

DIÁLOGO LINGUÍSTICA E ENSINO: REVISITANDO A QUESTÃO DO ERRO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Quézia dos Santos Lopes Oliveira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ
(queziaslopes@gmail.com)

Resumo

Diversos estudos em Linguística contemporânea (Geraldi (1984); Possenti (1996); Antunes (2006); Bagno (2007); Travaglia (2009); Faraco (2008)) têm apontado os problemas do ensino de português na educação básica, que costuma ser classificado como uma “pedagogia do erro”, responsável por produzir e reforçar o preconceito linguístico e o sentimento de incompetência linguística nos alunos. Neste artigo, que é de natureza qualitativa e bibliográfica, propõe-se revisitar a questão do “erro” no ensino tradicional em língua materna nos seus principais eixos (análise gramatical, escrita, leitura e oralidade), a partir de um referencial teórico da Linguística contemporânea, de modo a redirecionar o seu tratamento. O objetivo deste trabalho é problematizar esta noção e advogar em favor de um maior diálogo entre educação superior e básica e da indissociabilidade entre teoria e prática, que se acredita aqui ser a chave para superação dos problemas atualmente identificados no ensino de língua materna centrado no “erro”. Com isso, espera-se subsidiar o professor em sua prática docente e, ao mesmo tempo, fomentar este debate no meio acadêmico-científico, a fim de provocar novas reflexões e investigações dentro do diálogo Linguística e ensino.

Palavras-chave: A questão do “erro”. Ensino de língua materna. Diálogo educação superior e básica. Linguística e ensino.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Quézia dos Santos Lopes Oliveira

Doutora em Linguística pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil), com bolsa sanduíche no exterior, concedida pelo programa Capes/DGPU, de 2016 a 2017, para cursar parte do doutorado na USC (Universidade de Santiago de Compostela-Espanha). Mestre em Linguística pela UFRJ e graduada (Bacharelado e Licenciatura) em Letras (Português/Literaturas) pela mesma universidade. Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq, na área de linguística, de 2008 a 2010, e bolsista de Pós-graduação em Linguística pela CAPES no mestrado (2011-2012-Capes/DS) e no doutorado Sanduíche (2016-2017-Capes/DGPU).



Desenvolveu, nesse período, pesquisas na área de Linguística com interesse especial pelos temas de concordância verbal, língua e sociedade, processos de variação e mudança linguísticas e aspectos verbais do português. Foi investigadora visitante no Instituto de língua galega, durante o doutorado sanduíche, atuando no projeto "Gallego y português brasileiro: historia, variación y cambio" -USC/ILG. Também integrou, como voluntária (de 2007 a 2008), o projeto de pesquisa sobre letramento social e escolar em jovens e adultos vinculado ao PEUL/UFRJ. Possui experiência como professora da educação básica e superior, nas redes pública e privada, e como consultora pedagógica de exames nacionais de larga escala. Atualmente é professora de Linguística da UERJ, integra o grupo de pesquisa do NEPSOL-UFRR e coordena três projetos pela UERJ, dois de Extensão e outro de Iniciação à Docência, nas áreas de Neurociência da linguagem e educação e (socio)linguística e ensino.



<http://lattes.cnpq.br/9565890550117168>



<https://orcid.org/0000-0001-6986-9116>

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

DIÁLOGO LINGUÍSTICA E ENSINO: REVISITANDO A QUESTÃO DO ERRO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Quézia dos Santos Lopes Oliveira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ
(queziaslopes@gmail.com)

1 Introdução

O ensino atual de língua materna na educação básica tem representado um grande desafio para os professores, sobretudo após o período de redemocratização da educação, na década de 70, com a abertura da escola a uma camada desprestigiada/estigmatizada da sociedade, e mais recentemente, em 2006³, com a expansão da oferta da educação para 9 anos. Com este novo público e alcance da educação, vieram novos desafios, sobretudo, no primeiro caso, por conta do modelo de ensino de língua adotado até então, que não contemplava os falares da grande parcela da população brasileira e também por conta da carência de um significativo quadro de profissionais bem qualificados na área para atender a essa nova demanda (SOARES, 2002). O resultado disso foi a consolidação de um ensino fundado na exclusão, no preconceito linguístico e no silenciamento dos alunos e de suas variedades linguísticas. Diante deste cenário, a Linguística se apresentou como uma subsidiadora deste ensino, por levantar o debate a respeito das diferenças linguísticas e da necessidade de um ensino produtivo e significativo para o aluno. A prerrogativa deste novo modelo pedagógico (GERALDI, 1984; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2009) é de ele que parta do uso e da realidade linguística do educando e dê a ele condições de ampliação de sua competência comunicativa, sendo, por isso, um ensino respeitoso e agregador, como defendem também os documentos oficiais de educação:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos

³ Lei nº 11.274.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19)

É preciso lembrar, porém, que este é um debate de muito tempo e parece que ainda distante de ser encerrado. A proposta aqui, portanto, não é esgotar a discussão sobre o tema e apresentar uma solução imediata para ele, mas reunir, a partir de uma revisão da literatura em Linguística, os principais pontos consensuais a respeito do enfrentamento da questão do “erro”, de modo a evidenciar o potencial do diálogo entre educação superior e básica e auxiliar o professor a encontrar, de posse destas informações, o melhor caminho para conduzir sua prática profissional.

Dois eixos orientam essa discussão: o da necessidade de maior diálogo entre educação superior e básica e o da concepção e tratamento do erro no ensino de português. Eles se entrecruzam para a proposta que se faz aqui de reorientação do tratamento do erro nas aulas de língua materna a partir de um referencial da Linguística.

