



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

FRANCISCO ANDERSON DA SILVA PEREIRA

**AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A RESPEITO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2019

FRANCISCO ANDERSON DA SILVA PEREIRA

**AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A RESPEITO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2019

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

P491p

Pereira, Francisco Anderson da Silva.

As percepções dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental a respeito do ensino de Língua Portuguesa / Francisco Anderson da Silva Pereira. - 2019.

66 f. : il. color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos.

1. Estudantes do Ensino Fundamental - Candeias (BA). 2. Língua portuguesa (Ensino Fundamental). 3. Língua portuguesa - Gramática. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 469.07

FRANCISCO ANDERSON DA SILVA PEREIRA

**AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A RESPEITO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Aprovado em 03 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos

Doutor: Universidade de São Paulo (USP)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof^a. Dr^a. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Doutora: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof^a. Dr^a. Wânia Miranda Araújo da Silva

Doutora: Universidade de São Paulo (USP)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao que me principia, minha família, pelo apoio emocional e material. Sou grato pela dedicação e pela importância que sempre promoveram referente aos estudos. Este passo só foi possível ser dado por causa do amor incondicional que nos envolve.

Em segundo lugar, agradeço ao meu orientador, professor Eduardo Ferreira dos Santos, por cuidar do desenvolvimento deste trabalho com leveza e rigor, com compaixão e inteligência. Agradeço pelo cuidado, pelo companheirismo e pela cumplicidade. Meu muito obrigado!

Agradeço aos meus professores da UNILAB por entenderem meu ritmo de aprendizado e por valorizarem minha visão de mundo, por me conduzirem para o entendimento e por me desviarem do senso comum, de modo a quebrar barreiras e preconceitos. Desse corpo docente, gostaria de agradecer, com um toque a mais de carinho, aos professores: Aroldo Andrade, Lidia Lima, Lilian Serra, Paulo Proença, Sabrina Balsalobre e Vânia Vasconcelos.

Agradeço às professoras Sabrina Balsalobre e Wânia Miranda por aceitarem fazer parte da banca de avaliação deste trabalho.

Não poderia deixar de agradecer o carinho e a receptividade da Escola Municipal Papa Paulo VI dada a mim nesses ciclos de estágio e de construção do TCC.

Agradeço, também, ao coleguismo e respeito de minha turma, que me proporcionou entender o real sentido de divergência e de amor. Meu agradecimento especial à amiga Maraiza Fernanda, por me sustentar nos momentos de frustração e desesperança, por dividir as dificuldades e, principalmente, pelo aprendizado.

Volto ao meu passado. Mas, voltando ao passado, volto também às palavras que se usavam lá. Não posso falar de Minas usando as palavras dos gramáticos. A gramática da gente mineira é outra que não a dos livros. A língua é coisa marota. As palavras não param de mexer. E se põem a dançar de um jeito que os livros proíbem. Os gramáticos ficam bravos. Não sabem o que fazer com a língua viva porque o seu trabalho é, precisamente, mumificar as palavras, para que elas não se mexam. Trabalho inútil. As palavras não obedecem. Elas são como as crianças. Não ficam quietas. São malcomportadas.

Rubem Alves

RESUMO

Desenvolvemos nosso trabalho tecendo uma breve análise da relação entre os conceitos de norma e o ensino de gramática normativa, além de buscar entender o porquê a tradição gramatical ainda é tão presente no ambiente escolar, ao mesmo tempo que boa parte dos brasileiros, principalmente de classes sociais desfavorecidas e oriundos de escola pública, se sente inapta a respeito dos mecanismos propostos pelo ensino da gramática normativa.

Palavras-chave: Estudantes do Ensino Fundamental - Candeias (BA). Língua portuguesa (Ensino Fundamental). Língua portuguesa - Gramática.

ABSTRACT

We develop our work by making a brief analysis of the relationship between the concepts of norm and the teaching of normative grammar, in addition to seeking to understand why the grammatical tradition is still so present in the school environment, at the same time that a good part of Brazilians, mainly of classes socially disadvantaged and from public schools, feels inapt about the mechanisms proposed by the teaching of normative grammar.

Keywords: Portuguese language (Elementary School). Portuguese language - Grammar. Students of Elementary School - Candeias (BA).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Alcance percentual da pesquisa	28
Figura 1	Atividade aplicada aos alunos	29
Figura 2	Atividade aplicada aos alunos	30
Tabela 2	Quantidade de alunos da escola do turno vespertino por turma	32
Tabela 3	Quantidade de alunos da escola do turno matutino por turma	33
Tabela 4	Por que você acha que tem essa quantidade de aula(s) de Português em sua série?	36
Quadro 2	Para você, qual o papel da disciplina “língua portuguesa” no ensino fundamental nos anos finais?	37
Tabela 5	E qual é a sua opinião sobre a disciplina de “Português”?	38
Tabela 6	Das alternativas abaixo, diga o quanto você gostaria de aprender na disciplina de Língua Portuguesa em importância, ou seja, classifique numericamente (1, 2, 3, 4, 5 ou 6) o que gostaria de aprender mais em primeiro lugar, segundo, terceiro etc.	39
Tabela 7	Você acredita que se comunica bem em sua língua?	40
Quadro 3	(Sem título)	41
Tabela 8	Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo	43
Quadro 4	(Sem título)	43
Tabela 9	Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo	45
Quadro 5	(Sem título)	45
Quadro 6	(Sem título)	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	LÍNGUA E NORMA	15
2.1	LINGUAGEM E LÍNGUA	15
2.2	NORMA LINGUÍSTICA.....	16
2.3	MODALIDADES ORAL E ESCRITA DA LÍNGUA	19
2.4	ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA	21
2.5	A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE PORTUGUÊS	23
2.6	A ESCOLA E O ENSINO DE (GRAMÁTICA) PORTUGUÊS	24
3	METODOLOGIA	27
4	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DAS ENTREVISTAS	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	50
	APÊNDICES	52
	Apêndice 1	53
	Apêndice 2	62
	Apêndice 3	66

1 INTRODUÇÃO

Existe no imaginário do brasileiro o mito de que não se sabe falar – direito – o português. Essa equivocada concepção provoca o uso de certas expressões como: “nem sei falar o português direito, imagine o inglês”, “eu odeio o português!”, “português é muito difícil”, entre outros julgamentos. Muitas vezes, são expressões usadas por jovens que ainda estão na fase de vida escolar, ou por pessoas que jamais tiveram contato com uma educação formal ou que tiveram que abandonar os estudos.

De acordo com nossa vivência em ambientes escolares e pelo senso comum disseminado na sociedade, podemos dizer que esse julgamento é pelo fato da maioria das pessoas acreditar que falar (um bom) português é saber dominar as regras gramaticais que não acompanham a fluidez das mudanças da língua.

O sistema educacional brasileiro, em relação ao ensino da língua materna, é majoritariamente assentado sob o viés normativo desde as primeiras séries. São anos e anos de estudo, que parecem promover a internalização de uma percepção de que a fala é uma corrupção da escrita, como se a escrita antecedesse à fala. Segundo Uchôa (2007, p.23) “é absurdo supor que não se fala corretamente uma língua até que se escreva sua gramática”, assim sendo, a língua passa a ser um produto social passível de regulação.

A escola falha no não esclarecimento de que a fala e a escrita são dimensões diferentes, com regras de estruturação diferentes e com finalidades diferentes, mas que podem se complementar. Nesse sentido, surgem algumas inquietações a respeito do papel da escola na manutenção e propagação desse imaginário:

(i) Não deveria ser o papel da escola estreitar a relação entre os falantes e sua própria língua, como fator identitário, para que fossem capazes de circular pelos diversos contextos comunicativos de maneira satisfatória?

(ii) Será que o ensino da norma padrão, que é imposta em detrimento ao uso, é o que causa esse distanciamento e o que nutre esse mito?

(iii) É possível o professor ensinar a língua materna sem deixar evidenciadas, para os alunos, as abordagens de que se utiliza, assim como sua concepção de língua?

(iv) Como ensinar a língua materna sem focar no viés normativista?

Muitas das questões levantadas nesse trabalho têm como principal função promover futuros debates, pois não cabe ao escopo desse trabalho responder a todas as questões aqui apresentadas.

A partir das inquietações acima, inspiradas durante a realização de três ciclos de estágio supervisionado (Observação, Regência I e Regência II), pretendemos desenvolver nosso trabalho tecendo uma breve análise da relação entre os conceitos de *norma* e o *ensino de gramática normativa*, além de buscar entender o porquê a tradição gramatical ainda é tão presente no ambiente escolar, ao mesmo tempo que boa parte dos brasileiros, principalmente de classes sociais desfavorecidas e oriundos de escola pública, se sente inapta a respeito dos mecanismos propostos pelo ensino da gramática normativa.

Quem se propõe a ensinar línguas, deve sempre se questionar sobre o prestígio que a modalidade escrita tem em relação à fala, porque poderá determinar qual norma que será usada no ensino. Nesse sentido, o professor, mesmo sendo obrigado a cumprir uma ementa, precisa deixar claro para seus alunos o porquê está ensinando determinado assunto e o porquê é preciso aprendê-lo.

Já é corrente, no meio acadêmico, a ideia de que em uma língua estão envolvidos os diversos aspectos de uma sociedade e de sua cultura. Quando o estrato social que detém o poder político-econômico domina o acesso à maioria das modalidades de uma língua (gêneros textuais, registros orais e escritos formais etc.), revela-se o quanto essa sociedade é desigual.

Se língua é poder, para muitos é importante que se mantenha esse quadro sociolinguístico, ou seja, um abismo entre o sujeito (inserido numa parcela da sociedade que é historicamente excluída) e o saber linguístico dos grupos dominantes. Desse modo, “ao mesmo tempo que dão legitimidade e prestígio às suas próprias variedades, discriminam, rejeitam, estigmatizam as outras” (FARACO & ZILLES, 2017, p.54), para que não haja a familiarização da população menos favorecida com relação ao caráter social que o estudo da língua possui, tornando a escola, nesse caso, como um limitador desse acesso e desencorajando os alunos a almejem outros espaços – que o uso amplo das diversas variações da língua pode propiciar.

A língua participa e medeia as relações de poder e tece as relações sociais. Desse modo, no nosso contexto, o que acontece no momento em que uma criança ingressa no ensino formal em relação à modalidade de língua que é ensinada? Essa

é uma discussão pertinente porque, apesar de muitos linguistas demonstrarem a ineficácia de um ensino pautado na normatividade, a maioria das escolas ainda não se transfigurou a dar sentido ao que está sendo discutido pelos estudos da linguagem.

Acreditamos que a questão possa nem ser o ensino da gramática normativa em si, mas sim como esse ensino é pensado, praticado e gerido, porque “a gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua” e “tem fundamental importância” (ANTUNES, 2014, p.24), no entanto, “uma língua é constituída por muito mais do que, simplesmente, uma gramática” (ANTUNES, 2014, p.25). Refletindo sobre isso, entendemos que quando a criança chega à escola, ela já tem uma visão de mundo, possibilitada pelo uso que ela faz da língua materna – e de sua gramática, portanto –, mas encontra um ambiente hostil em que é julgada: “você não sabe sua própria língua”, e submissa: “eu vou te ensinar!”.

O equívoco decorre pelo fato da criança não saber, ainda, dominar a modalidade escrita da língua e muito menos todas as nuances que envolvem a aquisição dessa modalidade. Nesse sentido, de certa forma, a criança é acostumada a estranhar e a achar difícil os conteúdos ensinados, desgostando e achando enfadonho o ensino, limitando sua utopia, pois algumas coisas só são alcançadas quando se tem o “domínio” de todas as modalidades da língua.

Segundo Pilati (2017, p.28):

é, no mínimo lamentável imaginar que milhões de brasileiros que se comunicam em português diariamente, durante toda sua vida, têm uma autoestima linguística tão baixa. Por acreditarem que não dominam aspectos de uma variedade da língua, chegam à conclusão de que não sabem sua própria língua materna.

[...] todas as pessoas que são expostas à língua portuguesa desde o nascimento ou desde a infância sabem português. Todos os brasileiros SABEM português. Desde o nascimento, nossa mente nos guia em nosso aprendizado linguístico.

Ao notar uma não identificação por parte da gestão escolar, e dos alunos, como agentes do ensino de língua portuguesa, levantou-se alguns questionamentos do cotidiano escolar:

- (i) “para que, enquanto aluno desta escola, faço essas atividades?”
- (ii) “para que preciso saber o que é o sujeito dessa frase?”
- (iii) “por que eu preciso escrever igual ao que eu leio aqui na escola?”
- (iv) “por que não sei escrever?”

(v) “por que não aprendo minha própria língua?”

Os alunos podem fazer esses questionamentos a si mesmos, mesmo que de maneira inconsciente, e acabam dando como respostas, para esse negligenciamento, a indisciplina, a falta de interesse e a preguiça.

Os alunos, de modo geral, não sabem o porquê fazem determinadas atividades em sala de aula: preencher lacunas; fazer cruzadinhas; identificar classes gramaticais e o tempo verbal; etc. A maneira formal e mecanicista no ensino da língua portuguesa ainda alcança os dias atuais, o que distancia a relação aluno/escola. Copiar textos sem identifica-los dentro de um contexto discursivo específico, nomear orações e identificar palavras, por exemplo, não promove “a mobilização de saberes em sala de aula [que] é uma prática de linguagem na qual ocorre a transformação de saberes a fim de que eles possam ser adequados à situação de ensino-aprendizagem” (RAFAEL, 2004, p.89 apud BAZARIM, 2002, p.1).

