

## A GRAMÁTICA E AS VARIANTES LINGUISTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Moisés José ROSA SOUZA

Nair Ferreira GURGEL DO AMARAL

*Instituto Federal de Rondônia*

**Resumo:** Este artigo objetiva compreender como acontece o ensino da Língua nas aulas de português, relacionando em que medida esse ensino encontra respaldo no que postulam os PCN de Língua Portuguesa, no que diz respeito à presença da gramática normativa, à noção de “erro” e às variedades linguísticas. Para tanto, centramos a pesquisa na prática docente dos professores que atuam no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, de parte da Amazônia Ocidental, especificamente, do município de Colorado do Oeste – RO –. Inicialmente, por meio de revisão bibliográfica, retoma o que dizem alguns autores acerca do ensino do português, bem como expõe os postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a essa questão. Depois, respaldado pelas respostas ao questionário respondido pelos professores, analisa em que medida as considerações do documento oficial são postas em prática nas aulas de português. Da investigação, foi possível detectar a força gramatical na prática de boa parte dos entrevistados e o incipiente trabalho com as variedades da língua.

**Palavras-Chave:** Ensino. PCN de Língua Portuguesa. Gramática. Variantes Linguísticas.

## GRAMMAR AND VARIATIONS IN LANGUAGE TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE IN ELEMENTARY EDUCATION

**Abstract:** This paper aims to understand how does the teaching of the language in Portuguese classes, relating to what extent this teaching is supported in postulating the PCN Portuguese, with regard to the presence of normative grammar, the notion of "error" and language varieties. Therefore, we focus research on teaching practice of teachers working in the third and fourth cycles of elementary school, part of the Western Amazon, specifically the western Colorado city - RO -. Initially, through literature review, takes what some authors say about the teaching of Portuguese and exposes the postulates of the National Curriculum Guidelines on this issue. Then, supported by the responses to the questionnaire answered by teachers, examines to what extent the findings of the official document are implemented in Portuguese classes. From research, it was possible to detect the grammatical force in practice most of the respondents and the incipient work with the varieties of the language.

**Keywords:** Education. PCN Portuguese. Grammar. Linguistic variants.

## GRAMÁTICA Y VARIACIONES LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS IDIOMA PORTUGUÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**Resumen:** En este artículo se refiere a la lengua de los conceptos, el lenguaje y el habla, y también en los conceptos y tipos de gramática presentes en el marco teórico construido a la luz de la ciencia y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua materna (LM). Tiene la intención de reflexionar sobre lo que el diseño puede promover la enseñanza LM puede hacer al individuo más y más competentes en el uso del lenguaje. Por lo tanto, en un principio nos centramos en los teóricos que han escrito sobre el tema. A través de un enfoque analítico cualitativo de las características y objetivos de cada diseño, se ha diseñado una línea de razonamiento en el que uno puede ofrecer un aprendizaje de idiomas que hace que el individuo autónomo, consciente de que tiene voz y, sobre todo, sabemos cómo usarlo en su favor y la comunidad. Teniendo en cuenta lo que se ha investigado y analizado, queda por señalar que el diseño que considera el lenguaje como una instancia social que toma como vehículo cargado de identidad con la ideología, es el que está más cerca de una educación que libera, que ofrece elementos para los individuos se esfuerzan por mejores condiciones de vida.

**Palabras clave:** Las concepciones idioma. Las concepciones de la gramática. Educación.

### INTRODUÇÃO

É sabido que o professor, dada a multiplicidade de turmas, anos em que atua e a quantidade de alunos em sala, cada um com suas peculiaridades, precisa sempre inovar, criar novas estratégias, buscar novas atividades para atingir seus objetivos, os da disciplina e os dos conteúdos trabalhados, levando os alunos à maior compreensão possível. Ao professor de Língua Portuguesa parece que essa tarefa é ainda maior, uma vez que ela (a Língua) é uma instituição social presente e imprescindível para os indivíduos em todos os momentos da vida. Com ela, o homem compreende o mundo, se expressa neste mundo e interage com os que com ele têm contato.

Este trabalho baseia-se na investigação de como acontece o ensino de língua portuguesa desenvolvido pelos professores que atuam no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, nas escolas do município de Colorado do Oeste. Para que não fique apenas no plano investigativo empírico, sem aprofundamentos e, talvez, sem possibilidades de mensurar se a forma de ensino investigada traz resultados positivos, este estudo ampara-se primeiramente na pesquisa bibliográfica, momento em que recorreremos aos teóricos que asseveram sobre a língua e seu ensino. Depois, fomos a campo para investigar, por meio de questionário e observação, a realidade nas salas de aula no tocante ao ensino do português.