Começando pelo primeiro eixo (diálogo entre ensino superior e básico), cabe lembrar que, na década de 80, ao tratar das sete pragas do ensino de português nas escolas, Faraco (1984) chamou atenção para a pouca utilização da Linguística no ensino, atribuindo a isso a desarticulação do ensino superior: “pouco se tem feito em termos de linguística aplicada. E, quando alguma coisa se faz, o trabalho se perde devido à desarticulação do ensino superior” (FARACO, 1984, p. 18). Passados mais de 40 anos, sobretudo se se considerar a primeira versão deste texto, publicada em 1975, é possível dizer que se houve avanços em termos de aplicabilidade da Linguística ao ensino, a exemplo das discussões que amparam os documentos curriculares oficiais, ainda se peca quanto ao diálogo entre educação superior e básica, e, na formação para o magistério, entre teoria e prática, pois muito se produz na área, mas pouco chega às escolas, o que vem sendo sinalizado por diversos estudiosos da área:

Somente com a contribuição dos estudos linguísticos é que poderemos encontrar uma forma de melhorar o ensino de língua. No entanto, como já notado por outros pesquisadores, por exemplo, Neves (2002), nos cursos de Letras, de modo geral, não há uma integração nítida entre o que os alunos aprendem sobre as diferentes teorias e modos de fazer linguística e a sua atuação em sala de aula. (DA SILVA et al. 2010, p. 979)

Quanto à questão do erro, é válido lembrar aqui a afirmação de Geraldi em entrevista à Bortolanza (2016), que diz: “[O professor] sabe apontar os “erros”, mas não sabe se guiar no ensino e não sabe o que fazer com eles, a não ser “corrigir” (BORTOLANZA, 2016, p. 113). E também o que apontaram Possenti (1996) e Bagno (2007). Para aquele autor, apesar de a variação ser constantemente tratada pelo senso comum como desvio ou deturpação de um protótipo e a fala não-padrão como erro, a diferença linguística é, antes, uma questão de

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

adequação, e o preconceito que recai sobre ela não se sustenta na base na língua, sendo, portanto, de cunho social:

As variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala. [...] O “erro”, portanto, se dá sempre em relação à avaliação do valor social das expressões, não em relação às expressões mesmas. (POSSENTI, 1984, p. 35-36)

É por esta razão que Bagno (2007) sinaliza a existência de um círculo vicioso do preconceito e defende que sua ruptura e superação se dá a partir de um redirecionamento do tratamento da variação e do erro: “Outro modo interessante de romper com o círculo vicioso do preconceito linguístico é reavaliar a noção de erro” (BAGNO, 2007, p. 121). Neste ponto, Faraco (2008a; 2008b) concorda que, diante dessa “cultura do erro”, cabe à escola a implementação de uma pedagogia da variação:

Acreditamos que a escola ainda não encontrou um caminho pedagógico adequado para tratar da variação linguística. Parece faltar ainda uma superação crítica da “cultura do erro” – que tão profundamente molda nosso modo de olhar a linguagem. Parece que temos ainda medo da variação e continuamos uma sociedade que não quer reconhecer sua cara linguística.” (FARACO, 2008b, p.110)

Em resumo, o discurso dos compêndios gramaticais e manuais normativos da língua, reproduzidos pela grande massa da população, trata, por um lado, equivocadamente os falares que se diferem da norma-padrão como erros linguísticos, e, por outro, não dá um tratamento adequado aos casos de desvios de convenções de escrita, como ortografia, pontuação etc., que, vale lembrar aqui, ainda assim, não correspondem a “erros de português”. Nomeá-los desta maneira é, no mínimo, um equívoco terminológico, pois as motivações destes desvios, como mostrou Bagno (2007, p. 130-131), não são linguísticas, visto que eles não se referem a violações das regras internas de funcionamento do idioma, a algo que um falante nativo, mesmo sem instrução formal, cometeria.

Diante dessas questões iniciais, a proposta de discussão a seguir é repensar a noção de “erro” à luz da Linguística. Este posicionamento se justifica pela compreensão de dois fatores fundamentais, um concernente à educação, e outro à ciência.

No que diz respeito à educação, parte-se do princípio de que toda tarefa pedagógica é um ato político, como diziam, entre outros, Freire (1996), Possenti (1984) e Geraldi (1984). Segundo este último autor:

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 1984, p.42)

Isso significa dizer que se trabalha para a conservação ou transformação da sociedade. A partir deste entendimento, o passo inicial é caracterizar a concepção de língua, sociedade e sujeito que está por trás do ensino tradicional centrado na “pedagogia do erro”, não só problematizando os usos que ela considera errados, mas também o tratamento que dá a esses casos. E, em seguida, confrontá-los com o projeto de sujeito e sociedade que queremos e com os fins da educação que assumimos. Também é preciso refletir sobre a adoção de um modelo de escola e língua adequados a esse propósito.

O segundo ponto é pensar sobre o papel da ciência linguística na sociedade. Dentre eles, destacamos o que Calvet aponta em sua obra *Sociolinguística* quando diz que políticas linguísticas se referem a “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 133). Ao conceituar essa noção, o autor situa a Linguística enquanto ciência socialmente engajada. Isso porque ela tem desempenhado importante papel na constituição/embasamento de diversas políticas linguísticas pelo mundo. Na educação brasileira, experimentamos essa aplicação da Linguística, por exemplo, na elaboração dos PCN e da BNCC, especialmente em relação à concepção de língua adotada nesses documentos como instrumento de interação, à centralidade dada ao texto nas aulas e ao respeito à diversidade linguística, que são pontos de discussão principalmente da Linguística da enunciação, da Linguística textual e da Sociolinguística.

Feita essa problematização inicial, que orientará toda a nossa discussão, o artigo tratará na sequência sobre a questão do erro no ensino tradicional de Língua portuguesa dentro de seus quatro eixos básicos: análise linguística, escrita, leitura e oralidade, confrontando-a com a visão da Linguística para cada caso. Em seguida, procurará demonstrar como essas questões referentes à “pedagogia do erro” podem ser (re)vistas sob o olhar da Linguística, apontando alguns possíveis encaminhamentos advindos do diálogo entre educação superior (Linguística) e básica (ensino de língua portuguesa). Por fim, fará as considerações finais de toda a discussão desenvolvida neste texto e indicará as referências básicas deste trabalho.