Vale ressaltar que, para nosso trabalho, os estudos sociolinguísticos nos dão suporte teórico, principalmente, no que tange ao ensino do português brasileiro enquanto língua materna, porque é por meio do reconhecimento e da valorização das variedades, em suas práticas discursivas, que se configura uma posição contrária ao preconceito linguístico¹, permitindo que os alunos tenham plena capacidade de circular por todas as instâncias e níveis da língua.

O aluno deveria, portanto, saber desmistificar a ideia de certo e errado e analisar sua própria língua com um olhar mais científico (e linguístico), entendendo o que é e o que não é apropriado aos diversos contextos de comunicação, sendo capazes de identificar a animosidade da língua e seu caráter híbrido.

Nosso trabalho, para além desta introdução, está estruturado da seguinte maneira: no capítulo 1, trazemos breves considerações sobre língua e norma, em que discutiremos quais conceitos de língua e norma utilizaremos como referências para nossas análises. No segundo capítulo, apresentamos a metodologia, seguida da análise dos questionários e das entrevistas dos alunos e professoras. Encerramos com as considerações e as referências bibliográficas.

¹ “O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua e gramática normativa*” (BAGNO, 2006, p.9).

2 LÍNGUA E NORMA

2.1 LINGUAGEM E LÍNGUA

Ao nos debruçarmos sobre os estudos de ensino de língua materna, é importante a maneira como concebemos dois conceitos básicos: linguagem e língua. Segundo Travaglia (2009: 21), “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”.

Em relação a linguagem, pode-se apontar três possibilidades distintas de concebê-la (TRAVAGLIA, 2009: 21-23):

i) linguagem como expressão do pensamento: no âmbito dessa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam, sendo a expressão construída no interior da mente do falante e sua exteriorização apenas uma tradução. Presume-se que há regras a serem seguidas para que tenhamos a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem;

ii) linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação: aqui a língua é vista como um código, isto é, um conjunto de signos que se combinam a partir de regras, transmitindo uma mensagem/informações de um emissor a um receptor, que dominam o código em comum, socialmente convencionado. Essa segunda concepção fez com que o estudo da língua fosse visto enquanto código virtual, isolado de sua utilização na fala (como tratado por Saussure) ou no desempenho (nos termos de Chomsky);

iii) linguagem como forma ou processo de interação: segundo essa concepção, o indivíduo realiza ações, age e atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), sendo a linguagem, portanto, um lugar de interação humana e de interação comunicativa. Esses interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais.

O conceito de língua também pode ser abordado por diversas perspectivas. Para Saussure (2012, p.41) a língua

não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias,

adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Já para Chomsky

tais propriedades estruturais [da língua] realmente existem, mas que são de tal forma abstratas, complexas e altamente específicas quanto a seus propósitos que não poderiam absolutamente ser aprendidas do nada por uma criança às voltas com o problema da aquisição de sua língua materna (LYONS, 2013, p.6).

Os gramáticos Cunha & Cintra (2007, p.1) conceituam a língua como

um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ela age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.

As três definições de línguas citadas acima, encerram uma visão linguística para esse objeto.

Para nosso trabalho consideramos o conceito de língua como algo não estritamente linguístico. Assim, ratificamos Faraco (2008, p.32) ao dizer “que uma língua é uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística”, ou seja, a língua é, “antes de tudo, uma entidade recortada por um entrecruzamento de critérios históricos, culturais e políticos” (FARACO & ZILLES, 2017, p.29).

Nesse sentido, acreditamos que o papel da escola seria o de deixar mais acessível possível, para as crianças, esse todo que circunda a ideia de língua, ao invés de reduzi-la a uma entidade linguística majoritariamente estrutural, como algo distante do que elas já trazem de conhecimento da própria língua, principalmente, seu aspecto social e as funções alcançadas nessa sociedade.

2.2 NORMA LINGUÍSTICA

Ao afirmarmos, nos termos de Faraco (2008, p.31), que “uma língua é constituída por um conjunto de variedades”, corroboramos o fato de nenhuma língua ser homogênea e uniforme.

Segundo Faraco & Zilles (2017, p.34)

cada falante se socializa numa determinada comunidade de fala e adquire, por isso, certas características dialetais [...] participa de várias comunidades de prática, ou seja, envolve-se em diferentes agrupamentos socioculturais vinculados às múltiplas atividades do fazer humano (trabalho, escola, família, lazer, associações como sindicatos, clubes, igrejas etc.) e aprende a usar a variedade linguística própria (o registro) de cada uma dessas comunidades de prática

A variação linguística, portanto, pelo processo de socialização, é próprio de cada falante. Concordamos com Faraco & Zilles (2017, p.36) que, devido a essa diversidade, o falante vai constituindo um repertório também diversificado em termos linguísticos, dominando, assim, diversos registros da língua, corroborando a máxima de que “todo falante é um poliglota em sua própria língua”.

Outros dois pontos a serem considerados são as variedades sociais e os registros que surgem a partir da diferenciação social dos grupos a que pertence o falante. Esses grupos são caracterizados por idade, sexo, classe social etc., além do uso que cada falante faz da língua a partir da maior ou menor formalidade do cenário de interação (SOARES, 2017, p.62).

Se uma língua é esse aglomerado de variedades, o porquê privilegiar determinada variedade em detrimento de outras tantas? Essa pergunta que fazemos encontra respaldo nas palavras de Soares (2017, p.63) ao afirmar que

não há nenhuma evidência linguística que permita afirmar que um dialeto, variedade ou registro é mais “expressivo”, mais “correto”, mais “lógico” que qualquer outro: todos eles são sistemas linguísticos igualmente complexos, lógicos, estruturados.

Segundo a autora, os preconceitos sociais que valorizam certas regiões do país, alguns contextos de produção linguística e, conseqüentemente, alguns grupos sociais, acabam legitimando, mesmo na população leiga e até em especialistas, o ideal de “superioridade a certos dialetos regionais, a certos registros e, sobretudo, a certa variedade social, criando-se, assim, estereótipos linguisticamente inaceitáveis” (SOARES, 2017, p.63).

Toda seleção é excludente e simplificadora, sendo assim, limita-se o potencial de conhecimento teórico e prático que os alunos poderiam usufruir e se apropriar. Para Faraco & Zilles (2017, p.39), “a valoração positiva ou negativa das formas linguísticas é, na verdade, efeito da valoração positiva ou negativa que recai sobre os segmentos sociais que as usam”.

Essa realidade heterogênea da linguagem, principalmente verbal, faz nascer uma cultura linguística normativa. Vejamos o que Faraco & Zilles dizem a esse respeito:

Se a língua fosse homogênea, não haveria lugar para a atitude normativa. Como, porém, a língua é sempre e inexoravelmente heterogênea, e as variedades se vinculam a diferentes grupos e contextos sociais, as sociedades acabam por desenvolver um modelo cultural de caráter normativo como uma resposta a essa heterogeneidade (FARACO & ZILLES, 2017, p.41).

Mas então o que seria *norma* e por que o ensino de língua tende a se reduzir à descrição estrutural dessa língua? Ainda embasados por Faraco (2008, p.34) é possível conceber a norma “no plano teórico, como cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações dos sistemas [da língua]”.

Desse modo, vamos considerar que *norma* é um conjunto de características que cada variedade linguística possui e que, conseqüentemente, a difere das outras, desligando o conceito da ideia de algo incontestável e imutável. Assim, “cada norma se organiza como um certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema. Cada um desses arranjos se desenha a partir do uso corrente, habitual de determinado grupo de falantes socialmente definido” (FARACO, 2008, p.34).

Em um cenário de ensino da língua materna, destacam-se as variedades de prestígio usadas por uma classe socialmente privilegiada e que exerce influência sobre as variedades estigmatizadas. No entanto, o profissional da educação precisa atentar-se que a variedade de prestígio não pode se confundir com a ‘norma padrão’. Soares (2017, p.136-137) traz uma definição extensiva desse conceito:

Norma-padrão – também impropriamente chamada *norma culta* e ainda *norma padrão culta*, designa uma língua ideal, abstrata, descontextualizada, em que se fundamentam prescrições para o uso da língua: as regras em geral propostas nas gramáticas normativas. É *norma* porque é considerada um regulamento, um conjunto de preceitos para o *uso ideal* da língua; é considerada *padrão* porque é proposta como modelo a ser seguido no uso da língua. O uso do adjetivo *culta*, nas expressões *norma culta* e *norma padrão culta*, é impróprio porque, no sentido sociológico e antropológico de *cultura*, não há línguas cultas e incultas ou variedades linguísticas cultas e incultas, já que línguas existem em grupos sociais e não há grupos sociais desprovidos de cultura: cada língua é elemento de uma cultura integrante do conjunto de conhecimentos e comportamentos que caracterizam e distinguem um grupo social. A expressão *norma culta* se justifica apenas como termo técnico, usado por pesquisadores para designar comportamentos linguísticos de falantes definidos como *cultos*; por exemplo, a pesquisa Nurc (Norma Urbana Linguística Culta) buscou identificar e descrever comportamentos linguísticos de falantes

considerados cultos segundo critérios extralinguísticos: alto nível de escolaridade (superior completo) e inserção e vivência em contextos urbanos (cidade com mais de 100 anos de fundação e mais de um milhão de habitantes). Neste caso, *norma*, na expressão *norma culta*, refere-se à descrição de usos *reais* da língua, e não a *prescrições* para um uso *ideal* da língua. Como variam os critérios extralinguísticos para definir falantes como *cultos* (frequentemente a posição de prestígio na hierarquia social é assumida como um critério), também variam as falas consideradas *cultas*, que, assim, não constituem uma só variedade homogênea, mas constituem *variedades cultas*, no plural.

Destacamos que a idealização de uma norma linguística é herança de uma política de monolinguismo herdada dos principais países colonialistas, que usando o modelo napoleônico: um estado > uma nação > uma língua, ao se transformarem em “estado nação” teve uma política voltada “à uniformização linguística das populações mediante a imposição da língua nacional, de outra parte, a própria língua nacional foi sujeita a uma série de profundas intervenções tendentes à estandardização [...]” (MONTEAGUDO, 2012, p.51). Caberia aos estabelecimentos oficiais de ensino a propagação dessa estandardização linguística, logo, restrita a um público específico.

Desse modo, finalizamos com as palavras de Faraco & Zilles (2017, p.55) ao concordarmos que “se não cabe negar as raízes elitistas da cultura linguística normativa, nem negar sua relevância sociocultural, cabe sim, no enfrentamento desse paradoxo, denunciar sua naturalização [...]”. E entendemos que, nada melhor que as aulas de língua portuguesa como pontapé desse enfrentamento.

2.3 MODALIDADES ORAL E ESCRITA DA LÍNGUA

Em nossa produção linguística, temos duas modalidades específicas: a fala e a escrita, que se utilizam de um mesmo sistema linguístico, mas possuem características próprias.

Na maior parte das línguas, e em especial quando se referem ao ensino, há um distanciamento entre as modalidades da fala e da escrita, o que, segundo Koch (2016, p. 77), “não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje”.

Infelizmente, de maneira equivocada, a modalidade oral é vista como subordinada à modalidade escrita, seja por seu pouco dinamismo em relação às

mudanças, seja por ser um meio de resguardar aspectos arcaizantes da língua, ou seja, a modalidade escrita está mais próxima de um prestígio social que foi ganhando ao longo da história. Esse prestígio é dado porque ela faz parte do domínio de uma fração social que, historicamente, está no poder.

A modalidade oral é desprezada no ensino formal, porque se entende, erroneamente, que ela é o espaço exclusivo do imediatismo e do não-monitoramento dos falantes, sendo o espaço para a “corrupção” da língua.

Para Duarte (2013, p.17) é um erro essa dicotomização, pois “uma e outra modalidade podem inverter essas características – um texto falado pode ser fortemente monitorado, desde que o falante tenha tal habilidade, enquanto um texto escrito pode se caracterizar como fortemente informal”. Assim, percebemos que nenhuma das duas modalidades deixam de cumprir sua função comunicativa e, portanto, devem estar presentes no ensino de modo equiparado.

Só há pouco tempo a modalidade oral passou a ser objeto de estudo, comparando-se, logicamente, com o tempo em que a tradição gramatical ou normativa sequer fora questionada. Se a língua oral não tivesse a liberdade que tem de produzir enunciados diversos, sua utilidade seria contestada, contudo, um fato inviabiliza essa contestação: a oralidade precede à escrita. Os mecanismos de controle na modalidade oral são sempre mais dinâmicos e muito mais livres para criar critérios próprios de convivência.

É notório que precisamos da escrita por inúmeros motivos, um deles é que nem sempre temos o contato direto entre os falantes, mas isso não é motivo para sobrepor o ensino dessa modalidade da língua. Nesse sentido, Duarte (2013, p.18) nos esclarece:

O discurso informal se distingue do formal em qualquer língua porque é menos planejado (e, em geral a fala é menos planejada do que a escrita) e, assim, contém hesitações, marcadores discursivos, gírias, períodos mais curtos por limitações de processamento, entre outros traços. A escrita é mais planejada (embora possa ser menos planejada, a depender do tipo de texto) e, portanto, pode ser revista, não contém hesitações, marcadores discursivos, gírias, e, em geral, apresenta períodos de estrutura mais complexa, entre outros aspectos.