Entendemos que, primeiro embasar nos autores e, depois, ir a campo, dirimimos o risco de a pesquisa parecer inócua.

Em tese, queremos reconhecer como os professores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, das escolas investigadas trabalham a) a gramática no ensino do português; b) a noção do “erro” linguístico na atuação docente; e, por fim, intentamos saber se as variedades da língua têm espaço na prática docente.

Este artigo divide-se em três seções. Inicialmente, para sustentar a investigação, análises e discussões vindouras, apresentamos o objeto da investigação, qual seja: o ensino do português. Nessa mesma seção, aludimos ao lócus e aos sujeitos da investigação. Na segunda, explicitamos o que diz o documento oficial, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – de Língua Portuguesa, acerca do ensino dessa disciplina. Por fim, na última seção, apresentamos os dados da pesquisa realizada com os professores supracitados, analisando e discutindo os resultados do trabalho que é desenvolvido sobre a língua portuguesa em sala de aula, especificamente nas turmas do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental em Colorado do Oeste/RO.

## **2 O OBJETO INVESTIGADO: O ENSINO DO PORTUGUÊS**

O ensino da língua portuguesa é assunto que não se esgota. Entendemos essa questão e defendemos que não podem se saturar as discussões que intentam encontrar meios eficazes para sua efetividade em sala de aula. O objeto de investigação deste trabalho, portanto é esse: o ensino da língua materna.

### **2.1 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

O lócus da pesquisa é Colorado do Oeste, município com aproximadamente vinte mil habitantes, localizado em parte da Amazônia Ocidental, especificamente no Cone Sul do Estado de Rondônia. Os sujeitos investigados são professores habilitados em Letras, pertencentes às redes municipal e estadual de ensino. Ao todo, vinte professores responderam ao questionário: nove da rede municipal e 11, da estadual, todos habilitados em Letras.

Do total, doze estão atualmente em sala de aula, atuando nas turmas do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Os demais ou já atuaram ou atuarão nos anos vindouros, pois há uma dinamicidade quanto à troca de turmas de um ano para o outro.

Ao todo, estivemos em quatro escolas da rede municipal e lá observamos a prática de quatro professores, exatamente dois professores e duas professoras. Na rede estadual, visitamos as duas escolas que oferecem Ensino Fundamental completo, onde acompanhamos o trabalho de quatro professoras. No período em que estivemos observamos, passamos por todas as turmas do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: três turmas de 9º ano; duas de 6º ano; duas de 7º e uma de 8º ano.

A realidade na rede estadual de ensino é um pouco diferente. Apesar de haver seis escolas em que há o ensino regular, em decorrência do reordenamento implantado pelo Governo estadual, apenas duas oferecem Educação Básica completa. Se na rede municipal, há menos de dois professores habilitados em Letras por escola; na estadual, existe uma quantidade bem maior desse profissional. Ao todo, nas escolas estaduais, 11 (onze) professores preencheram o questionário. Obtivemos informação de que há outros habilitados em Letras nas duas redes de ensino, mas esses profissionais ocupam, atualmente, outras funções e não a da docência; logo, esses não foram contabilizados.

Vale informar que, diferentemente do que ocorria num passado não tão distante, em que professores não habilitados ensinavam a disciplina de Língua Portuguesa, na realidade investigada, todos os docentes investigados têm pelo menos concluída a graduação em Letras. Essa realidade certamente se deve a vários fatores. Além dos esforços pessoais dos docentes não habilitados, destacam-se os programas públicos de formação inicial e os programas de financiamentos para estudos, os quais proporcionaram uma expansão considerável na formação dos sujeitos investigados.

### **3 OS PCN E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Este trabalho intenta discutir como acontece o ensino de Língua Portuguesa, logo é imperativo descrever e discutir as considerações aventadas pelos Parâmetros Curriculares

Nacionais acerca desse no Ensino Fundamental, especificamente nos terceiro e quarto ciclos, a saber, do sexto ao nono ano<sup>1</sup>.