Cabe adiantar que o debate que será realizado na sequência é de caráter geral, não se afia nos seus pormenores, em função da natureza qualitativa e bibliográfica desse artigo e dos limites inerentes a este tipo de discussão. Ademais, como dito de início, o objetivo maior aqui não é trazer as respostas prontas, mas levantar as principais indagações a respeito do tema, pois, como lembra Geraldi (2015a), esse é um importante exercício a se fazer em termos de educação:

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. (GERALDI, 2015a, p. 95-96)

2 A questão do erro no ensino tradicional de língua portuguesa

Como já sinalizado anteriormente, para que a pedagogia do erro no ensino tradicional seja mais bem compreendida, é necessário recuperar as noções de língua, sujeito e sociedade que a sustentam, pois, como pontua Gebara et al. (1984, p. 26): “qualquer tipo de comportamento didático do professor reflete um sistema de crenças, implícito ou explícito, inclusive a respeito da linguagem”.

Em linhas gerais, é possível dizer que, no modelo tradicional de ensino, a visão de língua que emana de seu discurso e de sua prática pedagógica é a de um sistema estático, pronto e invariável, um ideal, um parâmetro de “bem falar”. Em outras palavras, língua é tomada nesta perspectiva como uma estrutura autônoma responsável por expressar o pensamento do falante ou transmitir mensagens num processo de mera codificação e decodificação. O sujeito, nesta concepção, é visto passivamente, precisando ser conformado num modelo conservador e desigual de sociedade, que toma uma variedade da língua, a das classes dominantes, como correta, servindo, por isso, de guia para o “bom” uso da língua. Tal problemática é sinalizada na literatura por Almeida (1984), que afirma que:

Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação. Miséria social e miséria da língua confundem-se. (ALMEIDA, 1984, p. 13)

Diferentemente da concepção tradicional, na visão da linguística, como já sinalizado em referência a Almeida (1984), essa posição de língua, sujeito e sociedade não se sustentam. Ao invés disso, a língua é concebida como um meio de interação social através do qual os sujeitos (inter)agem para produção de sentidos. São, portanto, ativos neste processo e, quando plenamente desenvolvidos nesta prática, capazes de agirem eficazmente sobre sua realidade, transformando-a. Isso mostra que a preocupação da linguística é com a transformação deste sujeito por meio de um ensino produtivo capaz de ampliar sua competência comunicativa e, com isso, conferir-lhe a prática cidadã.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

É possível delimitar, portanto, o contexto que embasa, de um lado, um ensino pautado na pedagogia do erro, e, de outro, um ensino produtivo. No primeiro caso, ele se assenta numa visão estática e restrita de língua. A partir dela, o erro se legitimaria como uma fuga a um padrão social e politicamente imposto. Os sujeitos não pertencentes da classe dominante dessa sociedade hierarquicamente organizada teriam seus falares/variedades negados, cabendo-lhes seguir passivamente em direção à correção, à sua conformação e à conservação da sociedade. Nas palavras de Gebara et al. (1984, p. 29): [nesta concepção] “na verdade, não é a fala dessas pessoas que está em discussão, mas a classe, o grupo social a que pertencem os discriminados linguisticamente”.

Uma vez compreendidas as bases dessa pedagogia, será demonstrada na sequência a questão do erro no ensino tradicional de Língua portuguesa nos eixos da análise gramatical, escrita, leitura e oralidade, a partir de seis perguntas centrais, a saber:

1. *O que se entende por erro em cada um desses eixos?*
2. *Como se trata o “erro” nessa perspectiva tradicional?*
3. *Quais os elementos centrais desse fazer pedagógico?*
4. *Quais os problemas dessa visão?*
5. *Quais os “mitos” por trás dessa abordagem?*
6. *Qual a visão da Linguística a respeito desse aspecto?*

2.1 O erro no eixo da análise linguística

Em resposta à primeira questão (*O que se entende por erro no eixo de análise linguística?*), o erro é concebido, no ensino tradicional, como qualquer variedade que não seja a padrão, ou seja, nesta visão, a variação não é considerada como um processo natural da língua, que é assumida, então, como homogênea e invariável. Essa noção de erro é alicerçada na ideia de que variedade padrão corresponde à própria língua portuguesa e, diante disso, qualquer outra variedade representaria uma deturpação deste exemplar, um “erro” ou desvio, como mostra Possenti (1984, p. 33).

Com relação à segunda pergunta (*Como se trata o “erro” nessa perspectiva tradicional?*), é possível notar que o erro, nesta concepção, é central, tem lugar de destaque. A aula de português se centra na sua “superação”, que ocorreria por meio de um exercício de correção, de substituição de falares. Para isso, a análise linguística é feita a partir de um trabalho mecânico, centrado no ensino de gramática normativa/prescritiva de forma descontextualizada, se valendo de frases soltas, de exemplos de textos literários escritos do passado e de usos arcaicos que não refletem nem a norma culta atual. Em outras palavras, o ensino de gramática é tomado aqui como sinônimo de ensino da própria língua, sendo o foco desta pedagogia, portanto, a prescrição e a correção.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Quantos aos elementos centrais desse fazer pedagógico, estão o “erro”, a partir do referencial da norma-padrão, e a gramática normativa, responsável, nesta visão, por, não só, apresentar o chamado uso “correto” da língua, mas também por deslegitimar as demais variedades, através de instruções do tipo “não faça isso, faça aquilo” ou de frases como “isso não existe no português”, “não se fala assim”. Por conta disso, este ensino se classifica, em referência a Travaglia (2009), como prescritivo, restritivo e reducionista, pois restringe o uso, altera padrões, exclui diferenças e impede o amplo domínio da língua em suas diferentes variedades.