Aqui surgem mais dois conceitos, *formal* e *informal*, que se referem aos usos da língua e seus registros. Mas isso não deveria entrar na escola como algo de natureza excludente: quem fala e escreve próximo à convenção de formalidade

(ligada ao saber gramatical) é quem acerta, quem se aproxima da informalidade é quem erra. Assim, a escola deveria saber delimitar os usos, estudando-os, comparando-os, fazendo levantamento dos dados etc., de modo a consolidar a ideia de adequado e inadequado, enquanto nós, sociedade, não extirparmos qualquer tipo de rótulo excludente.

Concordamos, assim, com Marcuschi (2008, p.191), que o

aspecto central nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São realizações de uma gramática única, mas, do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala.

2.4 ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA

Mas então qual abordagem linguística assumir em sala de aula? Essa é uma questão que permeia o fazer docente no ensino de língua materna, mas não somente essa:

- (i) Será que as professoras e os professores têm a real noção, ou delimitação, de que abordagem assumir, ou saem da graduação despreparados em consolidar determinada abordagem de ensino, porque é confusa a relação da teoria com a prática?
- (ii) Será que esses profissionais têm de fato a noção do que estão fazendo, no sentido de assumir determinada perspectiva de ensino de língua, ou levam os livros didáticos não como parâmetros, mas como manuais?
- (iii) Ou incluem-se num reducionismo tradicionalista, conscientemente, que concebe o ensino de língua materna como, estritamente, o ensino de sua gramática, porque é um modo mais fácil de planejar as aulas, já que a língua, nessa perspectiva, é imutável?

É do conhecimento de todos que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, que há um cenário preocupante no que se refere ao aproveitamento das aulas de português nas escolas do país.

Faraco (2017) nos mostra, a partir de uma análise histórica, como o ensino de gramática desenvolveu-se, ou melhor, como, de maneira cíclica, vem apresentando os mesmos problemas. Para isso, busca explicações de Dionísio Trácio (170 a.C. –

90 a.C.) até Mário Alberto Perini (linguista brasileiro), em que é possível observar que apesar dos esforços dos linguistas a sugerirem métodos mais modernos e aplicáveis para o ensino de língua materna, poucas são as mudanças desde a tenra idade gramatical. Isso causa posicionamentos diversos: há aqueles (linguistas/professores) que são radicais ao defenderem o não ensino de gramática normativa; há os que acreditam que o ensino de gramática é acessório, complementar; e os que acham que deve permanecer o tradicionalismo. Desse modo, o autor resume:

a história da educação linguística desde a Antiguidade até o século XVII deu forma a três postulações pedagógicas referentes ao ensino de gramática: seu estudo deve ser complementar e funcional (Quintiliano); seu estudo deve ocupar o centro do ensino (*Ratio Studiorum*); seu estudo é quase dispensável (Comênio) (FARACO, 2017, p.15).

Faraco nos apresenta um panorama do ensino de gramática nas escolas, que demonstra que nossas observações das aulas de português na Escola Paulo VI, não são irreal, corroborando as explicações historicamente embasadas para que o cenário seja esse. Desse modo, buscamos criticar esse tipo de ensino pautado no ensino de gramática normativa.

Concernente a essa crítica ao ensino de gramática normativa, da maneira que atualmente é abordado, Faraco (2017, p.18) diz que é

consensual entre os linguistas-pedagogos a crítica ao ensino tradicional de gramática centrado na transmissão da nomenclatura e de seus conceitos, seguida de exercícios de mera identificação e classificação de palavras e funções sintáticas.

Ou seja, existe na gramática certo tipo de escudo, naturalmente prescritivo, que impede a maleabilidade de aplicações, muito por causa da imposição do senso comum. O que pode ser comprovado em seus diversos declínios e ascensões.

“Dominar” a língua se tornou sinônimo de dominar as regras descritas pela gramática, então não adianta saber que o aluno saiba fazer uso das realizações linguísticas e alcance os objetivos enquanto falante, sua expressividade é silenciada por causa de uma utópica relação entre certo e errado, em que o errado é tudo aquilo que se tangencia ao ideal normativista. Nesse aspecto, tendo-se como referência o saber gramatical, mesmo depois de tantos estudos que refutam essa visão, ainda não é possível tornar essa visão obsoleta. Mas qual a resposta para

esse fenômeno? Talvez precisemos buscar essa resposta na relação linguagem *versus* privilégio social, ou seja, nas relações de poder entre os estratos sociais.

Não podemos ignorar, também, que o professorado de Português vive uma situação bastante incômoda e desconfortável, nos termos de Uchôa (2016, p.25):

As opiniões de respeitados estudiosos, parece-me a grande maioria, convergem para a posição de que o ensino de Português deve privilegiar o texto com as novas contribuições da Linguística atual, focalizando gêneros diversos, embora talvez a maioria do professorado tenha, à falta de fundamentos teóricos e metodológicos consistentes, direcionados para o ensino da leitura e da produção textual, de se ater às **atividades propostas pelos livros didáticos, que deixam quase sempre a desejar** (grifo nosso).

Desse modo, percebemos que o professor como agente principal do ensino de língua materna nas escolas, necessita, também, de materiais que os auxiliem nessa tarefa e que estejam alinhados às pesquisas linguísticas atuais e os debates que daí surgem em relação a relação língua X sociedade. Se o livro didático é o principal material veiculador do conteúdo dos componentes curriculares, abre-se um caminho para se discutir a qualidade e a viabilidade desse material, o que foge da proposta de nosso trabalho, mas que não se pode mais ignorar.

2.5 A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE PORTUGUÊS

São muitas as questões que podem ser levantadas a respeito do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras e seu relacionamento com a gramática normativa. Nesse sentido, acabamos por recair em outra questão que é a mais central para este trabalho: o que mudaria se cada professora ou professor deixassem evidentes, em sua prática docente, os diversos tipos de normas que envolvem o conceito de língua? Isso melhoraria o aproveitamento dos alunos na disciplina de português?

Para Antunes (2014, p.16):

os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor têm seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas.

Posteriormente, quando formos analisar os dados da pesquisa vamos buscar, a partir das percepções dos alunos, algumas respostas para essas questões (e para outras inseridas ao longo desse trabalho), e se de fato o ensino de língua tem formado cidadãos conscientes a respeito do papel social da língua, porque é uma determinada abordagem utilizada pelo professor que irá evidenciar que é possível “manipular” sua língua a partir de normas e dar a devida legitimidade (e o devido sentido) a essas normas.

2.6 A ESCOLA E O ENSINO DE (GRAMÁTICA) PORTUGUÊS

Não é de hoje que a escola vem falhando em muitos aspectos, sejam eles relacionados à ideia que se tem de língua (sistema homogêneo), sejam relacionados ao ensino de gramática normativa em si (a exemplo da nomenclatura gramatical, funções sintáticas, transitividade, regência verbal, sintaxe etc.), como bem aponta Geraldi (2018)²:

Na escola em que nos formamos e à qual retornamos por opção profissional, há uma arraigada tradição de ensino dos chamados conteúdos gramaticais, já que caberia à escola, supostamente, sistematizar o conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial e fortemente marcada pela intuição de todo falante da língua, propondo-se esta sistematização como um suporte necessário a um melhor desempenho linguístico dos estudantes.

E continua:

Sabe-se, no entanto, que tal sistematização não se dá, na prática de sala de aula, de forma tão sistemática. O simples manuseio de alguns livros didáticos, ou de materiais alternativos produzidos para substituí-los, nos mostra que a sequência em que são trabalhados tais conteúdos gramaticais dificilmente permitirá, ao final de oito anos de estudos, que o aluno tenha um quadro sinóptico de ao menos uma proposta gramatical. O conteúdo é distribuído, nas diferentes séries, de uma forma tão irracional que a uma lição sobre o plural de substantivos compostos pode-se seguir uma lição de análise sintática. Qual é, então, a sistematização que se oferece à reflexão prévia do estudante? Tratar-se-ia de uma sistematização a cada vez local? Por conta de quem ficaria, então, a construção de uma visão geral da teoria gramatical estudada? Por conta do estudante?

² Texto disponível no blog do próprio autor: <http://blogdogeraldi.com.br/ensino-de-gramatica-x-reflexao-sobre-a-lingua/>. Acessado em (27/03/2019).

Entendemos que esse manuseio do ensino de língua portuguesa em nossas escolas não angaria uma consciência linguística nos nossos alunos, muito menos os inserem em discussões voltadas a questionar os porquês da língua, menos ainda que os façam refletir sobre o papel social que o bom entendimento das funções que a língua desempenha numa sociedade é capaz de revolucionar.

A escola erra, principalmente, quando privilegia uma variedade em detrimento das outras, e esse privilégio está concedido, de maneira consciente, à variedade que a elite faz uso, a escola se exime do papel de ser promotora da crítica, da revolução, acaba sendo mantenedora do que já existe, ou seja, o tradicionalismo gramatical e as desigualdades sociais aparentemente demarcadas. Nesse escopo, a diferença é tida como uma deficiência. Além disso, a escola tem focado o ensino de maneira a desconsiderar, praticamente, as realizações orais, reduzindo todo o processo à modalidade escrita, numa espécie de fetiche por uma idealização de língua usada por literatos canônicos, desvinculando-se, desse modo, a língua e seu papel na sociedade.

Como já sugerimos, a escola acaba assumindo o papel de uniformizar a língua, vendendo a ideia de que temos apenas um português, que será o ensinado por ela, que só existe um jeito de falar, e esse jeito será o certo, criando uma interdependência entre gramática normativa e o falar bem. Ilari (1996) discorre sobre esse procedimento escolar no que se refere ao ensino e a precarização desse ensino ostensivamente normativista:

A partir dos anos 80, vários linguistas têm chamado a atenção de seus leitores – um público idealmente constituído de estudiosos da língua, professores de português e alunos de faculdades de letras – para a precariedade desse ensino: destacando seu caráter anticientífico, opressivo, contrário ao desenvolvimento da criatividade e avesso à natureza essencialmente pragmática e contextual da linguagem, esses autores mostraram, em última análise, o quanto esse ensino é preconceituoso e reacionário.

A ideia de que a gramática normativa é o ideal a ser seguido desconfigura o sentido real do que seria a gramática, ou seja, o conjunto de regras que permite a relação entre todos os mecanismos linguístico pertencentes a uma língua, e é esse conjunto que ampara o funcionamento de uma língua, não sua representação artificial num código convencionalmente prescrito, que se pretende inalterável.

Não estamos, nesse trabalho, saindo em defesa do não ensino da gramática normativa, muito porque, se por um lado o padrão (a escolha de determinada norma como sendo o referencial) é ruim, porque é excludente e simplificador, por outro lado, não é, porque é a partir de um padrão que, dentro de inúmeras variedades, a língua possa alcançar o entendimento de todos de uma determinada comunidade, principalmente, na comunicação escrita. O que criticamos, a partir das observações teóricas e práticas, é o modo como se dá esse ensino, conforme aponta Callou (2016, p. 13)

em função do conceito de gramática que está aí implícito, uma gramática normativa que prescreve normas que serão válidas em todos os contextos, não levando em conta a variação em qualquer dimensão ou nível. Esse ensino centrado no código tem por trás um juízo de valor.

3 METODOLOGIA

Para que esse trabalho fosse desenvolvido, a abordagem metodológica foi incumbida de identificar como alcançar o cerne do problema, isto é, a vigência do tradicionalismo gramatical no ensino da língua portuguesa. Admitimos, então, uma postura corrente nos trabalhos de pesquisa de campo, ou seja, assumiu-se a possibilidade de aplicação de questionários, primeiramente nas turmas as quais tínhamos acesso a partir da prática de estágio (turno vespertino) e, posteriormente, num maior número de turmas (turno matutino).

Então, surgiu o problema de como desenvolver esse questionário, de modo que fosse capaz de detectar se os alunos entendiam a abordagem utilizada pelos professores e como enxergam o ensino da disciplina de língua portuguesa (útil? inútil? importante?...).

Após as diversas refacções das propostas das indagações para o questionário, chegamos a uma versão final para aplicação (vide “apêndices”). Foram priorizadas sete questões, de múltipla escolha, que buscassem entender:

- (i) qual a relação (afetiva) dos alunos com a disciplina de português (e se achavam suficiente ou estafante, a carga horária);
- (ii) qual a autoavaliação faziam de sua “proficiência” na língua portuguesa;
- (iii) qual o nível de conhecimento que tinham de aspectos básicos da gramática normativa e, o mais importante;
- (iv) qual noção tinham sobre o conceito de registro.

Já para as professoras (que são três, contudo, uma não foi possível realizar a consulta) criamos também um questionário, mas que foi apresentado em forma de entrevista, em que foi utilizado o gravador do celular. O objetivo primordial é realizar um comparativo entre o que os alunos percebem das aulas de português e o como as professoras enxergam sua prática docente no que se refere a essa tarefa difícil que é ensinar a língua materna.

Na tabela abaixo, apresentaremos o percentual de alcance da pesquisa:

Tabela 1 - Alcance percentual da pesquisa

Quantidade de alunos (matutino + vespertino)				
9º ano	8º ano	7º ano	6º ano	Total
146	120	151	146	563
34,25	27,5	19,21	46,57	Alcance (%)

Por inúmeras razões, não foi possível alcançar 100% do alunado, embora não houve de nossa parte o trabalho de verificar se os dados cedidos pela escola condizem com a realidade, principalmente no que se refere ao percentual de evasão.