O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais aconteceu em 1998, mas sua formulação remonta há alguns anos antes, com a participação de professores e especialistas da educação. Podemos destacar pelo menos algumas ações até a publicação definitiva do documento: a primeira diz respeito à versão formulada por uma comissão de professores; graças ao trabalho e esforço dessa comissão, o documento foi publicado em 1995. O segundo passo consistiu em enviá-lo a consultores e às universidades para as discussões e possíveis alterações. Passadas essas fases, o documento retornou à comissão do MEC e, em 1998, foi lançado oficialmente e distribuído aos professores da rede pública.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. (BRASIL/PCN, 1998)

Os parâmetros estão organizados em um conjunto de volumes, um para cada área do conhecimento. Eles tratam dos objetivos, conteúdos, tratamento didático e critérios de avaliação, ou seja, delineiam como deve ser a prática docente ideal para o ensino da Língua a fim de que o aluno alcance um desenvolvimento linguístico sólido, possibilitando-lhe usar de forma competente a Língua, em suas múltiplas possibilidades oral e escrita. A partir desse documento, havia esperança de que a realidade quanto ao ensino do português começasse a mudar, deixando de ser praticado notadamente pelo viés gramatical e passando à exploração dos usos cotidianos da língua.

---

<sup>1</sup> Essa mudança ocorreu pela recente alteração efetivada pela Lei 11.274 de 2006, que muda a duração do ensino fundamental de oito para nove anos e a nomenclatura “série” para “ano”.

### 3.1 OS PCN E A LÍNGUA PORTUGUESA – O QUE ENSINAR?

Em tese, pelo menos na teoria, os Parâmetros apresentaram uma nova forma de se trabalhar com a língua em sala de aula. No lugar da presença gramatical de outrora, o objetivo agora é propor um ensino voltado para a função social da língua, de modo a desenvolver a competência discursiva. Significa dizer que as variantes linguísticas usadas pelo indivíduo passaram a ser vistas como possibilidades e não mais como erro. Passa a ser um direito do indivíduo compreender a língua como instituição social, fazer uso dela para compreender e expressar o que quer que seja, sem ter que negligenciar sua forma de uso:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. (BRASIL, 1998, p. 23)

Neste contexto, a escola tem papel preponderante. A ela cabe (BRASIL, 1998, p. 23) “o desenvolvimento da competência discursiva”, e ser capaz de “organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem”.

Especificamente no terceiro e quarto ciclos, a competência discursiva, como postulam os PCN, deve ser desenvolvida em um espaço democrático em que as múltiplas formas de expressão encontrem terreno fértil para se efetivar. Isso equivale afirmar que o professor precisa, no trabalho com a língua em sala de aula, propiciar ao aluno o contato com os mais variados gêneros, “operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical”.

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro (BRASIL, 1998, p. 48).

Com efeito, um ensino da língua materna com essas características possibilita liberdade ao educando em usar a sua forma de expressão, sem ser menosprezado por isso. Certamente muito mais por falta de conhecimento que por má vontade, muitos refutaram (e ainda refutam) os postulados dos parâmetros. Se aqueles que não os refutam teoricamente, pelos menos o fazem na prática, quando continuam efetivando um ensino de língua pautado

meramente na descrição gramatical, alegando que a realidade descrita no documento legal se distancia da realidade da sala de aula, portanto efetivar suas orientações quanto ao ensino do português não tem razão de ser.

Ainda insistindo na questão, é recorrente ouvirmos hoje, depois de quase duas décadas do lançamento dos PCN, comentários proferidos por professores acerca da “banalização” da língua, ou antes, da banalização no ensino do português, alegando que agora “vale tudo” na língua. Esses são geralmente os que continuam considerando a língua como sistema e acreditam que sua aprendizagem se estabelece pelo ensino das normas e nomenclaturas estabelecidas pela gramática.

Os dados da pesquisa, realizada junto aos professores, poderão definir qual prática está sendo efetivada em sala de aula no Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, em parte da Amazônia Ocidental, especificamente no município de Colorado do Oeste, estado de Rondônia.

#### **4. O ENSINO DO PORTUGUÊS SEGUNDO OS PROFESSORES INVESTIGADOS**

##### *4.1 A PRESENÇA DA GRAMÁTICA NORMATIVA NO ENSINO DO PORTUGUÊS*

É fato, ainda hoje, uma forte presença da gramática normativa no efetivo ensino da língua. Essa prática remonta desde quando a língua passa a ser ensinada pela escola. Não estamos aqui condenando o trabalho com a gramática normativa, advogando pela sua abolição da sala de aula, pelo contrário, ela é necessária uma vez que é uma das variantes da língua; no entanto, precisa o professor reconhecer os vários conceitos de gramática e, mais ainda, saber como ensiná-la para não propor atividades estéreis que nada contribuem com o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Nas observações que fizemos, ficou evidente o fato de o ensino, ocupando considerável espaço de tempo e quase que geral na prática dos professores pesquisados, pautado na descrição gramatical. A questão se agrava quando reconhecemos se tratar de um trabalho que consiste em atribuir nomes a termos retirados de frases ou fragmentos de textos,

ou seja, notadamente um trabalho metalinguístico, sem reflexão sobre em que medida as atividades propostas contribuem com a expansão do conhecimento linguístico.

