramática em detrimento da argumentação também se faz presente, como anteriormente analisamos, acarretando em uma negação do discurso do outro e em uma barreira comunicativa entre diferentes interlocutores.

Esse fato advém, principalmente, de uma sociedade de instituições tradicionais, “que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como ‘ameaçadora de uma certa ordem’)” (FARACO, 2004, p. 5). Dessa maneira, há a implantação e imposição de uma língua hegemônica e de

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

uma norma prestigiada, e conseqüentemente, a desconsideração das demais variações linguísticas existentes no país multilíngue, marcado pela presença de línguas indígenas, afro-brasileiras, de imigração e de sinais, e repleto de variações linguísticas - diafásicas, diatópicas, diastráticas e históricas (FARACO; ZILLES, 2017). Isto acarreta, como notado, “violência simbólica e exclusão sociocultural” (FARACO, 2004, p. 3), presentes em todas as esferas comunicativas e reafirmadas, por vezes, pela escola.

Segundo Possenti (1996) e Saviani (2005), estamos diante de um cenário de violência cultural simbólica, em que a cultura, e, neste caso, a língua, dos grupos dominantes se afirma e se impõe de maneira violenta. Diante disso, podemos enxergar a escola como um reflexo de questões culturais da sociedade, fazendo com que a ação pedagógica também se equipare a essas questões. Dessarte, segundo Pontua Street (2014), a pedagogização ou escolarização da escrita/leitura se configura a partir de uma força ideológica que busca reforçar as relações de dominação entre os grupos sociais, impondo apenas uma forma de letramento – o das classes hegemônicas –, marginalizando os diversos letramentos alternativos que circulam em grupos não prestigiados. Assim, todos aqueles que não fazem uso da norma imposta linguisticamente, são taxados como inferiores e alocados nos grupos cognitivamente e economicamente menores, ainda que não o sejam. É possível observar a modificação dessa inferioridade, no caso da presente pesquisa, relacionada aos posicionamentos político-ideológicos dos sujeitos.

Essa prática de estigmatização é consequência - e também causa -, da “concepção [escolar] problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada” (POSSENTI, 1996), supervalorizando a gramática e a norma, que nem mesmo nos grupos mais prestigiados se faz corrente sempre. Essa concepção limitada de língua corresponde ao que Street (1984 *apud* Kleiman 1995) conceitua de *modelo autônomo de letramento*, que concebe a língua como autônoma e independente do indivíduo, o qual a enxerga como externa e distante. Essa visão predomina especialmente entre os grupos desvalorizados, pois a “língua da escola” não se relaciona com a língua utilizada no cotidiano, cabendo ao indivíduo, em seu processo de aprendizagem,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

adequar-se às regras da estrutura linguística. Adepta desse modelo, a escola privilegia a escrita em detrimento da fala, atribuindo àquela e aos grupos que a dominam características positivas intrínsecas. Em consequência, a fala e as formas mais informais de comunicação são totalmente marginalizadas e discriminadas, como vimos nos desvios dos usuários do *Twitter*.

No processo educativo em que a escola segue tais preceitos, é inculcado no estudante que “aprender” e “saber” escrever e falar está estritamente ligado ao domínio das regras gramaticais, visto que as aulas e atividades constantemente fazem uso de estratégias e metodologias corretivas com o constante uso dos termos “certo” e “errado”. O aluno raramente conseguirá entender sozinho que não é apenas isso que garante ao indivíduo o domínio da prática comunicativa, sendo mais importante as estratégias argumentativas para a comunicação efetiva do que o uso de convenções gramaticais. Se a escola ensina desde a alfabetização - o que viria a ser, em média, desde os cinco ou seis anos - que saber escrever é saber regras, é isso que o aluno vai absorver e propagar quando em sociedade. Tal realidade é observável em todos os *posts* analisados, onde as expressões “saber escrever” ou “aprender a escrever” estão presentes e relacionadas ao domínio de regras gramaticais - que, vale ressaltar, quando pontualmente ausentes, não dificultam a comunicação e a argumentação textual.

Dentro desse cenário, se é na escola que “aprendemos a escrever”, como inclusive defendem alguns usuários do *Twitter*, a função e o papel da instituição é o de transmissora de regras e conhecimentos normativos, onde os erros e o analfabetismo são combatidos. É o que podemos verificar no comentário de EA, em um *post* supra analisado: “Podia aprender a escrever, não vai te fazer mal. Não se dá espaço pra pontuar, isso se aprende na primeira série.” Nesse excerto observamos como o “aprender a escrever” está ligado ao conhecimento de convenções linguísticas que são ensinadas primordialmente na e pela escola. Assim, a “boa escola”, a “escola de verdade”, como define RL em um outro *tweet* analisado, seria aquela que ensina a pessoa a “escrever corretamente”, e isso estaria ligado ao domínio de regras: “Aff...será que sou eu mesma a ‘desesperada’? Quem sabe vc não aproveita o ano que vem e vai pra uma escola de verdade aprender ao menos escrever!”