O problema desta visão, em resposta à quarta pergunta dessa discussão, é que ela gera e alimenta o preconceito linguístico e reforça o discurso da incompetência. Cerceia, discrimina e exclui o aluno, tendo como resultado um usuário que não se sente competente no uso da própria língua. Também não permite o domínio da norma-padrão como mais uma possibilidade de uso para este falante lançar mão quando e se for necessário, e, desta forma, se inserir plenamente nas diversas esferas sociais que fazem uso desta variedade, pois, no entendimento de Geraldi (1984), este é também um exercício político da prática pedagógica:

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio. (GERALDI, 1984, p. 45-46)

Todos esses pontos anteriormente discutidos apontam para os chamados “mitos” a respeito da língua, do seu uso e ensino. Dentre os mitos discutidos na literatura da área por Bagno (2007) e Possenti (1984; 1996), são identificados neste eixo discursos como: “brasileiro não sabe português”, “português é muito difícil”, existem falares “melhores”, mais “corretos” que outros. (BAGNO, 2007, p. 20; 35); Possenti (1984, p.38; 1996, p. 27). Outro problema sinalizado por Bagno (2007, p. 121; 142) é a confusão que se faz de erro com desvio ortográfico, que se refere, antes, a uma convenção social e política de escrita e não à própria língua em si, para que se pudesse chamá-los “erros de português”.

Em resposta à sexta pergunta lançada inicialmente, é preciso dizer que, para a Linguística, nesses casos, não se trata de erro, mas de diferença (POSSENTI, 1984, p. 35), uma vez que, do ponto de vista científico, não existe erro linguístico (BAGNO, 2007, p. 123). O que há são variedades linguísticas igualmente válidas que seguem regras específicas e sistemáticas de uso, pautadas em aspectos linguísticos e sociais, como discutido amplamente pela Sociolinguística, como mostraram Cezário & Votre, (2009). O que está em jogo no uso da língua é a adequação, aceitabilidade à situação comunicativa, como bem discutem os estudos na área (POSSENTI,1996; BAGNO, 2007; FARACO, 2008b; TRAVAGLIA, 2009).

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Para um novo tratamento dessa questão, esses estudos recomendam a realização de um ensino de língua no lugar de gramática (normativa) (POSSENTI, 1996), de um ensino epilinguístico no lugar do metalinguístico (GERALDI, 2015b). Isso não exclui, porém, o ensino de gramática, mas pressupõe uma reorientação do tipo de gramática adotada e do seu lugar no ensino, que, de acordo com autores da área (TRAVAGLIA, 2009; GERALDI, 2015b; POSSENTI, 1996; PITALI et al., 2011; KENNEDY, 2013) e com os documentos oficiais de educação em língua materna (PCNs, BNCC), deve ser acessório e auxiliar ao eixo de produção textual com vistas à produção e efeitos de sentido. Quanto aos seus tipos, esses estudiosos defendem a priorização das gramáticas internalizada, de uso e reflexiva, com o suporte das demais, a partir de um tratamento adequado e coerente desses materiais.

2.2 O erro no eixo da escrita

No eixo da escrita, erro corresponde, na visão tradicional, aos desvios ortográficos, gramaticais, de estrutura sintática e de empregos de elementos coesivos. No entanto, não há, nesse modelo de ensino, um tratamento coerente para esses casos, que resulte no domínio dos recursos linguísticos para produção de sentidos.

Aqui, como problematizam diversos autores, a exemplo de Geraldi (1984), Antunes (2006) e Koch (2016), avaliar uma redação é uma atividade de mera caça aos erros, de correção. Nas palavras de Marcuschi (2020): “prática cotidiana no ambiente escolar, a avaliação dos conhecimentos de língua portuguesa tem sido, tradicionalmente, identificada como a contagem de desvios gramaticais e ortográficos presentes nos textos e exercícios dos alunos.” (MARCUSCHI, 2020, p. 211). Antunes (2006) também chama atenção para a necessidade de se realizar um exercício oposto, que, ao invés de se prender no erro, procure evidenciar os acertos, os feitos: “nessa perspectiva de apenas focalizar o erro, professor e aluno perdem a oportunidade de perceberem também o que já foi aprendido, o que já pode ser testado como competência desenvolvida”. (ANTUNES, 2006, p. 165)

Além da ênfase na identificação do “erro”, o seu tratamento com respeito à escrita também tem sido inadequado. Os desvios ortográficos, por exemplo, são trabalhados de modo mecânico, a partir de listas de exercícios e preenchimento de lacunas (FARACO, 1984, p.23). Já a avaliação costuma estar centrada apenas na superfície, na materialidade do texto. Em outras palavras, o erro também é central no eixo da escrita, mas não recebe um tratamento personalizado para sua “superação” neste âmbito, sendo aplicado nesses casos o mesmo mecanismo adotado para o eixo de análise linguística: lista de exercícios, rotulação e classificação, e substituição de empregos linguísticos. Além disso, escrever textos é entendido, nesta abordagem, como fazer redações, preencher um modelo ou esquema (GERALDI, 1984; BRITO, 1984), o que vai na contramão do que defendem os parâmetros nacionais para a educação linguística: “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção.” (BRASIL, 1998, p. 19).

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

O problema então se repete: essa visão produz e reforça uma crença da incompetência. Isso se dá pela concepção de escrita como prática de fazer redações, de seguir modelos para ser avaliado, e não como um processo interativo. Em função disso, a atividade de escrita se torna descontextualizada e não significativa, desconsiderando o contexto de produção do texto (para quem se escreve, com que finalidade, que modelo de texto (gênero) usa adequadamente para cada situação). Outro problema apontado por Faraco (1984, p. 20) é o de “escrever sem ter ideias” sobre o assunto e sem ter um interlocutor real com quem interagir por meio da escrita, o que torna essa prática um mero exercício, algo artificial, mecânico e desprovido de sentido. Há também, como apontam (KOCH, 2001; BAGNO, 2007; KOCH & ELIAS, 2015), o equívoco de se trabalhar a produção textual pelo simples ensino de gramática, das regras como sendo suficiente para se escrever um bom texto. Isso revela que a concepção de texto adotada aqui o concebe como produto, e não como processo. Com isso a escrita se apresenta como uma prática penosa para o aluno, uma habilidade de poucos. O resultado disso é um aluno que chega ao final da educação básica sem domínio da escrita, inseguro nessa prática.