Essa situação foi comprovada em algumas aulas observadas, em que constatamos a presença da gramática normativa sob a forma de atividades meramente metalinguísticas. Ao aluno competia separar os termos de uma oração, atribuir nome a eles ou completar a lacuna de uma sentença. Tanto nos exercícios passados na lousa como os copiados no livro didático, a realidade não muda muito. Felizmente, verificamos também a realização de atividades que contemplam as práticas de linguagem, sobretudo as relacionadas à oralidade (discussões) e leitura. Se bem que essa última, em algumas práticas verificadas, ocupa espaço de tempo limitado. Quanto a isso, a questão que se confirma diz respeito ao fato de haver trabalho tanto com as atividades ligadas às práticas de linguagem, como as notadamente gramaticais. É preciso ponderar que o ensino da gramática também pode ser um trabalho de prática de linguagem. Logo, na realidade observada, percebemos que a questão não é se se trabalha ou não a gramática, mas sim como é trabalhada nas aulas observadas. Era visível certa desmotivação dos alunos ao assistirem às explicações na lousa ou ao realizarem atividades por meio de sentenças desconexas. Em uma das aulas, enquanto a professora corrigia individualmente as atividades em sua mesa, alguns alunos simplesmente copiavam a resposta dos cadernos dos colegas, fato que evidencia a falta de motivação em realizar atividades reconhecidamente sem uso prático. De acordo com Travaglia (2009), há tempos o ensino tem sido praticado sob a base gramatical:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. (TRAVAGLIA, 2009, p. 101)

Nesse sentido, reconhecemos a veracidade do que disse o autor, quando na observação que fizemos, mesmo quando o trabalho se iniciava com um texto, em determinado momento, são explicadas regras e sugeridos exemplos para resolverem atividades que consistem simplesmente em escolher essa ou aquela palavra (preposição, pronome...) para completar a lacuna ou, ainda, nomear aquela frase ou termo. Essas sentenças, depois de



completadas, passavam a servir como exemplos corretos de como se deve ler e escrever a língua. Era como se o texto servisse de pretexto para algo realmente importante: a gramática.

Também Geraldi (2010) discute, no livro *O Texto na Sala de Aula*, essa proposta de ensino notadamente gramatical:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variante culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (GERALDI, 2010, p. 45)

Antunes (2007) debate a questão, afirmando que o ensino da língua por meio da pura gramática normativa é incapaz de desenvolver no indivíduo o grande empreendimento humano que é a linguagem. Chega a aventar que é temerário pensar que alguém queira ter contato significativo com as manifestações linguísticas ou que seja competente no uso da língua por meio de um ensino normativo gramatical. Nesse sentido, esclarece:

Dar nomes às unidades ou reconhecê-las pelas categorias em que se enquadram – mesmo que isso faça parte de um texto – é apenas um apêndice do grande empreendimento humano que é a produção e a recepção de atividades de linguagem. É ilusão, pois, pensar que, por meio de atividades do tipo que agora examinamos, alguém possa chegar a gostar de literatura, ser um leitor eficiente, interpretativo e crítico, ou um escritor ou falante que valha a pena ser lido ou escutado. (ANTUNES, 2007, p. 131)

Soma-se a essa questão, um ensino meramente gramatical, a possibilidade de o aluno não se tornar competente no uso efetivo da língua, o fato de passar a ter uma espécie de ojeriza em relação à disciplina, achar que o português é difícil, impedindo-o de progredir linguisticamente. É sabido pela quase totalidade de nós, professores de português, que os alunos dos mais diversos níveis de ensino, muitas vezes, referem-se ao português como um fardo e não como possibilidade para compreender, se expressar e interagir como o mundo. Como exemplo de que dissemos, numa turma de 8º ano, no momento em que a professora tentava fazer os alunos compreenderem a diferença entre adjunto adnominal e complemento

nominal, uma aluna questiona: *professora, isso vai cair na prova?* Diante da afirmativa da professora, a aluna sintetiza: *ainda bem que tirei boa nota no bimestre passado.*

Sem querer direcionar *mea culpa* aos professores observados, no que se refere à presença da gramática normativa nas aulas, é justo afirmar que o livro adotado contribui para isso. É perceptível no livro usado uma gama considerável de exercícios para completar frases, retiradas de textos é verdade, mas que o aluno deve nominá-las, sem estabelecer relação semântica entre o que elas significam no texto ou ao que representam no ensino da língua; às vezes apenas porque “cai na prova”.

