

O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: MITOS E VERDADES

Patricia de Oliveira Morais¹, Janaína Portela Maraschin², Hélen Roratto Garcia³,
Hélen Cristina da Silva⁴

¹Discente do curso de Letras – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Bagé, RS, Brasil.

²Discente do curso de Letras – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Bagé, RS, Brasil.

³Mestra em Letras pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Bagé, RS, Brasil.

⁴Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Bagé, RS, Brasil.

patricia-oliveiramorais@hotmail.com, janainamaraschin@gmail.com, helengarcia.ext@unipampa.edu.br, helensilva@unipampa.edu.br

Resumo: Este artigo está inserido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e tem como objetivo analisar a concepção que alunos/as de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental têm do componente curricular de língua portuguesa e examinar a questão do ensino de português no Brasil, principalmente, em relação ao ensino da gramática normativa. Para tanto, partimos da análise quantitativa e qualitativa de um corpus constituído por dados obtidos em uma pesquisa realizada in loco, a partir da aplicação de um formulário, entre 20 participantes, que tem por finalidade identificar e entender a realidade sociolinguística da turma em questão, além de verificar como eles concebem o ensino da língua materna. Os resultados apontam para uma concepção gramatical do componente curricular por parte dos estudantes, bem como o forte apego à noção de certo e errado na língua.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; ensino de gramática; variação linguística.

Abstract: This article falls within the scope of PIBID and aims to analyze the conception that students of a sixth grade have of the Portuguese language curricular component and examine the issue of Portuguese teaching in Brazil, mainly in relation to normative grammar teaching. We analyzed a corpus consisting of data obtained in a survey carried out in loco, from the application of a survey answered by 20 participants that aim to recognize and understand the sociolinguistic reality of the class in question, in addition to verifying how they conceive the mother language teaching. The results point to a grammatical conception of the curricular component on the part of the students, as well as a strong attachment to the notion of right and wrong in language.

Keywords: Portuguese teaching; grammar teaching; linguistic variation.

1. Introdução

O ensino de gramática normativa tem um longo percurso na história da constituição da língua portuguesa enquanto componente escolar e tem sido objeto de muitas pesquisas (SOARES, 2002; FÁVERO, 2009; PIETRI, 2010; BUNZEN, 2011). Apesar do importante papel da gramática no processo de institucionalização disciplinar, emerge, na segunda metade do século XIX, a questão da noção de erro na língua que, ainda hoje, atravessa o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Para Antunes (2014), falta nas salas de aula um trabalho mais aprofundado de leitura, escrita e aquisição de vocabulário que desperte no alunado uma reflexão do estudo da língua materna. No entanto, o que perdura, em muitas situações, é um trabalho focado somente nas questões de certo e errado. Tal orientação tem gerado e alimentado, segundo Bagno (1999), mitos que culminam no preconceito linguístico, como, por exemplo, o de que para falar bem é preciso seguir as regras gramaticais ou de que, em determinados locais do Brasil, as pessoas falam “errado” por estarem distantes da norma padrão imposta na língua pela gramática normativa. De acordo com o autor, existe uma “trindade do preconceito linguístico” composta pela gramática tradicional, pelos livros didáticos e pelo ensino tradicional, uma vez que:

[...] a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores — fechando o círculo — recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua. (BAGNO, 1999, p. 73-74)

Segundo Görski e Coelho (2009), a variedade aprendida em sala de aula serve, principalmente, para desenvolver a competência linguística do aluno, trabalhando a lacuna entre a variedade que ele traz de casa e a variedade culta de sala de aula como forma de inclusão social sem associar a variedade do aluno ao erro. Ainda, segundo as autoras:

[...] é importante trabalhar explicitamente com essa realidade da sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística, comparando as variedades e combatendo preconceitos entre os próprios alunos. Fazer da sala de aula um ‘laboratório de linguagem’ e atribuir aos alunos o papel de ‘investigadores linguísticos’ pode ser uma boa estratégia metodológica para que o ensino de gramática seja significativo e instigante. E a partir daí: (i) promover atividades variadas que levem em consideração as diferentes variedades que os alunos usam, (ii) criar situações comunicativas diferenciadas em sala, (iii) propor atividades de reflexão tanto a respeito das imposições sociais relativas ao padrão exigido pela escola, como a respeito do funcionamento da linguagem em seus diversos níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo, evidenciando o uso das regras variáveis que permeiam as diversas variedades linguísticas.” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 84).