Quanto aos mitos por trás desta abordagem, estão centrados na crença de que “é preciso saber gramática para escrever bem”, como contestado por Bagno (2007) e Koch & Elias (2015), de que “a escrita é um processo de inspiração e criatividade” e de que “escrever na sala é produzir redação, preencher modelos para receber uma nota”, como foi problematizado, respectivamente, por Brito (1984) e Geraldi (1984) ao caracterizarem a atividade de escrita em sala de aula.

A Linguística sugere, por outro lado, trabalhar a escrita como processo de interlocução, interação entre sujeitos na produção de sentidos. Para isso, não basta o ensino da gramática normativa, mas um trabalho produtivo, competente e significativo da língua pela ativação de conhecimentos de diversas ordens (MARCUSCHI, 2008), como o gramatical, de textos, interacional e enciclopédico (KOCH & ELIAS, 2015). Desse modo, é feita uma análise, de forma reflexiva e epilinguística, das estratégias linguístico-gramaticais que atuam para produção de sentidos, não para rotulá-las, classificá-las, mas para refletir criticamente sobre seu funcionamento no texto. Outro recurso apontado como importante no ensino de escrita é a prática de revisão e reescrita do texto.

Em contrapartida, reorientar a visão sobre o erro na escrita não significa ignorar os problemas identificados na produção do aluno, sobretudo aqueles que afetam a estruturação e conexão do texto e a clareza de ideias, especialmente porque isso comprometeria o desenvolvimento da chamada competência linguístico-textual deste aluno. Isso porque essa atitude iria contra ao objetivo maior do ensino de português, que é justamente promover a ampliação destas competências.

Neste caso, é preciso, sim, reconhecer que questões gramaticais (como pontuação, emprego adequado de conectivos, escolha lexical, concordância etc.) podem comprometer o sentido do texto se empregadas equivocadamente, o que está pressuposto na ativação do conhecimento linguístico citado anteriormente. Porém, a grande diferença aqui está no tratamento dessas questões e no objetivo do ensino desses recursos linguísticos. Dito de outra

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

maneira, não se trata de corrigir um desvio para simplesmente se atender a um padrão gramatical, mas de refletir sobre como o uso da língua interfere na produção de sentidos, prejudicando-a ou sendo devidamente explorada para os fins comunicativos. Aqui, portanto, a superfície do texto está a serviço de seu conteúdo e das intencionalidades do falante no uso da língua.

Para Bagno (2007), como exposto na sequência, outra maneira de enfrentar esta problemática é tentar compreender a motivação do dito desvio. Disso se pode depreender que o professor encontrará maneiras mais efetivas para encaminhamento e resolução da questão.

Em relação à língua escrita, seria pedagogicamente proveitoso substituir a noção de erro pela de tentativa de acerto. Afinal, a língua escrita é uma tentativa de analisar a língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolinguístico. [...] empregando como ferramenta básica a analogia. (BAGNO, 2007, p. 124-125)

2.3 O erro no eixo da leitura

No campo da leitura, erro corresponde ao não atendimento do comando das questões interpretativas sobre o texto, que, geralmente, respondem a outras questões que não o contato com o texto/o seu conteúdo e seus efeitos sentidos em si. Nesse eixo, os chamados “erros de interpretação” se assentam na ideia de um sentido que é dado previamente pelo texto, que está nele, cabendo ao leitor captá-lo/decifrá-lo.

Porém, como geralmente o texto é usado como pretexto, artefato para outras questões, como alertado por Lajolo (1982), o erro fica na perspectiva dessas questões, recebendo o tratamento que seria dado a elas. Além disso, no trabalho com a leitura em sala de aula, o aluno é, muitas vezes, rotulado como “analfabeto funcional”, mas nem sempre se trabalha com o texto na perspectiva do letramento, visando sua ampliação. Em muitos casos, ocorre conforme visto anteriormente na fala de Geraldini (BORTOLANZA, 2016, p. 113) em relação ao erro: sabe-se identificar o problema, mas não se sabe o que fazer com ele. Porém, aqui, a rotulação do aluno, feita na maioria das vezes de forma genérica e sem critérios adequados, se encerra nela mesma, não há uma tentativa de superação para o problema. Para Antunes (2003), contudo, o “erro” pode ser aproveitado positivamente, se tomado como um indicativo da prática docente, servindo para diagnosticar e reorientar o processo de ensino: “A simples caça ao erro apenas mostra que não se conseguiu fazer nada, o professor deve saber lidar com ele, saber interpretá-lo é que vai levar ao progresso. O erro do aluno serve para mostrar onde o professor está errando.” (ANTUNES, 2003, p. 161).

Quanto ao trabalho pedagógico tradicional de leitura, é restrito a levar o aluno a responder comandos, encontrar respostas no texto. Muitas vezes se parte da pergunta para o

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

texto, sendo possível, em alguns casos, trabalhar um texto sem tê-lo compreendido bem, considerando a leitura apenas como um exercício de identificação e reprodução das informações do texto. Além do que a leitura e compreensão do texto são, muitas vezes, ignoradas nesse trabalho para servir ao ensino de gramática, postura que é contrária à recomendação oficial para o ensino deste tópico: “ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.” (BRASIL, 1998, p. 72).

Dessa maneira, os problemas advindos desta postura estão na visão estática que se tem do texto, concebido como algo acabado, pronto, que porta um sentido a ser captado por um leitor decodificador, portanto, paciente nesta atividade. Com isso, o aluno não interage com o texto para a construção de sentidos, é mero receptáculo do pensamento do autor materializado no texto. Esta postura limita o aluno, não lhe permite explorar os conhecimentos ativados na construção do texto, não lhe permite agir sobre ele, construindo o sentido a partir dele e na interação com ele. Aqui predomina a ideia de que só há um sentido no texto, uma interpretação, uma única possibilidade de leitura.