Enfim, constatamos a gramática normativa presente no ensino praticado por todos os professores observados. Não que isso seja um grave problema, pelo contrário, será problema se ensinada com atividades infecundas para os usos cotidianos. Defendemos que a gramática precisa estar presente em sala de aula por meio de atividades que reafirmem sua importância para a vida do indivíduo e auxiliem-nos nas situações e lugares em que a norma padrão se fizer necessária.

#### 4.2 LÍNGUA PADRÃO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

##### 4.2.1 Concepção de “erro”

Uma das grandes questões que envolvem o ensino da língua nas aulas de português é a que se refere ao quê ensinar. Parece não haver problema para responder essa pergunta, já que “oras, temos que ensinar Língua Portuguesa”, diriam alguns (ou a maioria. Todos?). Mas, mesmo para os mais experientes, a resposta não é tão óbvia assim. Ensinar a norma padrão da língua? Como? Contemplar (e valorizar) as variedades linguísticas? Mas assim, estar-se-á ensinando a língua? Seguir essa dicotomia, considerando todas as manifestações linguísticas válidas? Como?

Neste item, não é intenção responder essas questões, mas, com os dados que temos, obtidos pelo questionário e pela observação, procuraremos explicitar em que medida as inquietações acima expostas estão presentes na prática dos professores de português investigados. Isso merece atenção já que os alunos, e nós e a sociedade como um todo,

utilizam em alguma situação da vida diária as variantes linguísticas e, obviamente, trazem-nas para a sala de aula. Equivale dizer que essa situação decorre porque (Ilari & Basso, 2009, p. 151) “o português brasileiro não é uma língua uniforme” e desconsiderar essa obviedade “nos torna incapazes de lidar com situações que afetam correntemente o uso da língua e seu ensino”.

No questionário que distribuímos, uma das perguntas versou sobre a dicotomia existente entre língua padrão e variedades linguísticas. Ao analisar as respostas, a maioria afirmou que em suas aulas contempla tanto a norma padrão como as variantes da língua. Quase todos assinalaram o item cujo texto era “o ensino da Língua Portuguesa pauta-se tanto em trabalhar a norma padrão como as variedades linguísticas”; quase todos porque apenas um investigado assinalou o item “o ensino da Língua Portuguesa pauta-se em trabalhar as variedades linguísticas”. Por um instante, sob uma análise apenas dessa primeira resposta e sem aprofundamentos, poderíamos até considerar como ideal esse trabalho, visto que contempla o ensino do português padrão, sem negligenciar as variantes da língua, entendendo que as manifestações diversas da língua usada pelos alunos, principalmente na fala, não são tachadas com pouco valor pelos docentes, mas sim conduzidas de modo a considerá-las como válidas. Entretanto, na resposta seguinte, os mesmos que afirmaram trabalhar com as variantes linguísticas, inclusive o que afirmou pautar o trabalho nas variantes linguísticas, assinalaram “x” na pergunta referente ao trabalho com a língua, cuja resposta foi “pauta-se tanto na descrição gramatical, por meio das nomenclaturas, como em mostrar ao aluno o que é “certo” e o que é “errado” na Língua”.

Esse dado, obtido pelo questionário, também foi comprovado nas observações. Como era de se esperar, em sala de aula os alunos usavam a variante (ou as variantes) linguística trazida de seu convívio familiar. Por vezes, os professores “corrigiam” esses alunos, sem ao menos refletir com eles o porquê e como se falar. Palavras e expressões como “truxe”, “trusse”, “eu vo i lá” eram recorrentes e, quando pronunciadas, havia a intervenção do professor, sem reflexão sobre o fenômeno.