E o porquê buscar dos alunos o conhecimento que tinham a respeito da gramática normativa? Justamente porque foi identificado no estágio obrigatório, que naquela escola o ensino ainda era muito focado na gramática normativa, ou seja, seguia uma ideologia que ensinar uma língua é ensinar sua gramática, que saber uma língua é saber as regras gramaticais dessa língua. Isso é possível ser observado nas imagens abaixo, que são a reprodução de uma parte de uma atividade aplicada no 7º e no 8º ano:

Figura 1 - Atividade aplicada aos alunos

6. Conjugue em seu caderno os verbos AMAR, BATER e PARTIR, no modo indicativo.

7. Transcreva na cruzadinha o verbo de cada frase:

- Aquela menina de vermelho parece assustada.
- Os policiais, após muitas buscas, encontraram o menino desaparecido.
- Um prédio de 12 andares desabou no centro da cidade.
- Nessa época do ano sempre chove muito.
- No verão faz muito calor em Cachoeiro.
- Faço parte de uma banda de pop rock.
- Nossa viagem de férias foi perfeita e inesquecível.
- Eu nem sempre sorrio nas fotos de família.
- Recebi lindas homenagens dos meus amigos antes da viagem.
- Durante o passeio, minha prima perdeu todos os documentos.
- Tenho fé em Deus e nas pessoas.
- A polícia apreendeu seis menores no bairro Village hoje.
- Depois de duas horas de silêncio e tensão, ele explicou a situação.
- Paula e Fábio eram muito felizes juntos antes do casamento.
- Agora são duas horas.
- Havia mais de duas mil pessoas na fila do show do cantor estrangeiro.
- Todos ficaram exaustos após a avaliação.
- Deixei meus livros na casa de um amigo.
- Fiquei emocionado com aquele novo filme nacional.
- Não perca as promoções dessa semana do Mercadinho do Zé

Figura 2 - Atividade aplicada aos alunos

Escola _____

Data ____ / ____ / ____

Série/Turma _____ Professor(a) _____

Leia o texto:

Em *A fantástica fábrica de chocolate*, o Sr. Willy Wonka decide promover um concurso mundial para escolher cinco crianças que poderão visitar sua lendária fábrica. Nela, ninguém entrava e dela ninguém saía havia 15 anos. Entre essas crianças, está Charlie Bucket, um menino pobre que encontra o cobiçado cupom dourado em uma das barras de chocolate Wonka e, assim, ganha o direito de conhecer as estranhas e deliciosas invenções do chocolateiro maluco.

a) Copie os verbos que estão no infinitivo.

b) Copie um verbo da primeira conjugação e um verbo da segunda conjugação.

c) Copie um verbo no presente, um no passado e um no futuro.

Isso significa dizer que é um ensino ainda muito regulado pelo código, na nomenclatura gramatical, e não nos usos das modalidades da língua. O documento oficial que discute as possibilidades do que ser ensinado na escola na área de linguagem é o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, segundo Santos (2004), “vêm apresentar propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e que mostram as variedades e pluralidade de uso inerentes a qualquer idioma”.

Agora o problema seria como descrever essa realidade a partir de algo concreto, ou seja, como as respostas dadas pelos alunos às questões voltadas para essa realidade, descrevem satisfatoriamente a realidade desse ambiente escolar. Assim, foi feito o levantamento dos dados necessários, utilizando como ferramenta, primeiramente, o uso do questionário, logo após, o uso de entrevistas.

Para entender as problemáticas que envolvem a prática docente – neste caso, na escola-campo – na sala de aula, é preciso, *a priori*, compreender também

quais relações são possíveis de serem estabelecidas entre as características do espaço escolar e a realidade que se apresenta no dia a dia da sala de aula, já que esse espaço deve ser propício à educação que se pretende libertadora e criticamente perpetrada, assim como, que possibilite aos professores a inovação.

Todo o processo analítico foi possível a partir das propostas pensadas para as disciplinas de Práticas de Estágio I, II e III, em que a primeira se deteve à observação daquele espaço (da vivência); a segunda, à alfabetização e letramento; e a terceira, à leitura, literatura e língua portuguesa. Nesse sentido, foi possível pôr em prática os conhecimentos adquiridos/discutidos na universidade nessas três fases de aprendizado e na construção do(s) problema(s) para esse trabalho de conclusão de curso.

A escola situa-se no bairro Pitanga, próximo ao posto médico principal da cidade e ao lado da biblioteca municipal (que não funciona, pois está fechada para reforma – que nunca é iniciada). É uma região relativamente tranquila da cidade, com outras escolas por perto.

A escola supracitada apresenta muitos problemas estruturais, tornando-se um ambiente insalubre. Por exemplo: salas sem ventilação, algumas com portas, mas sem fechadura, de todo modo, mesmo que tivessem, não poderiam ser fechadas por conta da falta de climatização; mal iluminadas; sujas, visualmente com indicação de abandono; banheiros que apresentam problemas de vazamento e falta de portas; biblioteca que não funciona, pois se tornou um depósito para livros didáticos, os livros paradidáticos estão espalhados pela sala dos professores; existe uma sala que, a princípio, seria uma sala de multimídia, mas não funciona, pois falta manutenção nos equipamentos, o que a torna inútil; há na parte interna espaços com vegetação que, constantemente, é incendiado propositalmente – ocorreram duas vezes no período de estágio, obrigando a suspensão das aulas –; na entrada da escola há um portão robusto de ferro, entre esse portão e um outro de menor porte, ficam a secretaria, a biblioteca, as salas dos professores, a coordenação, a psicopedagogia (que não presenciei o funcionamento) e a direção; o segundo portão dá acesso aos dois pavimentos de salas de aula, na parte inferior, em que é preciso descer escadas, numa espécie de morro, duas salas; na superior, seis.

Há, também, um refeitório anexado à cozinha; o bebedouro foi substituído por um novo no período do estágio; não há sala de informática, nem projetores, o que

obriga os professores a utilizarem apenas a lousa como ferramenta didática em suas aulas.

As paredes são, predominantemente, brancas e amarelas, com um filete em vermelho (cores assumidas pela gestão atual da cidade para os prédios públicos). Ainda na parte de baixo, há uma quadra para prática de esportes, mas sem manutenção.

Na parte de gestão há dois coordenadores, uma vice-diretora, uma secretária, três auxiliares administrativas, uma diretora e auxiliares de disciplina; a escola tem duas turmas para cada ano do ensino fundamental dos anos finais, ou seja, oito salas de aulas (sendo utilizadas), levando em consideração apenas o turno vespertino (no qual foi realizado o estágio e a maior parte da pesquisa de campo).

Referente à enturmação (ano letivo de 2018, turno vespertino), a escola estava assim subdividida:

Tabela 2 - Quantidade de alunos da escola do turno vespertino por turma

Turmas (ano)	Quantidade de alunos*
6º D	25
6º E	26
7º D	18
7º E	30
8º D	26
8º E	16
9º D	22
9º E	24
Total	187

Referente ao turno matutino, tínhamos:

* Dados disponibilizados pela direção da escola.

Tabela 3 - Quantidade de alunos da escola do turno matutino por turma

Turmas (ano)	Quantidade de alunos*
6º A	33
6º B	34
6º C	28
7º A	33
7º B	34
7º C	36
8º A	27
8º B	22
8º C	29
9º A	32
9º B	36
9º C	32
Total	376

Concomitantemente ao estágio, foi dado início à aplicação dos questionários. Primeiramente, a ideia era aplicar somente no turno vespertino, mas como houve dificuldade em ter um número satisfatório de alunos por turma, foram aplicados também em turmas do matutino. Já com o material coletado, foi dado seguimento à classificação, numa abordagem mais qualitativa que quantitativa dos dados e às análises dos fatores identificáveis, assim como os relacionando às variáveis.

Foi pensado na aplicação de questionário, pela facilidade de alcançar mais pessoas, direcionada aos alunos. Já para as professoras, três no total, o uso de entrevista. Pensou-se que a entrevista seria de maior utilidade para essa parte do trabalho, porque, numa entrevista, é possível ir além dos questionamentos, assim como, é possível perceber as aspirações e percepções quanto ao ensino. A entrevista só aconteceu com duas, das três professoras, o acesso à terceira era difícil por conta dos horários apertados.

A entrevista foi construída de maneira a conversar com o conteúdo do questionário, por isso, foram assumidas questões que buscassem:

- (i) Perceber a relação das professoras com sua graduação;

(ii) Se assumiam, conscientemente, uma abordagem específica de língua, logo, de ensino da mesma;

(iii) Se enxergavam função para a existência da disciplina;

(iv) Como lidavam com as produções textuais dos alunos.

As entrevistas, na íntegra, se encontram no “apêndice”.

4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DAS ENTREVISTAS

Construímos um questionário que buscasse dos alunos uma visão do como veem o ensino da disciplina de português. Além disso, consideramos que a partir dessas questões levantadas, obteríamos resultados que refletem o direcionamento dado pelo sistema educacional, que se inclina para o tradicionalismo gramatical, ou seja, nosso principal interesse é nesse sentido.

A primeira pergunta do questionário aplicado aos alunos buscou saber deles quantas aulas de português eles tinham durante a semana. Todos os alunos disseram ter cinco aulas e, apenas um, por desatenção, acreditamos, disse ter três aulas durante a semana. Já para as professoras (as chamaremos de **profa. x** e **profa. y***) foi questionado na entrevista³ se as cinco aulas eram suficientes para a disciplina de língua portuguesa, as duas foram diretas ao responderem que sim:

Quadro 1 - Você acha que a carga horária para a disciplina de português no ensino básico é suficiente?

profa. x: *Eu acredito que é. Porque eu penso na qualidade e não na quantidade. Eu acho que termina às vezes sendo até de mais em uma área e de menos em outra. Acho que deveria ter uma moderação nas disciplinas de carga horária. Porque você dá cinco aulas de português, às vezes se torna chato para o aluno, porque fica cansativo. Às vezes você ficar dois horários numa sala só para falar de língua portuguesa, que os meninos não gostam, então poderia ter menos, quatro aulas seria o suficiente.*

profa. y: *Eu acho. São cinco aulas por semana, dá para fazer um trabalho legal com os meninos. Inclusive, eles reclamam por essa carga horária ser tão grande. Mas eu acho que dá para gente fazer um trabalho legal. Talvez se fosse menor, a gente não ia dar conta de tanta coisa assim. Acho que está de bom tamanho.*

* Para manter o anonimato das colaboradoras as mesmas não são identificadas nominalmente.

³ Não houve a preocupação de nossa parte quanto às questões gramaticais nas falas das professoras, porque não faz parte de nosso foco, por isso, a transcrição foi revisada preservando toda a argumentação original.

As professoras apesar de concordarem, inicialmente, sobre ser suficiente a carga horária, deram seguimento às respostas de modo dessemelhante. Para a primeira, as aulas são suficientes, mas poderiam ser reduzidas; já a segunda interpretou a pergunta levando em consideração a possibilidade de aumento da carga horária, e que por isso, é o suficiente. Para a primeira, os alunos não gostam das aulas de português, para a segunda, eles acham ruim a quantidade de aulas durante a semana.

Assim, podemos iniciar o comparativo entre as opiniões das professoras e dos alunos, mostrando o que os alunos de fato acham das aulas. Nas tabelas e quadros a seguir, observaremos com mais clareza suas opiniões e apresentando um comparativo que não se distancie da realidade da escola em questão, nem da teoria aplicada à pesquisa.

Tabela 4 - Por que você acha que tem essa quantidade de aula(s) de Português em sua série?

Porque é uma disciplina importante	83,89%
Porque é difícil, então precisa de mais tempo de estudo	11,67%
Não faço ideia	3,89%
Não soube responder	0,55%
Total	100%

Para quase 84% dos alunos, eles têm cinco aulas durante a semana por ser uma disciplina importante. Eles poderiam ter dito não fazer ideia, por exemplo, já que a escola não deixa isso muito evidente a respeito da distribuição da carga horária para cada área do conhecimento⁴, mas escolheram por dizer ser importante. Isso se distancia do modo como as professoras enxergam o interesse deles pela disciplina. Eles não apenas acham que têm essa quantidade porque alguém disse ser importante ter, consideram a quantidade como sinônimo de importância.

Nesse caminho comparativo, foi perguntado às professoras:

⁴ Essa é uma impressão individual, tomando como base minha vivência escolar, por nunca ter participado de debates em que se discutiu sobre isso.