Sendo assim, verificamos que o primeiro passo para garantir que o trabalho com a gramática seja eficiente e auxilie no combate ao preconceito linguístico é entender e conceber os alunos como detentores da língua vernácula de acordo com sua realidade

sociolinguística e, a partir disso, trabalhar a variação linguística, propondo a reflexão a respeito do funcionamento da língua.

Com base nessas discussões, o objetivo deste trabalho é o de verificar como e qual é a concepção que alunos/as de uma turma do 6º ano do ensino fundamental¹, da escola municipal General Emílio Luiz Mallet, da cidade de Bagé-RS² (Brasil), têm do componente curricular de língua portuguesa. Para tanto, partimos da análise de um *corpus* constituído por dados obtidos em uma pesquisa realizada *in loco*, na escola supracitada, por meio da aplicação, entre 20 alunos, de um formulário elaborado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do núcleo de Letras – Português da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé/RS. As 29 questões (Anexo 1) que contemplam tal instrumento buscam fornecer subsídios para o reconhecimento e entendimento da realidade sociolinguística desses educandos, além de verificar como eles concebem o ensino da língua materna.

Dando cumprimento aos objetivos propostos, após esta introdução, é apresentado, na seção 2, um breve panorama histórico da constituição da disciplina de língua portuguesa, com enfoque no ensino de gramática, a fim de entender como esta adquiriu uma posição de destaque no ensino da língua vernácula. Na seção 2.1, além de tratarmos da concepção de linguagem como forma de interação, discutimos brevemente sobre o ensino de língua portuguesa pautado na gramática normativa e suas consequências. Na seção 3, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise e discussão dos dados. Por fim, a seção 4 traz algumas reflexões e nossas considerações finais.

2. A constituição histórica da disciplina de língua portuguesa

Segundo Soares (2002), a inclusão da disciplina de língua portuguesa no currículo escolar se deu tardiamente, mais especificamente, nas últimas décadas do século XIX. No Brasil Colônia, aponta a autora, a língua portuguesa era apenas instrumento de alfabetização de crianças pertencentes às camadas mais privilegiadas da época, não constituindo um componente curricular. Da alfabetização, passava-se direto aos estudos de latim, uma vez que no ensino secundário e superior estudava-se a gramática latina e a retórica.

O século XVI marcou a publicação da primeira gramática da língua portuguesa em 1536 (*A Gramática da Linguagem Portuguesa*) de Fernão de Oliveira. Segundo Soares (2002), outras gramáticas foram produzidas ao longo do século XVII, no entanto, o português ainda não se configurara como área de conhecimento em condições de compor uma disciplina curricular, em razão também de seu uso apenas secundário na

¹ Os graduandos participantes do subprojeto de Língua Portuguesa, na edição de 2020/2022 do programa PIBID, foram divididos entre duas turmas, cada qual atuando em escolas diferentes. Devido a essa divisão, as autoras deste artigo trabalharam somente com o sexto ano do ensino fundamental.

² Bagé é um município do interior do Rio Grande do Sul, localizado na fronteira com o Uruguai e tem cerca de 121.518 habitantes (IBGE, 2021).

comunicação verbal. A expulsão dos jesuítas, de Portugal e suas colônias, que por mais de dois séculos foram os principais responsáveis pela educação no Brasil, provocou, conseqüentemente, anseios por mudanças e assim, iniciaram-se as reformas pombalinas da educação (FÁVERO, 2009).

As reformas pombalinas, na segunda metade do século XVIII, com o objetivo de submeter a educação ao poder do Estado, intervieram na situação da composição da disciplina, tornando obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil e proibindo o uso de outras línguas, contribuindo para a consolidação da língua portuguesa em nosso país e com sua inclusão na escola. Anteriormente às reformas pombalinas, Luiz Antônio Verney (1746), em *O verdadeiro método de estudar*, defendia, além da alfabetização em língua portuguesa, o estudo da gramática portuguesa em primazia ao estudo da gramática latina. De acordo com Soares (2002), no final do século XIX, a língua portuguesa passou a ser estudada nas disciplinas curriculares de gramática e retórica. De acordo com a autora, à medida que o latim foi deixando de ser usado, o ensino da gramática do português ganhou autonomia. Dessa forma, é possível verificar que a gramática possui papel fundamental na estruturação da disciplina curricular de língua portuguesa e no processo de institucionalização desta.