Essa situação foi percebida na quase totalidade das turmas observadas, mas numa turma de 9º ano, houve uma situação que merece registro e reflexão. Enquanto copiavam perguntas do livro e respondiam-nas no caderno, os alunos conversavam entre si e com a

professora; nesse momento, ocorreram várias interferências da docente no sentido de “corrigir” o que os alunos diziam, e isso seguiu por quase toda a extensão de duas aulas. As intervenções da professora em tentar adequar à norma padrão o que os alunos falavam se enquadram no que Bagno (1999, p.13), em seu notável livro *Preconceito Linguístico – o que é e como se faz?*, chamou de “preconceito positivo”, mas que não deixa de ser pernicioso. Notamos que, quando eram questionados sobre a forma como falaram, diziam “é mesmo”, “desculpa” ou repetiam como a professora havia dito, evidenciando que sabiam a forma padrão, apenas reproduziam o que costumeiramente falavam em casa.

O que aconteceu frequentemente nas aulas a que assistimos não é exceção, interessante ponderar que essa questão do “certo” x “errado”, “pode” x “não pode”, “não é assim que se fala” x “é assim” na língua é tão arraigada em nossa mente que, involuntariamente, encontramos-nos às voltas com essa dicotomia, sem sequer refletir sobre a ocorrência. Nas turmas do Ensino Fundamental observadas, quando algum aluno dizia uma palavra, a exemplo das citadas acima, logo vinha a correção, às vezes equivocada, dos colegas, o que gerava chacotas e discussões. Isso demonstra como estamos habituados a considerar uma forma correta em detrimento de outra.

Isso posto, equivale dizer que é perceptível na prática dos professores pesquisados um foco na variante padrão, sem ao menos dar-se conta de que essa padronização pode estar (e geralmente está) a serviço de uma classe social dominante. Não só isso, mas que, considerar em grande medida essa variante padrão, pode representar para os alunos, mesmo intuitivamente, sobretudo para os que se não conseguem dominá-la, visto que, como já exposto, ela é ensinada por meio da gramática normativa, que eles são incapazes de aprendê-la e dominá-la. Defendemos que os alunos precisam conhecê-la e usá-la em situações que a exigirem, mas de maneira alguma considerá-la, ou contribuir para isso, como superior à forma de se expressar usada por eles nas interações que empreendem no dia a dia. Nem o aluno pode considerar isso, tampouco a escola pode reforçar essa questão.

É válido reconhecer que o Português no Brasil não é uma língua uniforme, logo tomar a forma padrão e as demais variantes como diversidades da língua se faz necessário e urgente. Nesse sentido, aos professores compete trabalhar as variantes como manifestações legítimas e

não como formas linguísticas consideradas “erradas”. Considerar as variantes sob o ponto de vista do “erro” é um equívoco como afirma Possenti (1996, p. 18) “é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo” [...] tomar o dialeto padrão “como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural”. Essa questão encontra respaldo nas palavras de Bagno (1999) quando afirma que:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. (BAGNO, 1999, p. 18)

É plenamente aceitável (e defendemos isso) que a escola deve ensinar a norma padrão. Isso encontra respaldo no que afirma Possenti (1996, p.17) quando diz que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão” e enfatiza: “Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. No entanto, mostrar ao aluno o que é “certo” e o que é “errado”, como responderam no questionário e o que observamos em sala, significa muitas coisas. Desses dados, depreendemos que os professores: 1 – consideram a língua equivalente à norma padrão, por conseguinte o ensino desta é (basta para) o ensino daquela; 2 - que, apesar de trabalhar com a norma padrão e com as variantes linguísticas, não consideram estas como válidas, e sim apenas aquela; com uma abordagem assim, é possível que reforce a ideia de não serem reconhecidas também a cultura tampouco as representações de mundo do aluno; 3 – que trabalham as variantes apenas para mostrar o “errado” da língua, pois ao relacioná-las, colocá-las numa espécie de ‘balança’ para medir o valor de cada uma delas, cujo resultado será “Certo” ou “Errado”; 4 – que a função das variantes linguísticas no ensino de língua se resume em contrapô-las com a norma padrão para, depois, referendar esta como a única válida, refutando, conseqüentemente, aquela; 5 - que promove um ensino pautado na gramática normativa, cujas ações e atividades podem dificultar o pleno desenvolvimento linguístico do educando. Seja qual for o significado mais preciso dos resultados obtidos, a verdade é que a prática docente percebida, em alguns pontos e abordagens, contrasta com o que os PCN postulam sobre o ensino-aprendizagem dos diferentes padrões de fala e escrita, os quais explicitam que:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31)

Além da realidade acima exposta, nota-se, numa outra resposta, uma contradição flagrante. As perguntas versavam sobre o trabalho com as questões gramaticais e depois sobre as variedades linguísticas, ao passo que as respostas, respectivamente, foram: “pauta-se o ensino em mostrar ao aluno o que é “correto” e o que é “errado” na Língua” e “leva o aluno a considerar as variantes linguísticas como válidas, ou seja, passíveis de uso no cotidiano”.