Quadro 2 - Para você, qual o papel da disciplina “língua portuguesa” no ensino fundamental nos anos finais?

profa. x: *A disciplina tem [na escola] porque é uma determinação dos órgãos mantenedores da educação. E é tão importante quanto as demais. A disciplina é importante, porque... como você vai resolver qualquer problema? Redigir um texto? Ou qualquer situação, se você não tem a língua portuguesa corretamente? Porque as formas de linguagem são importantes você saber e, para isso, a gente precisa da disciplina na escola.*

profa. y: *O papel da língua portuguesa na escola, no currículo escolar, é um, mas na prática do professor, pelo menos na minha prática, eu não acho que bate muito com o currículo; porque eu acho que o aluno tem que aprender a se comunicar bem. Mas, assim... ele precisa aprender a língua mesmo na forma cultural dele. Tanto que quando eles falam [contestando um colega]: “não é isso não! É assim, é assado!”. Eu falo: sim, é isso também que ele falou, [mas] você entendeu o que ele disse? “Entendi”. Eu digo: pronto! O que importa naquele momento é que ele entendeu. Mas vamos aprender uma outra forma de dizer isso que você falou? Eu acho que é assim que o menino aprende melhor a língua portuguesa.*

A primeira professora respondeu de modo a levar em consideração a norma como algo necessário, ou seja, quando ela diz “como as pessoas vão redigir um texto”, resolver problemas que envolvem a linguagem, pensamos que ela admite que a escolha de uma variedade linguística, como a norma, é importante, já que em nenhum momento ela disse que apenas com o que eles já sabem da própria língua, já seria o suficiente para eles resolverem esses tipos de problemas. Então, de certo modo, isso alcançou os alunos levando-os a responder sobre ser importante ter essa quantidade de aulas durante a semana, por identificarem na interação em sala de aula, de alguma maneira, essa importância.

A segunda professora minimiza o papel da norma que é voltada para o estudo mecânico da língua, e fala em proficiência, nos usos. E demonstra, em seu discurso, dar subsídios necessários aos alunos, para que transitem bem nos dos âmbitos da oralidade e da escrita, desse modo, parece que essa abordagem também alcança

os alunos, já que a maioria disse ser uma disciplina importante. Apesar de visões um tanto discordantes, as professoras, nesse sentido, conseguem socializar com os alunos a importância da disciplina na escola.

Na próxima tabela, demonstramos um desdobramento da questão anteriormente discutida sobre o que os alunos pensam, de fato, sobre as aulas:

Tabela 5 - E qual é a sua opinião sobre a disciplina de “Português”?

Acho importante	78,33%
Acho legal	14,44%
Acho difícil	3,33%
Acho desnecessário, porque ensina o que já sabemos	2,78%
Acho chato	1,11%
<hr/>	
Total	100%

A maioria acredita que a carga horária é como é por ser uma disciplina importante, assim como acredita que é uma disciplina em si importante. Além disso, 14% acham uma disciplina legal, o que significa que apesar das dificuldades encontradas no estudo da língua portuguesa, há aceitação. No entanto, uma consciência linguística promovida pelo ensino, angaria pontos para a questão em que diz ensinar o que já sabemos (2,78%), não no sentido de inutilidade para a disciplina, mas como modo de discutir o ensino de língua materna e seus objetivos.

E se os alunos pudessem escolher qual foco a disciplina poderia ganhar no ensino(?):

Tabela 6 - Das alternativas abaixo, diga o quanto você gostaria de aprender na disciplina de Língua Portuguesa em importância, ou seja, classifique numericamente (1, 2, 3, 4, 5 ou 6) o que gostaria de aprender mais em primeiro lugar, segundo, terceiro etc.

Redação de diferentes textos	atribuição 1: 24,44% ; atribuição 2: 16,11%
Interpretação de texto	atribuição 1: 16,11%; atribuição 2: 16,67%
Regras de gramática	atribuição 1: 12,22%; atribuição 2: 10,55%
Literatura	atribuição 1: 6,67%; atribuição 2: 11,67%
Como falar bem	atribuição 1: 11,67%; atribuição 2: 19,44%
Como escrever bem	atribuição 1: 16,11%; atribuição 2: 11,67%
Não souberam interpretar a questão:	12,22%

Nessa questão, demos enfoque às atribuições 1 e 2, ou seja, o que eles queriam aprender na disciplina de português em maior importância e em segunda maior importância, somente para facilitar a análise, sendo que deram importâncias variadas às possibilidades. Os números nos revelam que há uma consciência por parte dos alunos em aprenderem a transitar por diversos tipos de texto (24,44%). E em segundo lugar que a disciplina os ensine a falar bem (19,44%), o que, infelizmente, ainda revela que boa parte deles liga o falar bem com a função do ensino de língua portuguesa, não tendo consciência que o português é sua língua materna e que, por isso, já falam bem, e o que precisam é monitorar a fala de acordo ao contexto comunicativo.

Desejar uma habilidade maior na produção de textos variados e ao mesmo tempo desejar que o ensino os torne melhores falantes, contrapõe dois aspectos da língua, o oral e o escrito, o que pode sugerir uma dificuldade por parte das professoras em deixar evidente que o falar bem tem mais a ver com comunicar-se de maneira satisfatória, que com aprender a falar uma língua idealizada pela gramática.

O preocupante é que 12,22% não souberam interpretar a questão, marcaram um “x”, quando deveriam atribuir um número de 1 a 6, ou atribuíram um mesmo número para todas as alternativas, ou ainda fizeram por padrão: 1, 2, 3, 4, 5, 6; 6, 5, 4, 3, 2, 1. Mesmo sendo deixado claro, no momento da aplicação, que ali não havia

certo ou errado, que era apenas para darem suas opiniões, muitos dos alunos colaram ou estavam ansiosos por acertar.

Nesse sentido, o que os alunos pensam sobre seus atos de fala?

Tabela 7 - Você acredita que se comunica bem em sua língua?

Me comunico razoavelmente bem, porque sei um pouco de gramática	49,44%
Me comunico muito bem, mesmo não sabendo gramática	29,44%
Acho que não, falo tudo errado, porque não sei nada de gramática	8,89%
Me comunico muito bem, porque sei a gramática	7,78%
Acho que não, falo tudo errado	1,67%
Não souberam responder	2,78%
Total	100%

Como vimos, 49,44% dos alunos acreditam que se comunicam bem porque sabem um pouco de gramática, afinal são anos de estudo gramatical, logicamente que sabem um pouco de gramática. O desempenho na comunicação, para eles, está ligado ao dominar a gramática normativa, ou seja, se soubessem dominá-la, não seria “razoavelmente”. No entanto, 29,44% se sentem a vontade em se comunicar, mesmo afirmando não saberem nada de gramática (nesse caso, de gramática normativa), afinal são anos de estudo gramatical improdutos, que acabam por revelar que a comunicação não está ligada ao aprendizado da gramática normativa, mesmo com todas as problemáticas que envolve o ensino de gramática para falantes de língua materna. Afirmarem que não sabem nada de gramática, é um retrato do quão improdutivo é o ensino que se reduz aos ensinamentos de regras, regras essas que já estão no subconsciente dos falantes, que não sabem apenas nomeá-las.

E o que as professoras dizem sobre sua prática docente no que diz respeito ao lidar com os erros gramaticais (na modalidade escrita) de seus alunos é:

Quadro 3

profa. x: *É berrante! Aí eu busco o dicionário para trabalhar com eles, para eles verem a realidade, buscar a palavra corretamente. Trabalho muito com eles a oralidade da repetição das palavras, às vezes eu mando eles escreverem e mando pronunciarem e vice-versa, para eles poderem perceber. Faço também jogos. Treino ortográfico, eu faço muito. Ditado de palavras para poderem ver o que eles escrevem. Faço bingo com eles na sala para trabalhar a questão do erro gramatical, que é muito, além de falarem errado, eles escrevem errado, e vice-versa. Às vezes até duvidam que eles estão falando errado, quando você coloca a palavra.*

profa. y: *Essa questão da modalidade escrita é que eu falo com eles: você pode até falar do seu jeito, mas na hora de você escrever, você precisa escrever com mais cuidado, com pontuação. Sem a pontuação as pessoas não entendem o que você está querendo dizer. De repente, uma vírgula fora do lugar, você pode dar uma outra interpretação ao texto. Quando a gente parte para escrita a gente vai para o lado formal mesmo da língua. Eu sinalizo, chamo o aluno, escrevo no texto. Eu preciso mostrar para o aluno onde ele errou, para ele melhorar.*

A profa. y ainda acrescentou em outro momento da entrevista a questão que: (...) *Eu acho que é assim... que o menino aprende melhor a língua portuguesa. Do que aquela coisa de você só lá na gramática o tempo todo, fazer aquela coisa só formal, formal, formal. Eu corrijo, falou alguma palavra errada, “nós vai”, por exemplo. Errada entre aspas, porque “nós vai” você entende que são pessoas que estão indo, porém é uma palavra que soa um certo preconceito. Quem fala “nós vai” é o povo da roça, quem fala “nós vai” é o povo do interior, povo da zona rural, que não teve estudo, não sei o quê... Eles mesmos, os próprios alunos, têm esse conceito. E tanto quando um fala “nós vai”, o outro fala assim: “cê é burro é? ‘Nós vai’ o quê? ‘Nós vamos!’”. Enfim, mas eu deixo bem claro pra eles, pra não ter essa questão do preconceito, porque isso também gera bullying. Eu procuro deixar o mais claro possível pra eles pra não ficarem criando preconceito linguístico uns com os outros.*

A profa. x se contradiz quando fala, por exemplo, “além de falarem errado, eles escrevem errado”, sendo que a mesma afirmou em outro momento da entrevista que segue preceitos sociolinguísticos em sua abordagem de ensino, além disso, parece haver em seu discurso que falar certo é falar como a gramática diz ser o certo, ou seja, a língua certa é aquela que é escrita como manda a norma gramatical. Foi perguntado sobre a modalidade escrita, ela então levou sua postura de consertar os desvios gramaticais produzidos pelos alunos também para a oralidade (resumindo a oralidade à repetição da palavra correta).

Já a profa. y é mais coerente, já que também diz seguir a Sociolinguística e gostar do Bagno⁵ quando deixa claro para seus alunos a diferença entre as modalidades da língua e a importância em se comunicar bem na escrita, pois na escrita não há espaço para autocorreção simultânea. Além de levar para a sala de aula a discussão sobre preconceito linguístico.

Essa dualidade de perspectiva talvez explique o porquê 1,67% acha que não sabe se comunicar, porque fala tudo errado e 8,89% deles acharem que não se comunicam bem por falarem errado e afirmarem não saber nada de gramática. É importante que os professores deixem acessível para os alunos suas terminologias, suas abordagens, para que possam distinguir o que é a modalidade escrita e o que a modalidade falada da língua e quais suas aplicabilidades e suas especificidades, assim como, apresentar as variedades linguísticas.

Como afirma Antunes (2014, p.16):

Em se tratando de ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar.

Mas e então, será que os alunos têm consciência de fato do que seja essa gramática?

⁵ Marcos Bagno (1961) é linguista, escritor e tradutor brasileiro, que tem atuado, principalmente, na área de Sociolinguística, precursor do estudo do preconceito linguístico no país.

Tabela 8 - Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo:

-
- (i) A gramática normativa é a que determina o que é certo e o que é errado no uso da língua, um padrão a ser seguido;
 - (ii) A gramática normativa é aquela que, tradicionalmente, apresenta a língua na sua modalidade popular;
 - (iii) A gramática normativa é um modelo que devemos seguir em sua totalidade, porque é o certo.

V/F/V: 51,67%

V/F/F: 0%

F/V/V: 48,33%

Nessa questão 51,67% dos alunos acharam que (v,f,v) seria a resposta adequada, porém o que se esperava, caso a abordagem das professoras fossem claras o suficiente para eles, era que não acreditassem numa gramática incontestável, logo, a resposta mais aceitável seria (v,f,f). Já 48,33% dos alunos não sabiam distinguir o que é e o que não é a gramática normativa, pois colocaram (f) para a primeira afirmação e/ou (v) para a segunda afirmação. Fica evidente que não há uma discussão sobre o conceito de gramática na escola.

As professoras quando perguntadas se direcionavam suas práticas docente à luz de alguma teoria linguística específica e se tinham algum autor que lhes inspiravam nessa prática, responderam:

Quadro 4

profa. x: *Eu sou muito pelo lado humano, eu sou humanista. Às vezes eu leio, às vezes eu pesquiso, eu busco de acordo a realidade do meu aluno. Eu não sou muito fã de seguir o livro, na íntegra que vem, porque a realidade do meu aluno não é o que vem de lá do centro-sul. Eu questiono muito isso nos encontros, nas escolhas de livros... Eu gosto de Piaget, de Paulo Freire, Anísio Teixeira. A Sociolinguística é o que eu mais sigo.*

Profa. y: *Eu gosto da Sociolinguística, porque nós somos seres sociais. Somos um ser sociável. A Sociolinguística é a parte que eu mais me interessa. Gosto muito do Bagno.*

As professoras comungam na ideia de assumir a Sociolinguística como concepção teórica para colaborar com suas práticas docentes, no entanto, isso não chega aos alunos, já que a maioria disse que a gramática normativa é incontestável, que devemos segui-la em totalidade, isso se contrapõe à ideia geral do que a Sociolinguística prega, ou seja, a língua como um produto/fenômeno social, e que, por isso, é passível de variações e mudanças.

Na próxima tabela discutiremos o quanto de nomenclatura gramatical os alunos dominam. Essa foi a única questão de fato em que recorreremos à ideia de erro e acerto, porque buscamos identificar se a ostensividade de um ensino pautado na normatividade, poderia ao menos formar alunos hábeis nisso que pregam, ou seja, se os alunos dominam as relações dos nomes gramaticais com seus conceitos.