2.1. A concepção interacionista de linguagem e o trabalho com a gramática

Conforme Antunes (2014), a atividade da linguagem parte da interação social e não se limita a uma simples troca de informações com um interlocutor. A interação verbal dispõe de vários propósitos que vão além da mera transmissão de saberes, tais como o de defender, criticar, argumentar, persuadir, dentre outros. Ainda segundo a autora, nenhuma língua existe em função de si mesma, mas em função de sua comunidade de usuários. Com base nessas considerações é válido questionar: qual o sentido do trabalho pedagógico com a linguagem com mera finalidade de domínio metalinguístico? É sabido que o domínio de uma língua não depende unicamente do entendimento das normas gramaticais, pois os falantes, até mesmo aqueles não escolarizados, têm conhecimento de sua complexa estrutura. O ensino da língua fora da concepção interacionista da linguagem distancia o aluno da oportunidade de dominar habilidades de uso da língua em situações reais de uso e tomá-la como objeto de reflexão. Nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998, p. 28; grifos nossos):

[...] a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.

Esse trecho, extraído dos PCNs (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa, destinados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, é bastante significativo e revela a importância do trabalho com a gramática de forma contextualizada, partindo da concepção de linguagem como processo de interação humana. O excerto em questão corrobora o que diz Geraldi (2006, p. 45) a respeito da mudança na atual situação de ensino de língua portuguesa e da adesão de uma concepção de linguagem, uma vez que, segundo o autor, “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino”.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) em relação ao componente de língua portuguesa para o Ensino Médio ratifica e atualiza os PCNs acerca do ensino de metalinguagem:

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71)

É válido destacar que um dos objetivos da escola referente ao ensino de Língua Portuguesa (LP) trata-se de transmitir a variedade padrão da língua. Todavia, o que se defende é que tal ensino contemple, além dessa variedade, a gama rica e complexa de outras variedades que constituem o português brasileiro, já que a língua não é um sistema homogêneo e estático e, portanto, desvinculada do uso real, mas, sim, “constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas), que atuam em todos os níveis linguísticos” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 75).

Dentre os principais efeitos negativos de um ensino de língua portuguesa pautado exclusivamente na gramática normativa está a noção de erro baseada em regras e prescrições que, não raramente, é utilizada a fim de classificar/taxar as variedades linguísticas, independentemente do contexto de ocorrência. Segundo Fávero (2009), as primeiras gramáticas brasileiras, do início do século XIX, já apresentavam essa noção de erro na língua e poderiam ser tidas como livros portugueses, pois não apresentavam as diferenças já existentes na língua falada no Brasil.

De acordo com Faraco (2015), o discurso de que não sabemos português, de que falamos e escrevemos mal a língua por estar supostamente cheia de erros, tem sua origem na segunda metade do século XIX, a partir do ideário de nossos autores pertencentes ao romantismo que defendiam um projeto em que deveria ser transposta para a escrita a língua portuguesa como era falada pelo letrado brasileiro. Fruto desse cenário, surgiram as críticas de intelectuais portugueses, afirmando que os autores brasileiros cometiam erros de gramática e, por isso, não sabiam a língua portuguesa. Para o referido autor “[...] o que era diferente passou a ser considerado erro, com desconhecimento, inclusive, da própria história da língua e dos usos dos autores clássicos” (FARACO, 2015, p. 22). Isso posto, é possível verificar que a noção de *certo* x *errado* é bastante antiga, ultrapassada e de caráter não científico, uma vez que

diversos estudos apontam para a inexistência do erro linguístico. Segundo Bagno (2002, p. 25-26 apud POLL; PEREIRA, 2020), “[...] simplesmente não existe erro em língua. Existem, sim, formas de uso da língua diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical”.

Como resultado dessa concepção, deparamo-nos com alunos desmotivados e com a crença de que não sabem usar sua própria língua. Sobre o assunto, Silva, Gomes e Alves (2010, p. 7) em uma pesquisa, inserida também no âmbito do projeto PIBID, cujo objetivo era o de identificar as opiniões de alunos de primeira e de segunda séries do ensino médio sobre a Língua Portuguesa, verificaram que para a maioria dos entrevistados(as) “falar/escrever bem” é uma necessidade social e que “tal habilidade depende unicamente do conhecimento das normas gramaticais.”