#### 4.2.2. As Variações da Língua

É no mínimo forçoso imaginar alguma correlação entre “correto” e “válido”, e entre “errado” e “passíveis de uso no cotidiano”. As respostas evidenciam que se algo necessariamente pode ser “certo” ou “errado” já, por si só, impede a validação das possibilidades linguísticas, às quais toda língua está sujeita. Devem os professores pesquisados considerar válidas as demais variantes da língua, visto que são usadas. Nas aulas que observamos, no entanto, isso não ficou evidente. O fato é que, em tese, as práticas docentes presenciadas basearam-se, em muitos momentos, numa postura de correção do que os alunos falavam e escreviam, sem qualquer reflexão sobre adequar o que diziam à situação e ao lugar em que se encontravam. Isso vai de encontro ao que propõe Bagno (1999, p. 130), ao afirmar que “Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade”.

Presenciamos apenas uma atividade envolvendo aspectos de variação linguística. Foi no 9º ano, quando a professora pediu para os alunos lerem algumas tiras encontradas no livro. Nelas, evidenciavam-se textos com a presença da linguagem caipira e de gírias, os quais serviram para os alunos responder as questões de interpretação de texto, mas sem discussão se eram válidas ou não aquelas formas de expressão. Dito isto, essa visão que se tem da língua,

de desconsiderar, ou pelo menos ignorar, a possibilidade de haver variedades “válidas” ou “passíveis de uso no cotidiano”, se distancia da impetrada pelos PCN quando afirmam:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1998, p. 29)

Para combater essa postura temerária no que se refere ao entendimento das variedades linguísticas, bem como o trabalho realizado com elas, os PCN dão a orientação:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta, de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p. 31)

Mais adiante, resumem:

O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, 1998, p. 29)

É imperativo, portanto, deixar claro que todas as línguas variam, como nos esclarece Possenti (1996), quando diz não haver nenhuma localidade em que todos se expressem da mesma maneira. Ao professor, sobretudo aquele que trabalha com pré-adolescentes, cabe ensinar a norma padrão, sem que para isso despreze (ou menospreze) as formas de expressão dos educandos. Valorizar as variantes linguísticas na escola potencializa as condições necessárias para que os indivíduos tenham êxito nas interações sociais. Valorizar as variantes dos alunos na prática docente, refletindo com eles essas ocorrências, é tão imprescindível como ensinar a norma padrão. Equivale defender que a escola precisa criar meios para um

ensino assim. Digo ‘escola’ porque não pode ser prática de um ou outro professor, deve ser uma ação de todos para, além de possibilitar a eles expandir a capacidade de compreensão do que os cerca, permitir-lhes expressar o que quer que seja, sem a noção equivocada de estar sendo “errados” em suas manifestações por meio da língua.

O ideal no ensino do português, em todos os níveis de ensino, será quando, em sala de aula, conseguirmos ensinar ao aluno que norma padrão e variantes linguísticas são apenas variações de uma mesma língua, portanto passíveis de uso sem serem consideradas como erradas. Quando, também, nossos alunos forem capazes de reconhecer que podem decidir como, onde e por que devem se expressar desse ou daquele jeito. Quando, enfim, superarmos definitivamente essa dicotomia “certo” x “errado” que redundava nosso dia a dia e deixarmos de pintar de vermelho (ou com qualquer outra cor que seja) os cadernos e textos de nossos alunos, dando lugar à discussão e análise linguística, teremos conseguido avançar linguisticamente. Acredito que isso seja o que devemos perseguir enquanto professores de Língua Portuguesa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho intuiu mostrar os resultados da investigação feita sobre o ensino da Língua Portuguesa, efetivado pelos professores de Português, no Ensino Fundamental das escolas das redes municipal e estadual do município de Colorado do Oeste/RO, quanto à presença da gramática, à noção de “erro” que se tem da língua e às variedades linguísticas. Com os dados, colhidos por meio do questionário e da observação, foi possível refletir e discutir a realidade atual e reconhecer como tem acontecido o ensino nesses aspectos.

Foi flagrante a postura de alguns poucos docentes investigados, é verdade, em buscar a padronização da Língua que ensina por meio da gramática normativa, dedicando pouco ou quase nenhum espaço para outras práticas linguísticas, por exemplo. Por outro lado, é digno de referência o esforço da maioria em propor aos alunos atividades diferenciadas com notória intenção de proporcionar melhor compreensão da língua, possibilitando-lhes expressar e interagir por meio da linguagem. Estamos falando dos projetos e das atividades relatados por professores e alunos; algumas dessas ações foram por nós confirmadas no lócus pesquisado.