Tabela 9 - Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo⁶:

- (i) Substantivo: situa um acontecimento no tempo
- (ii) Numeral: modifica verbo, adjetivo ou outro advérbio
- (iii) Adjetivo: dá a ideia de número
- (iv) Verbo: designa os seres em geral
- (v) Pronome: substitui ou modifica substantivo
- (vi) Artigo: especifica ou generaliza substantivo
- (vii) Advérbio: relaciona uma palavra a outra
- (viii) Preposição: caracteriza substantivo

F,F,F,F,V,V,F,F: 0%

Nessa questão os alunos foram instigados a responderem sobre a nomenclatura gramatical, porque foi observado que o ensino de língua portuguesa

⁶ Essa questão presente no questionário foi uma adaptação dos conceitos gramaticais utilizados por PIMENTA (1998).

na escola é ainda muito focado no tradicionalismo gramatical (como observamos na atividade aplicada na escola), esperava-se que tivessem bom desempenho nessa questão, o que não foi constatado, nenhum aluno respondeu corretamente a questão (f,f,f,f,v,v,f,f).

As definições dos conceitos gramaticais foram trocados, por exemplo: na classe de palavra substantivo foi colocado o conceito de verbo, apenas dois termos não foram trocados: pronome e artigo. Essa foi uma questão central para nosso trabalho, porque tem total ligação com a ideia inicial, ou seja, o ensino voltado para descrição gramatical, não garante que os alunos sejam hábeis nesse âmbito. Além de ser um ensino que ignora as variedades do português, é fragmentado até no que se propõe.

Alguns alunos responderam essa questão por padrão (f,f,f,f,v,v,v,v; f,v,f,v,f,v,f,v; por exemplo) demonstrando que responderam pelo simples fato de precisarem responder, sem uma consciência ou análise do conteúdo, ou simplesmente por lerem e não terem mínima noção dos conceitos.

Segundo as professoras, quando foram perguntadas se acreditavam que o ensino de língua portuguesa é muito tradicional, no sentido de um ensino muito voltado para a gramática normativa, responderam:

Quadro 5

profa. x: *Eu acho que não, porque a gente hoje não trabalha diretamente com a gramática, a gente trabalha com textualização. Quando você trabalha com a textualização, está integrada com a gramática. Se você trabalhar com a gramática separada, aí ela vai ficar tradicional. Mas hoje o sistema pede para a gente trabalhar com a textualização, então você trabalha a gramática dentro do contexto. Você traz um texto e dentro desse texto, você traz a gramática.*

profa. y: *Eu acho que ainda é bastante tradicional. As escolas se preocupam muito com a questão gramatical, esquece que um texto da realidade do menino, pode trazer a esse menino um conteúdo muito mais rico, do que pegar aquele texto para tirar substantivo. Discutir sobre os assuntos, de repente tem uma ação social muito legal para discutir ali no texto. Eu acho que a interpretação do texto é muito mais rica, do que usar o texto para ensinar gramática.*

As professoras divergem em opinião, enquanto a primeira transparece entender que o uso dos gêneros textuais no ensino de língua deve ter como função buscar a gramática ali contida, a segunda, parece ser mais consciente no sentido de não usar o texto como pretexto para ensinar a gramática. De todo modo, as respostas dadas pelos alunos, não remetem a uma consciência dessas duas abordagens, seja o texto como pretexto para ensinar gramática, seja o texto para ensinar outras questões (“ação social”) que não a gramática em si (em que momento, contexto e abordagem a gramática será ensinada?).

As professoras foram perguntadas também sobre a nomenclatura gramatical, se esta dificulta o acesso dos alunos à compreensão dos fenômenos linguísticos e ao conhecimento de modo geral:

Quadro 6

profa. x: *Dificulta. Sabe por quê? Ultimamente, essa mudança que a gente teve do acordo ortográfico, tem muito problema. Primeiro: às vezes você tem um menino (aqui até que gente nem tem muito essa dificuldade), mas menino de segundo grau, por exemplo, ou menino do 9º ano, antes, eles já conheciam aquela palavra escrita de um jeito e de repente mudou. A questão da acentuação... Eu acho que dificulta muito. Principalmente porque a gente não tem os recursos adequados para trabalhar com o aluno. Uma escola que você não tem uma biblioteca adequada para você trabalhar com o menino. Você não tem um dicionário. A própria gramática não tem, porque a escola não disponibiliza. São uns livros que a gramática vem embutida que os alunos não entendem também. Então dificulta. Às vezes o menino nem sabe que o próprio nome dele faz parte de uma classe gramatical: substantivo. Aí quando você dá uma qualidade para ele, por exemplo: “você é um aluno inteligente”, às vezes ele não entende o porquê que o “inteligente” vai ser o adjetivo e o nome dele o substantivo. A nossa língua portuguesa ela é meio complexa. Ela dá muita coisa que não era necessário. Na língua inglesa, por exemplo, você tem uma palavra com um significado, na língua portuguesa uma mesma palavra tem inúmeros significados.*

profa. y: *Dificulta. Demais, demais! Complemento nominal? Gente! Esse é um assunto... Sabe o que eu tive que falar com os meninos? Vocês têm sobrenome? Vocês não têm só o nome, né? Cátia, Maria... Vocês têm um sobrenome. Complemento nominal é como se fosse um sobrenome, ali. Porque poderia ter outro nome. Substantivo é nome. Por que não botar lá “nome”? Sei lá, outro nome, que não seja substantivo. Eles não sabem o que é substantivo, mas quando eu digo que substantivo é nome: “ah, entendi!”. A nomenclatura é horrível. A nomenclatura dificulta bastante nosso trabalho na sala de aula.*

As professoras concordam que a nomenclatura gramatical é um problema, porque confunde os alunos. A profa. x vai além da nomenclatura e dá um exemplo de Política Linguística⁷, o Acordo Ortográfico, que, normalmente, não são pensadas por linguistas, são decisões do(s) Estado(s) que não buscam compreender as problemáticas, nem a realidade do ensino nesses espaços. Ela também, novamente, nos traz as dificuldades encontradas pelos professores no ensino da língua (como pudemos observar quando descrevemos a escola), assim como a real função dos livros didáticos, que, segundo elas, estão aquém, porque não respeitam as realidades sociais distintas e nem a variação linguística.

Já a profa. y diz que a nomenclatura é um problema no ensino. O que teria de sentido na palavra substantivo, por exemplo, que remetesse à sua função dentro da língua e sua função no contexto da nomenclatura gramatical? Ela prefere usar o termo “nome”, que, para ela, parece ser mais acessível para os alunos.

⁷ Segundo Calvet (2007), Política Linguística preocupa-se com a relação entre o poder e as línguas, ou mais propriamente, com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa trajetória escolar, somos imbuídos a conjugar verbos, fazer análises sintáticas e morfológicas etc., e, de certa forma, acabamos negligenciando o potencial que nossa própria língua tem. Ratificando nossa impressão, passamos a acreditar que nada sabemos sobre ela e que ela é uma entidade inalcançável, estranha.

Essa é a realidade de jovens alunos que buscam se inserir no mundo, mas sucumbem diante das dificuldades que lhes são impostas. Logicamente sabemos que isso não se dá de forma despreziosa ou natural, que as relações de poder influenciam o ensino – ou o não-ensino.

O trabalho das professoras e dos professores deve estar alicerçado de modo a ampliar a atuação desses alunos, que os levem de um estado de exclusão, para o de inclusão, mediante a habilidade no uso da língua, porque a sociedade é estratificada. Mas para isso acontecer, é preciso que as professoras e professores sejam valorizados, bem formados e estejam motivados a promover um ensino voltado para o aprendizado, não apenas para a reprodução de conceitos.

O ensino precisa alcançar a reflexão sobre o ser no mundo, por meio da linguagem. Ler, interpretar e produzir textos, nessa forma de trabalho que concebemos ser eficaz, ganha uma roupagem totalmente potente, em que os alunos se tornem autores de suas próprias vidas, porque o texto – oral e escrito – é esse todo complexo e multifacetado que possibilita tal desempenho.

É trabalhoso, árduo e um processo contínuo, contudo, um processo libertador. É preciso que superemos essa ideia histórica de decodificar signos, de entender o estudo da língua como algo limítrofe à escrita e sua gramática. A língua deve ser capaz de dizer e escrever histórias que reflitam os problemas sociais e que indique saídas, ou melhor, que não apenas indique, mas que as crie.

Vale salientar que nosso trabalho não deseja criticar as professoras da escola Paulo VI em Candeias – apesar de algumas vezes isso ter sido feito –, mas sim o sistema, que reduz o ensino da língua ao ensino de sua gramática e não dá os subsídios adequados para que as professoras e os professores desempenhem seu trabalho de maneira eficiente. Muito menos queremos promover o debate do não-ensino de gramática nas escolas. Buscamos entender o porquê a escola reduz

o ensino de língua ao ensino de gramática, mas nem assim os alunos têm a habilidade nesse âmbito, tentamos entender esse paradoxo.

Diante dos resultados encontrados, é possível inferir que o ensino pautado na gramática normativa, não garante que os alunos sejam capacitados em seu uso normativo, como, por exemplo, saber o significado de cada classe de palavras. Também podemos observar que os alunos, apesar do desencorajamento, consideram o estudo de língua importante e que têm interesse em aprender coisas outras que não apenas a gramática normativa. E, ainda, que as abordagens das professoras precisam estar bem definidas para que possibilitem alcançar os alunos, de modo a terem uma consciência de o porquê aprender.

A escola, infelizmente, não estreita a relação entre os alunos e sua própria língua, muitos deles, quando terminarem o ciclo escolar, se terminarem, não terão boas lembranças da escola, não terão produzido nada de significativo, nem estarão aptos para o enfrentamento social numa sociedade estratificada. Muitos desses alunos sairão da escola acreditando que o domínio da gramática pode promover o bem falar, o que é um mito. As professoras parecem também serem vítimas de um ensino fragmentado, que não dá a elas um suporte para que construam com os alunos uma educação que garanta de fato um domínio dos usos da língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 40ª ed. São Paulo, 2006.
- BAZARIM, Milene. **A mobilização de saberes sobre escrita e texto em uma segunda série do ensino fundamental**. Travessias Ed. 03 ISSN 1982-5935. Educação, Cultura, Linguagem e Arte. CNPq n.º 520427/2002 ; Auxílio - Fapesp n.º 2002/11837-4.
- CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues & BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.) – 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016, p. 13-29.
- CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia. **O papel da sociolinguística no (re)conhecimento do português brasileiro e suas implicações para o ensino**. Revista LETRA – Rio de Janeiro, 2013.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Cultura Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. **Gramática e Ensino**. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 19 volume 2, p. 11-26, Jul-Dez 2017.
- FARACO, Carlos Alberto & ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- GERALDI, João Wanderley. **Ensino de Gramática x Reflexão Sobre a Língua**. Jun 15, 2018. Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/ensino-de-gramatica-x-reflexao-sobre-a-lingua/>
- ILARI, Rodolfo. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Educ. Soc., Campinas , v. 18, n. 60, p. 173-182, Dec. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300011&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 19 Mar. 2019.
- KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**; tradução Marilda Winkler Averburg, Clarisse Sieckenius de Souza. – [Reimpr.] – Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTEAGUDO, Henrique. **A invenção do monolinguismo e da língua nacional**. Gragoatá Niterói, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem**. 2ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PIMENTA, Reinaldo. **Português Urgente! Método simples e rápido para escrever sem errar**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SANTOS, Leonor Werneck dos. **O ensino de língua portuguesa e os PCN'S**. Revista Philologus, supl.1. 2004. Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. - 28. ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino da gramática: caminhos e descaminhos**. 2ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

APÊNDICES

Apêndice 1: Entrevistas na íntegra:**Profa. x** (entrevista concedida no dia 04/10/2018, com duração de 18min49)

1) O que a levou a cursar Letras? Antes você cursou o “antigo magistério”?

Eu sou professora por opção, entendeu?. Como eu sou do interior, aí lá a gente não tinha muita opção para formação. Então, professora naquele época, no meu tempo, né? Era uma profissão de peso. Então a gente tinha uma responsabilidade muito grande em ser professora. Então eu segui professor por isso aí, mas eu faço até hoje por amor.

Fiz magistério. Eu sou professora de admissão. Sabe o que é admissão? Era um curso que a gente fazia o primário, quando eu estudava era... como a gente voltou hoje a ter: 1, 2, 3, 4 e 5 ano, a gente tinha até o 5 ano, aí ainda tinha 1ª, 1b, 1c, destinado pela classificação da turma: aluno forte: 1ª, aluno médio: 1b, aluno mais fraco: 1 c. Aí ia se classificando assim. Quando a gente chegava no quinto ano, a gente fazia um curso de admissão, era uma prova em que era preciso tirar nota 7. Se não tirasse 7, a gente não ia para o sexto ano, que é a nossa quinta série que a gente fala hoje. Eu estudei nessa fase aí, aí eu estudei o 6, 7, 8 e 9 ano, aí você ia para o Normal, que era o ensino médio. Quando você tirava o 3 ano de magistério, aí você fazia mais um ano de adicional, que era para você estar apto para lecionar. Aí depois você ia para faculdade, fazia o vestibular, que era difícil. Aos 15 anos eu dava aula para o Mobral (tinha a cartilha com o ABC, Bê-a-bá e a tabuada), que era o que a gente chama hoje de aceleração ou de EJA. Quando você saísse da cartilha, você estava preparado, que você já sabia, conhecia todas as letras e você sabia forma palavras. É diferente de hoje que o menino não aprende nada e sai já dizendo que sabe ler e não está nem alfabetizado. Nesse tempo meu a gente aprendia o abc de cor e salteado.