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Desenvolvendo-se socialmente com essas ideias sobre língua, fala e escrita, os estudantes e mesmo as pessoas que não tiveram acesso à escolarização, por estarem inseridas na sociedade e/ou na escola que se retroalimentam em seus pensamentos homogeneizantes e segregadores, creem em tais concepções e as reproduzem em todas as esferas comunicativas das quais fazem parte, cobrando uma normatização para além dos contextos que lhe exige. O preconceito linguístico e a marginalização, então, fazem-se presentes e os grupos que não se adequam a essa norma continuam a ser ignorados e silenciados.

4 Considerações finais

A implantação da Língua Portuguesa como língua hegemônica de um país marcadamente multilíngue, bem como o estabelecimento de uma norma-padrão que pouco dizia e diz sobre o real uso da língua por seus falantes, desmonta de um projeto político e social que negava e nega as idiossincrasias linguísticas do Brasil, impondo, pois, uma norma que mais diz sobre o português europeu que sobre o brasileiro. Essa norma se espalhou e se faz presente hodiernamente, ressaltando pontos de vista que concebem nossa língua como errada comparada à europeia. Em vista disso, o brasileiro foi aceitando, ao longo do tempo, a imagem do que não sabe falar e escrever corretamente. Para além da questão Brasil-Portugal, relações simbólicas de poder também surgiram em nosso território, supervalorizando as variações linguísticas predominantes em classes prestigiadas e marginalizando as que divergiam da norma culta brasileira, da variação da elite social, política e econômica.

Com o ideal, portanto, de variação mais correta que a outra, fomos nos tornando uma “cultura com um viés arraigadamente normativista” em que “o senso de adequação se vê, constantemente, perturbado (em especial entre os segmentos altamente escolarizados) por um senso de correção” (FARACO, 2004, p. 3). E é nesse viés que, o contexto escolar, imerso na cultura, concomitantemente enxerga a língua e as variações de tal maneira, priorizando o ensino da norma-padrão ou da norma culta, negligenciando as variações de grupos minoritários ou tratando-as sob um viés de correção, e perpetuando pensamentos dicotômicos de certo e errado. Contribui,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

assim, para a “cultura do erro” circulante na sociedade (reinicia-se, pois, o ciclo educação-sociedade-cultura) e para a perpetuação do preconceito linguístico, o qual acarreta na violência simbólica contra aqueles que não seguem o padrão imposto.

Alunos dessas escolas e seres integrantes dessa sociedade, os indivíduos reproduzem tais concepções e mesmo em contextos mais espontâneos e menos monitorados, como o da internet, onde a norma não é exigida, cobram de si e dos outros o uso do modo “correto” de escrever. Foi o que constatamos ao analisar posts da plataforma *Twitter*, onde observamos a supervalorização das regras da gramática normativa em detrimento da argumentação textual e da competência comunicativa. Mesmo diante de argumentos políticos, que poderiam ser debatidos de inúmeras formas, seja por concordância ou discordância, os indivíduos optaram pela deslegitimação de todo um discurso baseada em erros gramaticais cometidos, que em nada dificultavam o entendimento do que se queria comunicar.

Fica clara, portanto, a importância que é dada à gramática normativa em nossa sociedade, sendo confundido o seu domínio com a eficiência comunicativa. Tais concepções, concluímos, são causa e consequência da violência simbólica social e do preconceito linguístico com as outras diversas normas linguísticas dos grupos não prestigiados. Isto posto, para a mudança desse cenário é preciso que a sociedade altere seu olhar sobre a língua, a homogeneização e as variações, e é a escola a esfera basilar que pode principiar essa transformação do olhar sobre a língua. Pouco adianta outros contextos considerarem as diversas formas de falar se no contexto escolar continuamos a aprender que há o “certo” e o “errado”, devendo aquele ser valorizado e este marginalizado e humilhado; o preconceito linguístico continuará a existir de forma considerável e apoiado na cultura da escolarização homogeneizante. É preciso, portanto, como primeiro passo, que o olhar dicotômico sobre a língua (o certo e o errado), pregado pela escola, seja desmistificado e haja, segundo pontua Faraco e Zilles (2017), o reconhecimento da nossa realidade multilíngue, considerando as variações linguísticas um importante foco no processo de ensino-aprendizagem.