Outro problema sinalizado anteriormente é partir do texto como pretexto, suporte para ensino de gramática, observando-o apenas na sua materialidade, e não no seu conteúdo, vendo a leitura como exercício mecânico e fechado de interpretação para identificar fenômenos que se quer exemplificar. Com isso, as múltiplas finalidades da leitura, como discutido por Solé (1998), não são consideradas, especialmente a da fruição. Por fim, é preciso lembrar que, na maioria dos casos, a leitura em si não é trabalhada efetivamente em sala de aula, ela entra apenas no momento da prova, que pressupõe um texto de onde se tiram as questões a serem avaliadas, não considerando o caminho de leitura percorrido pelo aluno até alcançar aquele resultado, sentido.

Essa visão produz o mito de que *existe um sentido preexistente à leitura do texto*; de que *o texto passa uma mensagem/informação a ser captada*, de que *o texto é produto do pensamento do autor*; e o de que *existe uma interpretação única para o texto*. Todos eles vêm sendo fortemente combatidos pelos estudos da Linguística textual, como se verifica, por exemplo, em Koch (2001), Koch & Elias (2015)).

A visão da linguística sobre este ponto é pautada justamente na desconstrução desses mitos e no entendimento de que a leitura deve ser amplamente trabalhada em sala de aula a partir do contato com variados gêneros textuais (TRAVAGLIA, 2009), não como pretexto para provas ou ensino gramatical, mas visando à discussão sobre a ativação de conhecimentos na produção de sentidos.

Quanto aos possíveis problemas de leitura dos alunos estariam pautados nas leituras não autorizadas pelo texto, na extrapolação ou restrição da leitura (KOCH, 2001). Para tratar dessa questão, a Linguística textual tem apontado a necessidade de se trabalhar com o aluno a ativação de um conjunto de conhecimentos acionados na produção de sentidos do texto (gramatical, interacional, de textos e enciclopédico), como visto anteriormente no eixo da escrita. Além disso, é preciso orientar o aluno quanto às estratégias de leitura, como levantamento de previsões, inferências e subentendidos, seleção, antecipação e verificação de

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

informações, identificação dos diálogos do texto (intertextualidade) etc., a partir das pistas deixadas na superfície textual pelos recursos linguísticos (KOCH, 2001, p. 9). Desta maneira, a leitura passa a ser trabalhada como um processo interacional/dialogal: autor-texto-leitor. Por último é preciso entender, como aponta Koch (2013, p.30), que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele”, sendo múltiplo e tendo o leitor como elemento fundamental na sua construção.

2.4 O erro no eixo da oralidade

O primeiro ponto a se considerar a respeito deste eixo é o de que a oralidade tem recebido um tratamento secundário no ensino tradicional de português ou até menos nulo. Quando considerada, porém, é vista como de menor importância em relação à escrita, que lhe serve de parâmetro. É daí, inclusive, que se constrói a ideia de erro no campo da fala. Portanto, seriam erros, para essa abordagem, a língua falada não pautada nos padrões da escrita, a presença de gírias na fala ou de marcas de certas variedades estigmatizadas ou de sotaques e expressões típicas de determinados grupos sociais ou de certas regiões desprestigiadas socialmente.

Nesses casos, a abordagem do ensino tradicional prevê a eliminação das marcas características da fala e das variedades linguísticas nela identificadas, o “apagamento” ou substituição de certos sotaques e o ensino de gramática como referencial de bom uso da língua. É esperado, nesse modelo de ensino, que se fale do mesmo jeito que se escreve, desconsiderando as especificidades de cada modalidade, como afirma Bagno (2007, p. 51): “Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português.”.

O tratamento pedagógico dado à oralidade é, portanto, o de correção das marcas da fala, tidas como “erradas” ou inferiores à escrita. É realizado um trabalho de oralização da escrita, tomando-a como parâmetro para fala, de ensino de regras gramaticais que deem conta de eliminar os “desvios” da variedade padrão que ficam muito mais evidentes na língua falada.

O problema deste tipo de abordagem é que a fala é tratada como assistemática e caótica e como de menor importância que a escrita, precisando, por isso, estar pautada nela. Também está em se considerar que a fala, por ser inata, não deva ser ensinada, não havendo o que ser trabalhado em relação a ela a não ser a identificação e superação dos seus “erros” gramaticais.

Logo, os mitos por trás dessa abordagem, como já sinalizado por diversos autores, a exemplo de Dionísio e Marcuschi (2007), Koch & Elias (2015) e Bagno (2007), são os de que “a escrita é espelho para fala”, de que “a escrita é superior à fala”, devendo a fala estar sujeita a ela, de que “se fala do mesmo modo que se escreve”, de que “fala e escrita são modalidades dicotômicas, estanques” ou de que “não é necessário trabalhar com a oralidade em sala de aula,

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

pois os alunos já sabem falar". A superação desses mitos é, inclusive, uma das metas colocadas para a educação pelos PCNs:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar - a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala - e, sendo assim, seria preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 12)

Contrária à visão do ensino tradicional sobre este ponto, a Linguística defende que fala e escrita sejam trabalhadas dentro de um contínuo de formalidade, que vai da fala mais informal à escrita mais formal (KOCH & ELIAS, 2015), negando, portanto, a visão de erro numa fala que se afasta da escrita formal. Sugere também trabalhar, mais do que a fala em si, as questões de oralidade (multimodalidade, entonação, gestos etc.) (DIONÍSIO & MARCUSCHI, 2007), sobretudo na esfera pública e formal, como preveem os PCN.

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p. 25)

Além disso, estudiosos argumentam que, na fase de aquisição do sistema da escrita, sejam abordadas as particularidades de cada modalidade (fala e escrita), a fim de ajudar os alfabetizando na criação de um referencial de texto escrito (KOCH & ELIAS, 2015, p. 29-30)). Por fim, orientam a introdução de discussões a respeito da adequação linguística às situações de uso e às modalidades da língua, sobretudo quanto aos seus graus de formalidade (POSSENTI, 1996; BAGNO, 2007; TRAVAGLIA, 2009).