Ainda sobre o tema, o estudo, publicado recentemente, de Antonela, Silva e Brito (2022, p. 09) acerca das representações discursivas sobre o ensino de língua portuguesa, com 25 alunos do 7º ano de uma escola rural, revela que “os aprendizes deixam vir à baila uma representação de língua marcada pelo discurso da normatividade”. Dentre as conclusões que os pesquisadores chegaram, por meio dos depoimentos dos alunos entrevistados, é interessante ressaltar que:

as imagens construídas nos discursos desses estudantes são perpassadas por uma memória de normatividade, de modo que a maioria dos sujeitos não consegue se desvencilhar da ideia de gramática atrelada ao falar correto. Há ainda dizeres que clamam por uma inovação ou prática pedagógica diferenciada nas aulas de LP. Nos depoimentos, são descritas práticas pedagógicas repetitivas e até equivocadas do ponto de vista teórico-metodológico, especialmente aquelas relacionadas aos eixos de leitura e escrita. (ANTONELA; SILVA; BRITO, 2022, p. 19)

Com base nessas questões, com a presente pesquisa, buscamos identificar, nas respostas de alunos do sexto ano do ensino fundamental, como é concebido o componente de língua portuguesa e como as noções que eles têm afetam a forma como entendem a sua língua. Partimos da hipótese de que esse padrão normativo da gramática como elemento primordial para a aprendizagem da língua esteja presente, também, entre os resultados deste estudo.

3. Análise e discussão dos dados

O *corpus* de análise deste trabalho é constituído pela resposta de 20 alunos do sexto ano, com idades entre 11 e 13 anos, sendo 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, da escola municipal de ensino fundamental General Emílio Luiz Mallet, da cidade de Bagé-RS, a um questionários elaborado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do núcleo de Letras – Português da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé-RS.

O questionário é composto de 29 questões que têm o intuito de conhecer e entender a realidade sociolinguística dos alunos e abordam diferentes tópicos, a saber: i)

informações de cunho pessoal dos estudantes e nível de escolaridade dos pais; ii) mobilidade social; iii) acessibilidade aos meios digitais; iv) leitura, dentro e fora do ambiente escolar e v) relação dos alunos com o componente de língua portuguesa.

No entanto, para este estudo, selecionamos as seguintes perguntas³: (i) “Do que você mais gosta de estudar no componente de língua portuguesa?” e (ii) “Você acha que sua fala está mais próxima da norma padrão ou de uma linguagem coloquial?” e (iii) “Qual a escolaridade dos seus pais?” A escolha das questões reside no fato de a primeira revelar os motivos que levam os alunos a atrelarem o componente curricular a uma visão gramatical, bem como levantar questões que podem permitir a quebra desse ponto de vista. No que concerne à segunda pergunta, acreditamos que sua análise pode indicar como a noção de erro é entendida/concebida pelos educandos. Já, a terceira pode nos auxiliar a entender se a escolaridade dos pais pode interferir nos resultados, ou seja, na relação que os seus filhos têm com a língua portuguesa.

A coleta de dados foi realizada *in loco*, durante a intervenção escolar dos universitários, no período de 9 de novembro a 19 de novembro de 2021. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do subprojeto *Leitura e Variação Linguística* que, dentre outros objetivos, busca levar os alunos, licenciandos e professores a (re)conhecer a variação linguística do português brasileiro, bem como os fatores sociais que a influenciam, possibilitando, assim, o uso adequado tanto do código falado quanto do escrito. Dessa forma, anteriormente à aplicação do questionário, foi desenvolvido um trabalho acerca do assunto pela professora supervisora na fase de observação das aulas pelos pibidianos. No entanto, devido ao formato das aulas durante a pandemia de *covid-19*, esse trabalho foi realizado em um curto período de tempo.

Com relação à primeira pergunta, sete alunos (35%) responderam que gostam de estudar verbos, três (15%) variação linguística, dois (10%) pronomes, dois (10%) linguagem verbal e não verbal, dois (10%) responderam que gostam de estudar “tudo” e, também, dois (10%) responderam “nada”, um (5%) respondeu advérbio e, também, um (5%) respondeu pontuação, conforme traz a tabela 01.

Os dados obtidos somados apontam um percentual maior de conteúdos concentrados na área da sintaxe, sendo eles: verbos, pronomes e advérbios, perfazendo um total de 50% das respostas. Em segundo lugar, com um número bem menos significativo, está a categoria daquilo que entendemos distanciar-se da gramática normativa, ou seja, a variação linguística (15%), seguida da linguagem verbal e não verbal (10%). Por fim, as respostas “tudo” (10%) e “nada” (10%) que, de acordo com a análise empreendida, fazem parte de uma categoria indefinida, uma vez que não é possível fazer suposições a respeito dos conteúdos subentendidos.