Para que isso aconteça, é preciso que passemos por duas etapas: a transformação da concepção sobre língua para os professores em formação ou em

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

exercício, e a alteração no enfoque do ensino de língua na sala de aula. No primeiro caso, o professor precisa compreender que a língua não pode mais ser entendida simplesmente como código ou autônoma, visto que, em seu real funcionamento, opera enquanto forma de atuação social e prática de interação dialógica, segundo define Antunes (2009). É esta concepção, a qual defendemos, que deve ser desenvolvida em sala de aula, a partir da qual o professor poderá contemplar a segunda etapa, alterando a prioridade do ensino de língua, que passaria a ser a ampliação da competência linguística do aluno - combatendo o desenvolvimento de apenas uma competência, que seria a de saber usar a língua da classe culta (ILARI; BASSO, 2006).

Para além da concepção de língua como atuação social, precisa estar claro ao professor as motivações ideológicas que caracterizam a pedagogização da leitura e da escrita, e as relações de poder que subjazem à marginalização das variações linguísticas dos grupos minoritários. Ciente disso, esse sujeito entenderá que em uma sociedade desigual e violenta simbolicamente, que visa impor a todo momento e em todas as esferas a cultura dominante:

um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre escola e sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto do prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES, 1986, p. 78 *apud* BAGNO 2003).

Assim, quando pontuamos a necessidade de ampliar as competências linguísticas do aluno, não estamos hasteando a bandeira para deixar o estudo da norma-padrão de lado - o que seria uma negação dos direitos dos cidadãos -, mas sim para descrever as formas padronizadas “com honestidade, mostrando sua obsolescência e o lugar restrito que cabe a elas na língua” (BAGNO, 2003, p. 177). A problemática que traçamos aqui não está no ensino da gramática tradicional, mas na supremacia que lhe é atribuída em detrimento das outras variações existentes, e na insistência de uma metodologia que foca, segundo defende o Bagno (2003), infrutiferamente na correção. Dessa forma, ensinar a norma privilegiada é

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

indispensável, mas não suficiente. É preciso um ensino crítico a partir desta, que vise mostrar aos alunos as relações de poder que estão por trás do “erro”, bem como o reconhecimento e a valorização das outras variações que circulam em nossa sociedade. Estaríamos, assim, deixando de lado o ensino baseado no modelo autônomo de letramento, para adentrar no *modelo ideológico* (STREET, 1984 apud KLEIMAN, 1995), o qual reconhece que há diferenças nas práticas discursivas de diferentes grupos socioeconomicamente devido à forma como se relacionam com a escrita e que é preciso um ensino de leitura e escrita que funcione como instrumento crítico para a transformação do discurso dos alunos (KLEIMAN, 1995).

Só a partir disso conseguiremos desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que não exclua e marginalize as variações de outros grupos, como foi possível constatar nos comentários dos usuários do *Twitter*, e não contribua para o preconceito linguístico, entendendo que há diversas formas de escrever e cada uma apresenta o seu devido valor textual e argumentativo. Seguindo essas ideias, é possível que, com o tempo e com sorte, passemos de uma sociedade e educação “arraigadamente normativista” (FARACO, 2004) para uma sociedade e educação cada vez mais inclusiva e cujo foco não seja na simples adequação às normas gramaticais, que sozinhas não constroem um texto coerente, mas no próprio processo de tessitura textual e na conexão das ideias a fim de compor a argumentação.

No entanto, não buscamos defender que a escola não deva permitir aos estudantes o acesso à norma culta. À vista disso, conforme Faraco (2008, p. 100), o problema não é que se cultive a norma culta/comum/*standard*, mas sim que se utilize de “condenações arbitrárias que não observam os fatos, que não acompanham a dinâmica da língua, que desconhecem as pesquisas contemporâneas da nossa realidade linguística e os estudos consolidados nos bons instrumentos normativos”, o que foi fortemente observado nos *tweets* analisados. De tal forma, advogamos pela figura de um professor de LP como guia, “alguém que conhece a cidade a fundo e, acompanhando por suas avenidas e becos o novo habitante, vai querer prepará-lo para usufruir todas as possibilidades que a cidade proporciona, considerando inclusive necessidades que o novo habitante mal começou a sentir” (ILARI; BASSO, 2006).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: **II CIEL** – Ciclo de Eventos em Linguística. Paraná: 2004.

_____. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. (org.). **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2015.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SAVIANI, D. As teorias da Educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2004.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens** críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Recebido em: 12/05/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.