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

3 Repensando a questão do erro à luz da Linguística

A discussão feita até aqui permite perceber que em todos os eixos predomina a *pedagogia do erro*, que se assenta no ensino de gramática em si, que, como visto, é inadequado e insuficiente para superação dos impasses apontados. Segundo essa visão, as tarefas de ler, escrever, falar e analisar se resolveriam apenas ensinando “gramática” (conjunto de regras a serem seguidas), colocando-a como central neste ensino. Entretanto, como lembra Faraco (2008b): “estudar um conjunto de temas gramaticais [...] pelo simples fato de estudá-los – prática corriqueira na escola tradicional – não tem a menor razão de ser. (FARACO, 2008b, p. 112)

À luz da Linguística, foi mostrado, por outro lado, que muito do que a gramática considera erro não passam de diferenças dialetais, perfeitamente aceitas do ponto de vista científico. O trabalho com essas variedades demandaria, então, uma reflexão sobre as questões de adequação e aceitabilidade e sobre a superação de visões estigmatizadas e preconceituosas sobre a língua e seus usuários. Outro grupo de “erros de português” na concepção tradicional são, para a Linguística, apenas desvios de convenção ortográfica, podendo ser resolvidos com um contato cada vez mais amplo e direto com diversos tipos de texto escritos na modalidade formal da língua.

Os demais casos levantados aqui em cada eixo do ensino de língua demandam uma reflexão ampla e crítica do funcionamento da língua e de suas estratégias, o que deve ser feito prioritariamente por uma gramática internalizada, de usos ou reflexiva, numa tarefa predominantemente epilinguística, como será visto com mais detalhes adiante. Nesses últimos casos, a proposta da linguística não é de manter o aluno do mesmo modo que ele entrou na escola, mas levá-lo à superação de suas dificuldades no uso da língua quanto aos objetivos que ele quer alcançar com este uso, fazendo isso de maneira respeitosa e coerente. Também é de, a partir desses casos, dar um diagnóstico ao professor do que foi alcançado em termos de ensino e do que precisa ser trabalho para o pleno domínio linguístico do educando.

Nesse sentido, o ensino gramatical atuaria como suporte, no eixo da reflexão sobre a língua, para um melhor acesso ao texto. Isso se daria pela realização de um ensino produtivo de língua, que leve ao domínio das muitas formas de dizer e de produzir sentidos, à adequação do emprego da língua às variadas situações, à exploração das ferramentas da língua para uso consciente e eficiente no processo interativo, visando atender às intencionalidades do sujeito. Neste ponto, cabe lembrar a afirmativa de Kleiman (2004, p.16) sobre a importância de realização de um ensino significativo para o aluno, tendo em vista que:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2004, p.16)

Portanto, em consonância com os autores aqui referidos e com o que apregoam os PCN, o foco das aulas deve ser o uso efetivo da língua, que se materializa no texto/ nos gêneros (MARCUSCHI, 2005). Daí decorre a explicação da centralidade do texto nas aulas de português e do suporte da gramática nessas atividades, pois segundo os PCNs para o ensino médio: “O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual.” (BRASIL, 2000, p. 78). É preciso lembrar que, por esta razão, na BNCC, a análise linguístico-semiótica funciona como um “eixo transversal.” (GERALDI, 2015c, p.386).

Quanto às questões ligadas à variação, é preciso ensinar aos alunos a lidar com ela de modo respeitoso e não preconceituoso, entendendo suas características, motivações e funcionalidades para o falante, bem como sua inerência a qualquer idioma. Também salientar para o aluno que ela é parte da identidade nacional e linguística de um povo, e que, por esta razão, precisa ser entendida e reconhecida. Desse modo, o aluno terá seu falar reconhecido e entenderá que, enquanto falante nativo, domina o seu próprio idioma. Compreenderá que “saber português” vai muito além do domínio de regras da gramática, e que conhecê-las é, antes, um direito dele, para que tenha acesso aos bens e lugares que se valem da variedade padrão. Nesse ponto, como lembra Faraco:

Num país que ainda demoniza a variação linguística, refletir sobre ela na escola tem uma relevância toda especial: os alunos precisam aprender a perceber, sem preconceito, a linguagem como um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais e estilísticas; e a entender essa variabilidade como correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais de falantes. Só assim desenvolverão uma necessária atitude crítica diante dos pesados preconceitos linguísticos que embaraçam seriamente nossas relações sociais. [...]

Só enfrentando o desafio de construir uma pedagogia da variação linguística é que teremos condições de tratar adequadamente o problema da norma culta, reconhecendo a importância de a escola garantir aos alunos o acesso ao padrão culto e condições para seu domínio. (FARACO, 2008b, p. 109-110)

3.1 A Linguística na prática

No que se refere à reorientação do ensino de português pela Linguística, vale lembrar a afirmativa Possenti (1996, p. 46) com relação ao domínio da língua, que alerta: “*não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.*” Esse mesmo autor, assim como Geraldi (1984), também lembra que “conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

gramática é outra; que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra.” (POSSENTI, 1996, p. 83). Para Bagno (2007, p. 8), é esse equívoco, inclusive, que ajuda a sustentar o preconceito linguístico e a prática discriminatória com relação às variedades linguísticas e seus respectivos falantes:

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. (BAGNO, 2007, p. 8)

Então, para que esse ensino se torne significativo, Possenti (1996) defende que se parta de um deslocamento do lugar (centralidade) da gramática, tendo em conta a adoção de gramáticas adequadas a esse trabalho. Dentre as várias concepções de gramática, sugere a priorização da gramática internalizada (entendida como “conjunto regras⁴ que o falante domina”), seguido de um trabalho com a gramática descritiva (“regras que são seguidas, utilizadas pelos falantes”) e, por último, de modo complementar e cuidadoso (sem discriminar), um trabalho com a gramática normativa (“regras que devem ser seguidas”) (POSSENTI, 1996, p. 63).