³ Embora o questionário utilizado contemple questões como o hábito de leitura dos alunos, seu acesso à internet, a frequência com que viajam em família, dentre outras perguntas que abarcam seus perfis sociais, tais fatores não se mostraram relevantes para o entendimento dos resultados que apresentamos neste artigo, fato que justifica a ausência de uma análise detalhada dessas variáveis.

Os dados gerais, organizados dessa forma, isto é, em categorias, apontam para uma percepção gramatical do componente de língua portuguesa por parte dos alunos, como já prevíamos. Tal resultado vem ao encontro da discussão, levantada anteriormente, sobre a prevalência gramatical em relação aos demais conteúdos.

A segunda pergunta revela que 19 (90%) dos alunos acreditam que a sua fala está mais próxima de uma linguagem coloquial, enquanto apenas dois (10%) responderam aproximar-se da norma padrão. A observação dos números levanta a hipótese de que o breve trabalho com a variação linguística, realizado anteriormente à aplicação do formulário de pesquisa pela professora regente da turma, poderia ter embasado as respostas. Contudo, ao analisar os dados minuciosamente, sobretudo nas exemplificações oferecidas, verificamos que o entendimento sociolinguístico desses alunos está fortemente baseado em noções estereotipadas de certo e errado, na confusão entre norma coloquial e padrão e, conseqüentemente, no preconceito linguístico. Para ilustrar tais assertivas, apresentamos as respostas, na íntegra, que trazem algum tipo de explicação por parte do aluno. Vejamos:

Pergunta: Você acha que a sua fala está mais próxima da norma padrão ou da coloquial? Explique um pouco sua resposta. (Grifos nossos)

Discente 1: Coloquial, por causa de **influência dos meus amigos**.

Discente 4: Coloquial, por **falar gírias e minha família também**.

Discente 10: Coloquial, **converso bastante com meus amigos** e não uso a forma padrão.

Discente 12: Coloquial, quando a fala é de **um jeito bem simples**.

Discente 13: **Padrão**, meus pais sempre me ‘ajudam a’ falar **do jeito mais certo possível**.

Discente 14: Coloquial, falo **muitas gírias**.

Discente 16: **Padrão**, não falo **muitas gírias**.

Discente 17: Coloquial, eu **gosto de assistir filmes do nordeste, aí eu tirei as gírias**.

Discente 18: Coloquial, falo **muitas gírias**.

Discente 19: Coloquial, tenho falado **muitas gírias**.

Discente 20: Dá coloquial, ‘por que’ eu ainda **tenho muito o que aprender no português**.

Discente 21: Coloquial, porque eu falo **várias gírias**.

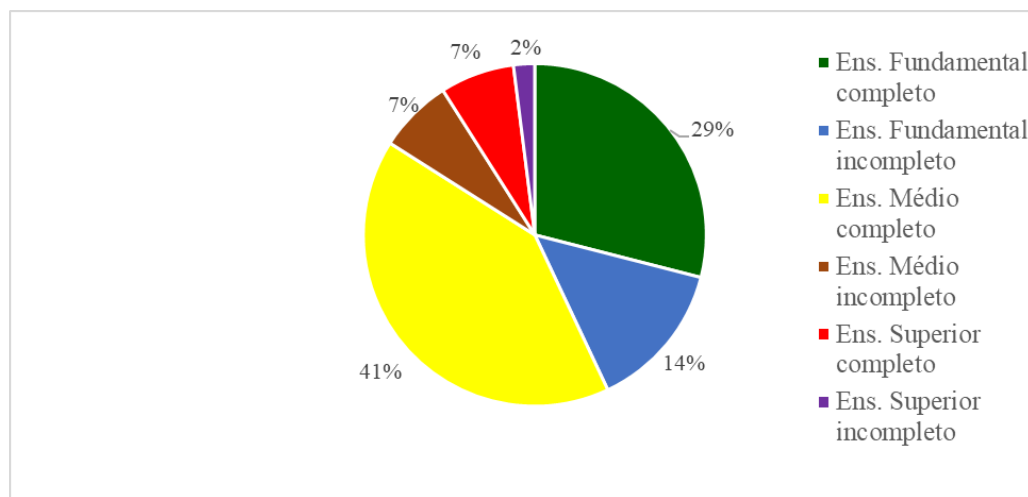
Ao analisar tais dados, é possível observar um forte apego à noção de erro, como mostram as respostas dos discentes 13 e 20 em que fica bastante evidente a associação ao que é certo e errado. A primeira afirma que “falar do jeito mais certo possível” o aproxima da norma padrão, enquanto a segunda nos leva a entender que a falta de conhecimento da língua o aproxima da linguagem coloquial. As demais respostas, associam a fala coloquial sempre à presença das gírias e a um *jeito bem simples de falar*. Somente a resposta 10 permite lançar a hipótese de que o aluno leva em consideração o contexto comunicativo para escolher a variedade linguística, no caso a *conversa com os amigos*. Todavia, os resultados são insuficientes para lançar afirmações categóricas, devido ao tamanho do *corpus* analisado. No entanto, o conjunto dos resultados, associados àqueles obtidos por meio da primeira questão, indicam para a falta da consciência sociolinguística, assim como o não entendimento de adequação linguística por parte dos alunos.