Se até agora o ensino da língua, pelo menos em algumas práticas, consistiu em perseguir a padronização, a normatização, mesmo com flagrante insucesso, considerando a gramática normativa ou prescritiva como sinônimo da própria língua, é chegado o momento de focar o ensino nas outras possibilidades linguísticas, reconhecendo as variantes usadas cotidianamente como a mais irrefutável comprovação da dinamicidade da língua. Essa padronização linguística tem seu lado perverso. Quantas ideias, argumentos, desejos, sentimentos não se efetivaram, logo não encontraram eco noutros discursos para, assim, juntos ir tecendo as relações sociais, por causa de o falante se reconhecer incapaz de seguir essa padronização, preferindo não, sendo obrigado a calar-se, a reduzir-se em si mesmo, como ser passivo. Esse problema se agiganta quando se reconhece que a escola é a instituição promotora dessa situação. A mesma escola que, pelo menos depois da abertura política, em 1985, tem a função social de incluir, formar, ou criar condições para formar um indivíduo ativo, com conhecimentos vários, com possibilidades, se assim o quiser ou necessitar, de transformar a realidade da qual faz parte.

Para tanto, torna-se consubstancialmente imprescindível que a comunidade escolar primeiramente, aí incluídos pais, técnicos educacionais, coordenadores pedagógicos, gestores, professores e alunos, reconheça que a língua é um organismo vivo, dinâmico e passível de variações, as quais potencializam os usos cotidianos, portanto, não mascaram tampouco macaqueiam essa língua como muitos ainda pensam. Mas, antes de qualquer iniciativa, o professor precisa compreender isso. Compreender a ponto de promover um ensino de forma diferente e não apenas teoricamente compreender e na prática fazer outra coisa. Para um ensino assim, a gramática tem lugar, mas desde que seja ponto de partida para outras questões relevantes que envolvem a língua.

A língua que queremos ver na escola é a língua aberta aos usos diversos e aceita como tal, sem o malfadado discurso do erro. Só existe o “erro” porque há padronização, portanto se ela não for vista como sinônimo de língua, o que realmente não é, mas sim como mais uma variante da língua, não haverá razão para continuarmos com o conceito de “erro”, tampouco conformarmos com os equívocos que, consciente ou inconscientemente, tanto nós como os alunos cometemos.

Enfim, resta-nos agradecer aos professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, pelas contribuições das quais resultou este trabalho e considerar válido, mas passível de evolução, o ensino da Língua Portuguesa praticado no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, nas escolas municipais e estaduais de Colorado do Oeste. Diante disso, esperamos ter contribuído para mover, pelo menos minimamente, os limites do conhecimento sobre o ensino da língua, trazendo algumas outras considerações nessa questão, principalmente para respaldar a nossa prática e a dos professores de português espalhados por aí afora.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_, Marcos, (Org.) **Linguística da Norma**, 3. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua Portuguesa. Brasília: SEE/MEC, 1998.

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O Texto na Sala de Aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

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

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6ª reimpressão. Campinas: Mercado da Letras, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

**Moisés José ROSA SOUZA**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (2015). Especialista em Língua Portuguesa (2002) e Graduado em Letras Português e Respectivas Literaturas pela mesma Universidade (1999). Foi professor nas redes de ensino municipal, estadual e particular no Estado de Rondônia; Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Centro de Ensino Superior de Colorado do Oeste mantenedor da FAEC - Faculdade de Educação de Colorado do Oeste e Professor Formador no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL. Hoje faz parte do quadro docente do IFRO - Instituto Federal de Rondônia, Campus Colorado do Oeste, mas, no momento, está como Pró-Reitor de Ensino. Seu campo de investigação é o ensino da Língua Portuguesa, com foco na leitura e produção de textos.

**Nair Ferreira GURGEL DO AMARAL**

Possui Mestrado em Linguística (Área de Concentração em Análise do Discurso) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1996) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (Área de Concentração em Análise do Discurso) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Araraquara(2002). Cursou o Pós-doutorado na UNICAMP - Faculdade de Educação (2011). Atualmente, é professora Associada IV da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, lotada no Departamento de Línguas Vernáculas.

*Recebido em maio/2016 - Aceito em abril/2017*