2) Em que ano e em qual instituição você fez sua graduação?

Em 1998, na UNEB.

3) Quais disciplinas você gostava e/ou achava mais importante na faculdade?

Língua Portuguesa, Redação, Poesia.

4) Você acha que a carga horária para a disciplina de português no ensino básico é suficiente?

Eu acredito que é. Porque eu penso na qualidade e não na quantidade. Eu acho que termina às vezes sendo até de mais em área e de menos em outra. Acho que deveria ter uma moderação nas disciplinas de carga horária. Porque você dá 5 aulas de português, às vezes se torna chato para o aluno, porque fica cansativo às vezes você ficar dois horários numa sala só para falar de língua portuguesa que os meninos não gostam, então poderia ter menos, 4 aulas poderia estar bom.

5) Gostaria de saber se você admite alguém conceito de língua específico em sua prática docente?

Eu acho assim, que é de fundamental importância a língua. A criança não vem para escola leiga, como uma tábua rasa, né? A língua é uma complementação do que eles já trazem. Só que com aperfeiçoamento, na forma escrita e falada.

6) Você direciona sua prática docente à luz de alguma teoria linguística específica? Há algum autor que lhe inspire nessa prática?

Eu sou muito pelo lado humano, eu sou humanista. Às eu leio, às vezes eu pesquiso, eu busco de acordo a realidade do meu aluno. Eu não sou muito fã de seguir o livro, na íntegra que vem, porque a realidade do meu aluno não é o que vem de lá do centro-sul. Eu questiono muito isso nos encontros, nas escolhas de livros... Eu gosto de Piaget, de Paulo Freire, Anísio Teixeira. A sociolinguística é o que eu mais sigo.

7) Para você, qual o papel da disciplina “língua portuguesa” no ensino fundamental nos anos finais?

A disciplina tem [na escola] porque é uma determinação dos órgãos mantenedores da educação. E é tão importante quanto as demais. A disciplina é importante, porque... como você vai resolver qualquer problema? Redigir um texto? Ou qualquer situação se você não tem a língua portuguesa corretamente? Porque as formas de linguagem é importante você saber e pra isso a gente precisa da disciplina na escola.

8) Em sua opinião, qual a importância de se levar à sala de aula conteúdos para além dos sugeridos no livro didático? Você leva para suas aulas conteúdos além dos sugeridos pelo livro didático?

Difícilmente eu utilizo este livro didático. Primeiro, porque eu não concordo com os textos que vêm no livro didático, que são 4, 5 páginas de texto que não tem nada a ver com o aluno dessa região, e que eles trazem para a gente trabalhar, e que não dá tempo, porque se você pegar um texto desse você vai ficar uma semana, duas, para concluir o texto. Então eu sou muito de trazer outros textos, eu faço pesquisas com textos menores, do cotidiano, ou que traz alguma lição de vida. Eu gosto muito de trabalhar por esse lado, que mova eles e que desperte o interesse deles para a leitura. Uma vez outra eu pego o livro didático.

9) Como você lida com os erros gramaticais (na modalidade escrita) de seus alunos?

É berrante! Aí eu busco o dicionário para trabalhar com eles, para eles verem a realidade, buscar a palavra corretamente. Trabalho muito com eles a oralidade da repetição das palavras, às vezes eu mando eles escreverem e mando pronunciarem e vice-versa, para eles poderem perceber. Faço também jogos. Treino ortográfico eu faço muito, ditado de palavras, para poderem ver o que eles escrevem. Faço bingo com eles na sala para trabalhar a questão do erro gramatical, que é muito, além de falarem errado, eles escrevem errado e vice-versa. Às vezes até duvidam que eles estão falando errado, quando você coloca a palavra,

10) Você acredita que o ensino de língua portuguesa é muito tradicional, no sentido de um ensino muito voltado para a gramática normativa?

Eu acho que não, porque a gente hoje não trabalha diretamente com a gramática, a gente trabalha com textualização. Quando você trabalha com a textualização, está integrada com a gramática. Se você trabalhar com a gramática separada, aí ela vai ficar tradicional. Mas hoje o sistema pede para a gente trabalhar com a textualização, então você trabalha a gramática dentro do contexto. Você traz um texto e dentro desse texto, você traz a gramática.

11) Como você aborda a gramática normativa em sala de aula?

A partir do texto. Trago exemplo, coloco para eles o exemplo, para depois eles poderem identificar, pra depois buscar o conceito daquela coisa e a aplicabilidade.

12) Para você, a nomenclatura gramatical dificulta o acesso dos alunos à compreensão dos fenômenos linguísticos?

Dificulta. Sabe por quê? Ultimamente, principalmente essa mudança que a gente teve do acordo ortográfico, tem muito problema. Primeiro: às vezes você tem um menino (aqui até que gente nem tem muito essa dificuldade), mas menino de segundo grau, por exemplo, com menino de 9 ano, e o menino antes ele já conhecia aquela palavra escrita de um jeito e de repente mudou. A questão da acentuação... Eu acho que dificulta muito. Principalmente porque a gente não tem os recursos adequados para trabalhar com o aluno. Uma escola que você não tem uma biblioteca adequada para você trabalhar com o menino. Você não um dicionário. A própria gramática não tem, porque a escola não disponibiliza. São uns livros que a gramática vem embutida que os alunos não entendem também. Então dificulta. Às vezes o menino nem sabe que o próprio nome dele faz parte de uma classe de gramatical: substantivo. Aí quando você dá uma qualidade pra ele, por exemplo: “você é um aluno inteligente”, às vezes ele não entende o porquê que o “inteligente” vai ser o adjetivo e o nome dele o substantivo. A nossa língua portuguesa ela é meio complexa. Ela dá muita coisa que não era necessário. Na língua inglesa, por exemplo, você tem uma palavra com um significado, na língua portuguesa uma mesma palavra tem inúmeros significados.

Profa. y (entrevista concedida no dia 29/09/2018, com duração de 24min09)

1) O que a levou a cursar Letras? Antes você cursou o “antigo magistério”?

Porque eu sempre tive facilidade desde a época da escola com a língua portuguesa, e antes de eu cursar Letras, eu cursei pedagogia, fiz dois semestres, mas não concluí. O motivo foi a falta de coerência entre a teoria e a prática, eu percebi isso durante o curso, que a prática era bem diferente da teoria, então me decepcionei. Aí então eu “pulei” para Letras. Pra mim, o curso de Letras foi maravilhoso, foi uma outra coisa, apesar da realidade, mas foi muito mais prático. Porque eram assuntos que eu já “dominava”. Não me arrependo de ter mudado.

Fiz o antigo magistério. Já tinha trabalhado em instituições que me ajudaram bastante, por isso estou te dizendo que tinha um certo domínio. Eu trabalhava no SESI e a gente tinha muitas capacitações, muita acessória, muito monitoramento. O magistério era o chamado médio técnico.

2) Em que ano e em qual instituição você fez sua graduação?

Fiz na UNIFACS, e me formei em 2012.

3) Quais disciplinas você gostava e/ou achava mais importante na faculdade?

Eu gostava de... Eu não gostava de Linguística, vou falar logo a que eu não gostava, eu não gostava de Linguística (risos). Mas eu gostava da Metodologia da Língua Portuguesa, gostava do Inglês, da Metodologia da Língua Inglesa, porque eu fiz português-inglês. Gostava mais das disciplinas específicas. Ah, eu gostava muito também da Fonética.

4) Você acha que a carga horária para a disciplina de português no ensino básico é suficiente?

Eu acho. São cinco aulas por semana, dá para fazer um trabalho legal com os meninos. Inclusive eles reclamam por essa carga horária ser tão grande. Mas eu acho que dá pra gente fazer um trabalho legal. Talvez se fosse menor, a gente não ia dar conta de tanta coisa assim. Acho que tá de bom tamanho.

5) Gostaria de saber se você admite alguém conceito de língua específico em sua prática docente?

Eu admito aquele que a língua materna é a que a pessoa domina. Independe dele saber norma culta, norma não sei o quê... Eu tento trazer pros meus alunos, que eles sabem a língua portuguesa, porque eles dizem que não sabem. Nas minhas aulas, quando eles ficam assim... com a autoestima muito baixa, eles falam: “pró eu não sei português”. Eu tento falar pra ele: você sabe a língua portuguesa, o que você tem é dificuldade é na norma na língua. Então eu vou muito assim por esse lado, para aquela questão do preconceito linguístico. Eu vou muito por essa vertente de ensinar o aluno a se apropriar adequadamente na língua, no lugar onde ele está, pra falar a língua no lugar correto.

6) Você direciona sua prática docente à luz de alguma teoria linguística específica? Há algum autor que lhe inspire nessa prática?

Eu gosto da Sociolinguística, porque nós somos seres sociais. Somos um ser sociável. A sociolinguística é a parte que eu mais me interessa. Gosto muito do Bagno.

7) Para você, qual o papel da disciplina “língua portuguesa” no ensino fundamental nos anos finais?

O papel da língua portuguesa na escola, no currículo escolar, é um, mas na prática do professor, pelo menos na minha prática, eu não acho que bate muito com o currículo; porque eu acho que o aluno tem que aprender a se comunicar bem. Mas, assim, ele precisa aprender a língua mesmo na forma cultural dele. Tanto que quando eu falo isso, eu digo assim, que ele fala: “não é isso não! É assim, é assado!”. Eu falei: sim, é isso também que ele falou. Você entendeu o que ele disse? “Entendi”. Eu disse: pronto! O que importa, nesse momento aqui, é que ele entendeu. Mas vamos aprender uma outra forma de dizer isso que você falou? Eu acho que é assim... que o menino aprende melhor a língua portuguesa. Do que aquela coisa de você só lá na gramática o tempo todo, fazer aquela coisa só formal, formal, formal. Eu corrijo, diz assim, ah, falou alguma palavra errada, “nós vai”, por exemplo. Errada entre aspas, porque “nós vai” você entende que são pessoas que estão indo, porém é uma palavra que soa um certo preconceito. Quem fala “nós vai” é o povo da roça, quem fala “nós vai” é o povo do interior, povo da zona rural, que não teve estudo, não sei o quê... Eles mesmos, os próprios alunos, têm esse conceito. E tanto quando um fala “nós vai”, o outro fala assim: “cê é burro é? ‘Nós vai’ o quê? ‘Nós vamos!’”. Enfim, mas eu deixo bem claro pra eles, pra não ter essa questão do preconceito, porque isso também gera *bullying*. Eu procuro deixar o mais claro possível pra eles pra não ficarem criando preconceito linguístico uns com os outros.

8) Em sua opinião, qual a importância de se levar à sala de aula conteúdos para além dos sugeridos no livro didático? Você leva para suas aulas conteúdos além dos sugeridos pelo livro didático?

Quase sempre. O livro didático, pra mim, não... Assim, o nosso livro didático é muito bom, por sinal. A gente tem uma dificuldade muito grande de trabalhar com esse livro. Por que essa dificuldade? Porque os meninos, os nossos alunos, a nossa realidade, é... os alunos eles são preguiçosos mentalmente, eles têm um vocabulário pobre, eles não entendem um enunciado. Ali, o livro,

eles não entendem o enunciado, eles ficam..., eles não procuram descobrir o enunciado. Eles lhe importunam o tempo todo, porque eles não sabem, parece que é uma outra língua que está ali naquele livro, que é uma língua que eles não entendem. Entendeu? Então, assim, existe uma dificuldade para trabalhar o nosso livro. Essa é a dificuldade que a gente tem. Mas, assim, eu acho importante, pelo menos com esse livro didático da gente, trabalhar algumas coisas, porque eles vão ampliar o conhecimento. Que é um livro bom, é um livro que se estuda em escola... no SESI, particular, livros que eu já trabalhei com meus alunos lá, e não tive tantas dificuldades como eu tô tendo. Como tem alunos, meus alunos, bons, alunos bons, que têm a mesma dificuldade, mas é a questão do vocabulário. E, assim, a realidade do livro didático muitas vezes não é a realidade de nós Nordeste, é a realidade do Rio Grande do Sul. Eu pelo menos, eu acho, que esse livro nosso, é uma realidade completamente fora, sabe? Você os livros de história, geografia, vamos falar de outro livro, eles colocam a realidade, a geografia lá de São Paulo, a topografia de São Paulo, sei lá, um negócio estranho, né? Cê vai estudar a topografia de um lugar que não é seu...

E nós professores, muitas vezes, nós erramos na escolha do livro didático, porque a gente não procura ver a realidade do nosso aluno. “Quem escolheu esse livro?”. Gente, o livro é ótimo! “Ah, porque esse livro não presta”. Não acho que o problema está no livro, o problema está no conhecimento dos alunos e na nossa capacidade de mostrar ao nosso aluno que ele é capaz de responder aquelas questões. Dá um trabalho! Eu não vou mentir, dá um trabalho! Mas eu acho bom trabalhar com ele, entendeu? Agora, assim, em relação ao conteúdo do livro didático muitas vezes ele não bate assim com... nosso conteúdo assim, o conteúdo que eu acho que meu aluno precise aprender, muitas vezes ele não bate. Aí eu vou pra outras coisas. A gente vai pra textos, intertextos. Muitas vezes, muitas vezes.