Além disso, a resposta 17 aponta, claramente, para o preconceito linguístico oriundo de um estereótipo social, pois o aluno acredita que fala de forma coloquial devido à influência dos filmes nordestinos a que assiste. Como é sabido, razões sócio-históricas subsidiam essas crenças. Sobre o tema, Xavier (2020, p. 50) lembra que, no começo do século XX, “a economia do estado de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, fez com que este triângulo começasse a ser um modelo imitado, a norma-padrão a ser seguida, estabelecendo o português padrão do Brasil. Dentre os resultados desse cenário, destaca-se a não valorização das variantes advindas de outras partes do país somada, é claro, a outros fatores sociais. No tocante, especificamente, ao Nordeste, Costa et al. (2011, p. 10) asseveram que:

a visão que a maioria das pessoas possui do Nordeste é fruto de estereótipos que foram criados pela mídia. Confirma-se, assim, o que disse a escritora Raquel de Queiroz, que a mídia possui um olhar torto sobre o Nordeste contribuindo ainda mais para o preconceito contra nordestinos. Durval Albuquerque Júnior (2009) explica que se observa nos discursos da mídia visões estereotipadas. O discurso repetitivo que diz o que o outro é em poucas palavras.

Outro fator relevante a ser destacado e que pode ter influência nos resultados é oferecido pela análise da terceira questão selecionada para este estudo, ou seja, a escolaridade dos pais dos alunos entrevistados que, pode, por exemplo, contribuir para com a falta de conhecimento das variedades da língua que, muitas vezes, culmina na manutenção dos conceitos de certo versus errado e, conseqüentemente, no preconceito linguístico. Para ilustrar essa assertiva, apresentamos o gráfico 1.

Gráfico 1. Escolaridade dos pais dos alunos entrevistados



Fonte: Elaboração própria.

Conforme mostra o gráfico 1, apenas 7% (3) dos pais possuem o ensino superior completo e 2% (1) o incompleto. Em sua maioria, a escolaridade concentra-se no nível médio que, se somados, perfazem o total de 48% (20), seguido do fundamental que apresenta a porcentagem de 43% (18). É interessante ressaltar, ainda, que deste último montante 14% (06) não concluíram o ensino fundamental. Esses números nos permitem conjecturar, por exemplo, que, em seu cotidiano, o uso da variedade padrão, bem como de discussões que abordem a noção de adequação da linguagem não estejam tão presentes, ficando tal tema restrito ao âmbito escolar.

Encaminhando para o final da análise dos dados, por meio da resposta do discente 16, que afirma usar a variedade padrão de sua língua materna, ratificamos, ainda, a necessidade, atestada por diversos estudos linguísticos, de trazer para as aulas de LP a diferença entre as normas padrão e culta e, sobretudo a variação linguística que incide sobre esta última, pois, não raramente, são tomadas como sinônimas. Para Faraco (2008, p. 73-75) a norma culta trata-se de um “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e de escrita”. Por outro lado, a norma padrão é definida como “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas pela dialetização, a projetos políticos de uniformização linguística”. Já, a linguagem coloquial trata-se daquela mais espontânea e descontraída, utilizada em situações cotidianas que não exigem monitoramento linguístico, lembrando que a presença de gírias, tão mencionada pelos alunos, não é uma regra dessa variedade e depende, como em todos os casos, da ocorrência de vários fatores sociais.

Acreditamos que ao levar esses conceitos para a sala de aula, a noção de *certo* e *errado* cederá espaço à noção de adequação, permitindo ao aluno desenvolver o sentimento identitário com a sua língua materna e um conhecimento mais amplo das demais variedades. Dentro desse cenário, o discente terá subsídios para entender a

diferença entre as normas que constituem o português brasileiro e, conseqüentemente, para escolher aquela que melhor o servir de acordo com a situação sociocomunicativa, sem receio de *estar falando errado* ou com a crença de que *o português é muito difícil*, dentre outras. Somente assim, o ensino de LP contribuirá para com uma sociedade menos preconceituosa e, é claro, para expandir a competência linguística do nosso alunado.

Por fim, destacamos que esse é um trabalho árduo, longo e que precisa ser realizado em conjunto pela sociedade. Castilho, já em 1978, ponderava sobre essas questões que, ainda hoje, parecem emergentes no sistema escolar. Segundo o autor:

Resolver esse problema é o desafio lançado aos linguistas, aos educandos e às autoridades do ensino. Se insistirmos no ritmo atual e tentarmos impor o padrão linguístico de uma classe sobre outra, continuaremos a promover nas classes mais baixas o “complexo de incompetência linguística [...]”. Provavelmente a melhor saída será incorporar a heterogeneidade do discipulado nas estratégias do ensino, preparando materiais didáticos que levem em conta esse fato. (CASTILHO, 2002, p. 31).

Sabemos que, de lá para cá, o ensino passou por muitos avanços, porém, conforme atestam os dados desta e de inúmeras pesquisas que se debruçam sobre esse tema, há muito a ser feito para tornar o ensino de LP mais eficaz e desconstruir os mitos que rondam o ideário dos alunos.

4. Considerações finais

Ao analisar as respostas de alunos de 6º ano relativas ao componente curricular de língua portuguesa, constatamos que a noção gramatical é imperante. Como consequência desse resultado ligado, possivelmente, a um ensino de língua baseado sobretudo na gramática normativa, deparamo-nos com crenças limitantes e preconceituosas sobre a língua materna, atreladas à noção de erro. A fim de reverter esse quadro, acreditamos que o ensino precisa contemplar, além da variedade padrão, as demais que constituem, igualmente, o português brasileiro, respeitando e inserindo o aluno como autor dessa constituição, inerentemente, heterogênea, a fim de que ele tenha acesso ao conhecimento de sua própria língua de forma mais ampla, responsável e significativa.

Dessa forma, retomando o título deste artigo, os alunos terão as ferramentas necessárias para desconstruir mitos e crenças que cercam o ensino da língua portuguesa, como alguns que registramos na pesquisa de que *existe um jeito mais certo de falar*, de que *nordestino fala errado* e de que as gírias são sempre inadequadas, independentemente do contexto, e substituí-los por verdades como *a variedade que utilizo da língua é válida tanto quanto as demais*, *o ensino de língua portuguesa tem como objetivo ensinar a variedade adequada para as outras situações que a sociedade apresentar* e de que *todas as variedades devem ser respeitadas, pois carregam a história, a cultura e a identidade de seus falantes*.

Referências

ANTONELLA, K.; SILVA, W. R.; BRITO, C. C. de P. *Representações sobre o ensino de língua portuguesa numa escola rural*. In: ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 66, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e14214. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/14214>. Acesso em: 20 out. 2022.

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada*. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola, 1999.

BARBOSA, Gutemberg Magalhães Oldack. *O erro em língua portuguesa - uma questão de atitudes*. Sitientibus, Feira de Santana, n. 29, p. 51-57, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BUNZEN, Clecio. *A fabricação da disciplina escolar Português*. Revista Diálogo Educacional, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CASTILHO. Ataliba Teixeira de. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.25-33.

COSTA, Adriana Freitas da Silva (et al.). *Dos falares do Brasil ao falar do Nordeste*. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Maceió – AL – 15 a 17 de junho 2011*. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2011/resumos/R28-0288-1.pdf>

FARACO, Carlos Alberto. *Gramática e ensino*. Revista Diadorim, v. 19, n. 2, p. 11-26, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: construção e ensino*. In: ZILES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto Faraco. (orgs). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. *História da disciplina português na escola brasileira*. Revista Diadorim, v. 6, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Variação linguística e ensino de gramática*. Working papers em Linguística, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados*. Bagé, 2021.