9) Como você lida com os erros gramaticais (na modalidade escrita) de seus alunos?

Essa questão da modalidade escrita é que eu falo com eles: você pode até falar do seu jeito, mas na hora de você escrever, você precisa escrever com mais cuidado, com pontuação. Sem a pontuação as pessoas não entendem o que você está querendo dizer. De repente, uma vírgula fora do lugar, você

pode dar uma outra interpretação do texto. Quando a gente parte pra escrita a gente vai para o lado formal mesmo da língua.

Eu sinalizo, chamo o aluno, escrevo no texto. Eu preciso mostrar pro aluno que onde ele errou, pra ele melhorar.

10) Você acredita que o ensino de língua portuguesa é muito tradicional, no sentido de um ensino muito voltado para a gramática normativa?

É. Eu acho que ainda é bastante tradicional. As escolas se preocupam muito com a questão gramatical, esquece que um texto da realidade do menino, pode trazer a esse menino um conteúdo muito mais rico, do que pegar aquele texto para tirar substantivo. Discutir sobre os assuntos, de repente tem uma ação social muito legal para discutir ali no texto. Eu acho que a interpretação do texto é muito mais rico, do que usar o texto para ensinar gramática.

11) Como você aborda a gramática normativa em sala de aula?

Eu diversifico, às vezes eu pego os textos deles, às vezes eu pego solta mesmo, um assunto solto, dependendo da condição de como eu planejei. Quando eu pego o texto que a gente faz aquela abordagem – que eu acho que o principal é a interpretação do texto – aí eu pego uma questão ali dentro daquele texto e a gente vai trabalhar alguma coisa na gramática; às vezes, não, às vezes eu pego o assunto da gramática só mesmo e coloco no quadro. Tô falando minha realidade. Depende de como esteja aquele aluno naquele momento. Às vezes os meninos não estão naquela atenção máxima pra texto – que eles não gostam de ler –, eles não estão na atenção máxima, eles estão numa briga, numa agonia, numa agonia. Ó, gente, peraí, que eu acho que esse texto não vai dar certo não. Eu vou me cansar demais pra poder acalmar esse povo. Aí eu já vou logo escrevendo no quadro. Conceito normativo mesmo, porque aí eles vão se acalmando, se aquietando, aí depois que eu vou fazendo, né? Tudo é uma questão assim, de realidade mesmo da turma.

12) Para você, a nomenclatura gramatical dificulta o acesso dos alunos à compreensão dos fenômenos linguísticos?

Dificulta. Demais, demais! Complemento nominal? Gente! Esse é um assunto... Sabe o que eu tive que falar com os meninos? Vocês têm sobrenome? Vocês não têm só o nome, né? Cátia, Maria... Vocês têm um sobrenome. Complemento nominal é como se fosse um sobrenome, ali.

Porque poderia ter outro nome. Substantivo é nome. Por que não botar lá: nome? Sei lá, outro nome, que não seja substantivo. Eles não sabem o que é substantivo, mas quando eu digo que substantivo é nome: “ah, entendi!”. A nomenclatura é horrível. A nomenclatura dificulta bastante nosso trabalho na sala de aula.

Apêndice 2: Questionários (quatro questionários respondidos pelos alunos, um de cada ano):

Escola Municipal Papa Paulo VI
 Aluna(o): _____ Turma: 606 Data: 31/10/2018

QUESTIONÁRIO

1. **Quantas aulas de Português você tem durante a semana?**
 uma; duas; três; quatro; cinco.
2. **Por que você acha que tem essa quantidade de aula(s) de Português em sua série?**
 é uma disciplina importante;
 porque é difícil, então precisa de mais tempo de estudo;
 não faço ideia.
3. **E qual é a sua opinião sobre a disciplina de "Português"?**
 acho importante;
 acho legal;
 acho difícil;
 acho chato;
 acho desnecessário, porque ensina o que já sabemos.
4. **Das alternativas abaixo, diga o quanto você gostaria de aprender na disciplina de Língua Portuguesa em importância, ou seja, classifique numericamente (1, 2, 3, 4, 5 ou 6) o que gostaria de aprender mais em primeiro lugar, segundo, terceiro etc.?**
 redação de diferentes textos;
 interpretação de texto;
 regras de gramática;
 literatura;
 como falar bem;
 como escrever bem.
5. **Você acredita que se comunica bem em sua língua?**
 me comunico muito bem, mesmo não sabendo gramática;
 me comunico muito bem, porque sei a gramática;
 me comunico razoavelmente bem, porque sei um pouco de gramática;
 acho que não, falo tudo errado;
 acho que não, falo tudo errado, porque não sei nada de gramática.
6. **Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo:**
 a gramática normativa é a que determina o que é certo e o que é errado no uso da língua, um padrão a ser seguido;
 a gramática normativa é aquela que, tradicionalmente, apresenta a língua na sua modalidade popular;
 a gramática normativa é um modelo que devemos seguir em sua totalidade, porque é o certo.
7. **Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo:**
 Substantivo: situa um acontecimento no tempo;
 Numeral: modifica verbo, adjetivo ou outro advérbio;
 Adjetivo: dá a ideia de número;
 Verbo: designa os seres em geral;
 Pronome: substitui ou modifica substantivo;
 Artigo: especifica ou generaliza substantivo;
 Advérbio: relaciona uma palavra a outra;
 Preposição: caracteriza substantivo.

Escola Municipal Papa Paulo VI

Aluna(ó):

Turma: 7^ª E Data: 19/09/2012

QUESTIONÁRIO

1. **Quantas aulas de Português você tem durante a semana?**
 uma; duas; três; quatro; cinco.
2. **Por que você acha que tem essa quantidade de aula(s) de Português em sua série?**
 é uma disciplina importante;
 porque é difícil, então precisa de mais tempo de estudo;
 não faço ideia.
3. **E qual é a sua opinião sobre a disciplina de "Português"?**
 acho importante;
 acho legal;
 acho difícil;
 acho chato;
 acho desnecessário, porque ensina o que já sabemos.
4. **Das alternativas abaixo, diga o quanto você gostaria de aprender na disciplina de Língua Portuguesa em importância, ou seja, classifique numericamente (1, 2, 3, 4, 5 ou 6) o que gostaria de aprender mais em primeiro lugar, segundo, terceiro etc.?**
 redação de diferentes textos;
 interpretação de texto;
 regras de gramática;
 literatura;
 como falar bem;
 como escrever bem.
5. **Você acredita que se comunica bem em sua língua?**
 me comunico muito bem, mesmo não sabendo gramática;
 me comunico muito bem, porque sei a gramática;
 me comunico razoavelmente bem, porque sei um pouco de gramática;
 acho que não, falo tudo errado;
 acho que não, falo tudo errado, porque não sei nada de gramática.
6. **Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo:**
 a gramática normativa é a que determina o que é certo e o que é errado no uso da língua, um padrão a ser seguido;
 a gramática normativa é aquela que, tradicionalmente, apresenta a língua na sua modalidade popular;
 a gramática normativa é um modelo que devemos seguir em sua totalidade, porque é o certo.
7. **Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo:**
 Substantivo: situa um acontecimento no tempo;
 Numeral: modifica verbo, adjetivo ou outro advérbio;
 Adjetivo: dá a ideia de número;
 Verbo: designa os seres em geral;
 Pronome: substitui ou modifica substantivo;
 Artigo: especifica ou generaliza substantivo;
 Advérbio: relaciona uma palavra a outra;
 Preposição: caracteriza substantivo.

Escola Municipal Papa Paulo VI

Aluna(ô):

Turma: 8^o Ano Data: 24/10/18
(F)

QUESTIONÁRIO

1. **Quantas aulas de Português você tem durante a semana?**
 uma; duas; três; quatro; cinco.
2. **Por que você acha que tem essa quantidade de aula(s) de Português em sua série?**
 é uma disciplina importante;
 porque é difícil, então precisa de mais tempo de estudo;
 não faço ideia.
3. **E qual é a sua opinião sobre a disciplina de "Português"?**
 acho importante;
 acho legal;
 acho difícil;
 acho chato;
 acho desnecessário, porque ensina o que já sabemos.
4. **Das alternativas abaixo, diga o quanto você gostaria de aprender na disciplina de Língua Portuguesa em importância, ou seja, classifique numericamente (1, 2, 3, 4, 5 ou 6) o que gostaria de aprender mais em primeiro lugar, segundo, terceiro etc.?**
 redação de diferentes textos;
 interpretação de texto;
 regras de gramática;
 literatura;
 como falar bem;
 como escrever bem.
5. **Você acredita que se comunica bem em sua língua?**
 me comunico muito bem, mesmo não sabendo gramática;
 me comunico muito bem, porque sei a gramática;
 me comunico razoavelmente bem, porque sei um pouco de gramática;
 acho que não, falo tudo errado;
 acho que não, falo tudo errado, porque não sei nada de gramática.
6. **Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo:**
 a gramática normativa é a que determina o que é certo e o que é errado no uso da língua, um padrão a ser seguido;
 a gramática normativa é aquela que, tradicionalmente, apresenta a língua na sua modalidade popular;
 a gramática normativa é um modelo que devemos seguir em sua totalidade, porque é o certo.
7. **Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo:**
 Substantivo: situa um acontecimento no tempo;
 Numeral: modifica verbo, adjetivo ou outro advérbio;
 Adjetivo: dá a ideia de número;
 Verbo: designa os seres em geral;
 Pronome: substitui ou modifica substantivo;
 Artigo: especifica ou generaliza substantivo;
 Advérbio: relaciona uma palavra a outra;
 Preposição: caracteriza substantivo.

Escola Municipal Papa Paulo VI

Aluna(o):

Turma: 9^o

Data: 29/09/2018

QUESTIONÁRIO

1. **Quantas aulas de Português você tem durante a semana?**
 uma; duas; três; quatro; cinco.
2. **Por que você acha que tem essa quantidade de aula(s) de Português em sua série?**
 é uma disciplina importante;
 porque é difícil, então precisa de mais tempo de estudo;
 não faço ideia.
3. **E qual é a sua opinião sobre a disciplina de "Português"?**
 acho importante;
 acho legal;
 acho difícil;
 acho chato;
 acho desnecessário, porque ensina o que já sabemos.
4. **Das alternativas abaixo, diga o quanto você gostaria de aprender na disciplina de Língua Portuguesa em importância, ou seja, classifique numericamente (1, 2, 3, 4, 5 ou 6) o que gostaria de aprender mais em primeiro lugar, segundo, terceiro etc.?**
 redação de diferentes textos;
 interpretação de texto;
 regras de gramática;
 literatura;
 como falar bem;
 como escrever bem.
5. **Você acredita que se comunica bem em sua língua?**
 me comunico muito bem, mesmo não sabendo gramática;
 me comunico muito bem, porque sei a gramática;
 me comunico razoavelmente bem, porque sei um pouco de gramática;
 acho que não, falo tudo errado;
 acho que não, falo tudo errado, porque não sei nada de gramática.
6. **Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo:**
 a gramática normativa é a que determina o que é certo e o que é errado no uso da língua, um padrão a ser seguido;
 a gramática normativa é aquela que, tradicionalmente, apresenta a língua na sua modalidade popular;
 a gramática normativa é um modelo que devemos seguir em sua totalidade, porque é o certo.
7. **Coloque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas definições abaixo:**
 Substantivo: situa um acontecimento no tempo;
 Numeral: modifica verbo, adjetivo ou outro advérbio;
 Adjetivo: dá a ideia de número;
 Verbo: designa os seres em geral;
 Pronome: substitui ou modifica substantivo;
 Artigo: especifica ou generaliza substantivo;
 Advérbio: relaciona uma palavra a outra;
 Preposição: caracteriza substantivo.

Apêndice 3: Carta de apresentação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB
Instituto de Humanidades e Letras – Campus dos Malês

Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa
Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE ORIENTANDO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

São Francisco do Conde, 24 de agosto de 2018.

Prezada Senhora Diretora Josinês Reis dos Santos
 Prezada Senhora Professora Maria Alice Silva Benevides Marcelo

Apresento o aluno Francisco Anderson da Silva Pereira, regularmente matriculado no 7º semestre (semestre letivo 2018.1) do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês/São Francisco do Conde/Bahia, para que o mesmo possa desenvolver parte de sua atividade pretendida no âmbito de seu Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II), sob minha orientação, junto às disciplinas de Língua Portuguesa, na unidade de ensino sob a direção da senhora Josinês e também sob a responsabilidade da senhora professora Maria Alice,

Reforçamos que as referidas atividades incluem a aplicação de questionários e entrevistas com o corpo discente e docente da Escola Municipal Papa Paulo VI apenas com o intuito de constatar algumas impressões do corpo escolar sobre alguns aspectos que envolvem a gramática, ensino e normas linguísticas, não ocorrendo, de forma alguma, qualquer intervenção no projeto pedagógico e planos de trabalho da Escola e de seu corpo docente. Ratificamos, também, que qualquer material coletado será dado o resguardo de identificação dos informantes na condição de anonimato, assim como ratificamos que seu uso será apenas para fins acadêmicos e não comercial.

Certo de contar com o estimado e fundamental apoio das senhoras, despeço-me antecipando meus agradecimentos e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Eduardo Ferreira dos Santos

Professor Doutor Eduardo Ferreira dos Santos
 SIAPE 2295907

Recebido
27/08/2018
Josinês Reis dos Santos
 Diretora
 Mat. 5276