PEREIRA, Jamilton Costa.; PINTO, Maria do Socorro Duarte.; ALMEIDA, Maria Kamylla e Silva Xavier de Almeida.; SANTOS, Geany Inácia. *A concepção de erro na perspectiva da sociolinguística e da gramática normativa: reflexões sobre ensino da língua materna*. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - II CONEDU, 2015, Campina Grande - PB. Anais II CONEDU, 2015. v. 1.

PIETRI, Émerson de. *Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa*. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 32-38.

SILVA, Aline Patrícia da; GOMES, Camila Maria; ALVES, Maria da Penha Casado Alves. *O que os alunos dizem sobre o ensino de língua portuguesa: vozes e visões*. In: Anais da XVIII Semana de Humanidades - UFRN - 2010. GT 15. VARIEDADES LINGUISTICAS. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT22/O%20QUE%20OS%20ALUNOS%20DIZEM%20SOBRE%20O%20ENSINO%20DE%20LNGUA%20PORTUGUESA%20VOZES%20E%20VISES.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

SOARES, Magda. *Português na escola – História de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 155-177.

XAVIER, Juscélia Santos. *O preconceito cultural e linguístico enraizado entre regiões do Brasil*. Scientia: Revista Científica Multidisciplinar, 5(3), 44-58, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/8907>

Anexos

Anexo 1. Formulário de intervenção escolar

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Você tem irmão(ã)?
 - a) Não
 - b) 1
 - c) 2
 - d) 3 ou mais
4. Em qual cidade você nasceu?
5. Onde você mora?
 - a) Cidade (zona urbana)

b) Campanha (zona rural)

6. Na sua casa você tem acesso à internet?

a) Sim

b) Não

7. Você possui telefone celular?

a) Sim, mas sem acesso à internet

b) Sim, com acesso à internet

c) Não

8. Você possui computador/notebook na sua casa?

a) Sim, mas sem acesso à internet

b) Sim, com acesso à internet

c) Não

9. Para fazer os trabalhos escolares, você utiliza:

a) Internet

b) Livros

c) Internet e livros

10. Seus pais te ajudam nas atividades escolares?

a) Sim, sempre

b) Sim, com frequência

c) Sim, às vezes

d) Raramente

e) Nunca

11. Quando você está na internet, o que mais gosta de fazer?

12. Você sempre estudou em escola pública?

a) Sim

b) Não

13. Você já reprovou de ano?

a) Sim, uma vez

b) Sim, mais de uma vez

c) Não

14. Você considera a disciplina de língua portuguesa difícil?

a) Sim

b) Não

15. Você gosta de estudar a língua portuguesa?

a) Sim

b) Não

16. Do que você mais gosta de estudar na disciplina de português?
17. Do que você menos gosta de estudar na disciplina de português?
18. Você costuma ler fora da escola?
 - a) Sim, sempre
 - b) Sim, com frequência
 - c) Sim, às vezes
 - d) Raramente
 - e) Nunca
19. Se sim, o que você costuma ler?
20. Que tipo de texto você mais gosta de ler?
21. Você acha que a sua fala está mais próxima da norma padrão ou da coloquial. Explique um pouco sua resposta.
22. Onde os seus pais nasceram?
 - a) Cidade (zona urbana)
 - b) Campanha (zona rural)
23. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
 - a) Ensino Fundamental completo
 - b) Ensino Fundamental incompleto
 - c) Ensino médio completo
 - d) Ensino médio incompleto
 - e) Ensino superior completo
 - f) Ensino superior incompleto
24. Qual o nível de escolaridade de seu pai?
 - g) Ensino Fundamental completo
 - h) Ensino Fundamental incompleto
 - i) Ensino médio completo
 - j) Ensino médio incompleto
 - k) Ensino superior completo
 - l) Ensino superior incompleto
25. Seus pais leem em casa?
 - a) Sim, sempre
 - b) Sim, com frequência
 - c) Sim, às vezes
 - d) Raramente
 - e) Nunca

26. Seus pais têm/tinham o costume de ler para vocês?

- a) Sim, sempre
- b) Sim, com frequência
- c) Sim, às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

27. Na sua casa, vocês compram ou pegam livros emprestados da biblioteca?

- a) Sim, sempre
- b) Sim, com frequência
- c) Sim, às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

28. O que você e sua família costumam fazer nos momentos de lazer?

- a) Ler
- b) Ouvir música
- c) Jogar vídeo-game
- d) Passear
- e) Assistir TV
- f) Brincar
- g) Navegar na internet
- h) Outros

29. Você e sua família viajam com frequência?

- a) Sim
- b) Não