Começando com a gramática internalizada, ao tratar das atividades epilinguísticas, Geraldi (2015b, p. 61) sugere um trabalho que coloque em evidência processos enunciativos envolvidos na escolha lexical ou na estrutura frasal, a partir da abordagem de frases como “o prato quebrou” (dita por um filho a sua mãe após derrubar tal objeto), ao lado de outras possibilidades que revelariam o agente da ação verbal, como na frase “eu quebrei o prato” (GERALDI, 2015b, p. 61). Exemplos como esse constituiriam um produtivo exercício epilinguístico de explicitação de saberes inconscientes dos falantes nas suas produções linguísticas pautado nas gramáticas internalizada (de uso ou reflexiva, nos termos de Travaglia (2009)) e descritiva (GERALDI, 2015b; POSSENTI, 1996). Isso pode ser feito basicamente com um trabalho expressivo de contato direto com a leitura e escrita das próprias produções dos alunos. Geraldi (2015b, p. 61) argumenta ainda que, numa simples análise sintática da frase, como ocorre no ensino atual de gramática normativa, não seria possível explorar os efeitos desse tipo de recurso, impedindo de serem observadas as intencionalidades do falante pelas suas escolhas linguísticas.

Já com a gramática descritiva, poderiam ser realizadas atividades que visassem desenvolver habilidades de descrição, observação, reflexão e análise linguísticas, a partir de tarefas como a rescrita de textos procurando manter a mesma ideia sob as muitas maneiras de expressá-la linguisticamente, o que seria auxiliado pela gramática internalizada também. Segundo Possenti (1996, p. 91), isso poderia ser feito mostrando ao aluno que a reescrita da frase “O telhado da casa foi derrubado por uma forte ventania” em suas múltiplas

⁴ Regras não no sentido jurídico de obrigação, mas no sentido de regularidade, constância. (Cf. Possenti, 1996, p.72).

possibilidades, como “o telhado caiu com a forte ventania”, “foi a forte ventania que derrubou o telhado”, “o que derrubou o telhado foi a forte ventania”, “a ventania foi tanta que derrubou o telhado”, “tamanho foi a ventania que...” “A casa teve seu telhado derrubado com a forte ventania” etc. (POSSENTI, 1996, p.91), já resultaria numa significativa tarefa de reflexão linguística.

Por fim, num trabalho com a gramática normativa, o referido autor sugere trabalhar a explicitação de aceitabilidade e rejeição das formas linguísticas na sociedade (sem discriminá-las) através da reflexão de um exemplo produzido pelos próprios alunos, levando-os ao julgamento de tais produções e à escolha consciente de cada uma delas a depender dos objetivos discursivos de uma dada situação de interação. Mostra que uma sentença como “nós foi pescar” (POSSENTI, 1996, p. 88) poderia ser confrontada, numa tarefa descritiva, com outras possibilidades de produção, como: “a gente foi pescar”, “a gente fomos pescar”, “nós fomos pescar” (POSSENTI, 1996, p. 88), e postas em ordem de aceitabilidade pelos alunos, com o auxílio do professor, de modo a fazer com que eles problematizem suas escolhas linguísticas com vistas aos diferentes objetivos sociais de uso da língua. Neste ponto, o autor defende que: “é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma *variedade entre outras* que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina” (POSSENTI, 1996, p. 85).

Considerações finais

Em resumo, esta discussão mostrou que o ponto central do ensino tradicional de português é o chamado “erro”. A tarefa do professor nessa pedagogia seria, portanto, identificar e apontar o erro e trabalhar para a sua superação, a partir do ensino de um conjunto de regras de “bem falar/ usar” a língua, ou seja, do ensino de gramática normativa/prescritiva.

Este texto teve a finalidade de mostrar os problemas deste tipo de visão para o ensino de língua, que se resumem, basicamente, na perpetuação do preconceito linguístico e na exclusão do aluno, além de revelar as limitações deste método para o domínio da norma padrão e ampliação da competência comunicativa do falante. Também procurou evidenciar o quanto a Linguística tem a contribuir para o ensino de língua materna, ao ajudar a desfazer equívocos no seu tratamento e a redirecionar o fazer pedagógico em sala de aula com vistas a um posicionamento mais respeitoso e coerente diante da língua e dos sujeitos.

No entanto, é preciso advertir que as propostas apresentadas aqui não são fórmulas a serem aplicadas diretamente na sala de aula, são apenas indicativos de rotas que podem ser tomadas pelo docente, a partir dos fins que ele assumir para a educação. Isso significa dizer que essas orientações se ressignificam, se adaptam a cada prática em função das variadas condições de ensino (perfil dos alunos, da escola, objetivos traçados etc.). Logo, ressignificar, nesta discussão, pressupõe, a problematização, adaptação e transformação dessas propostas à realidade de cada sala de aula. Desse modo, cada professor poderá, a partir das discussões aqui

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

apresentadas, traçar sua própria rota e atravessá-la à sua maneira, com os meios de que dispor, com o ritmo que considerar adequado, tendo, por isso, impactos diferentes em cada travessia.

Diante disso, a conclusão deste trabalho é a de que a relação entre Linguística e ensino precisa se dar de forma dialógica, não verticalizada, de modo que as contribuições desse vínculo estejam numa via de mão dupla, em que não só a teoria subsidie a prática, mas que essa abasteça aquela, e que ambas se (re)orientem e se resignifiquem. Dito em outras palavras, a defesa aqui é a de uma indissociabilidade entre teoria e prática.

Ademais, é necessário pontuar que os problemas discutidos aqui sobre ensino de língua refletem, na verdade, o problema geral da educação brasileira, como bem ressaltou Faraco (1984, p.18). Logo, qualquer solução que se proponha deve estar pautada num projeto maior que envolve diferentes frentes: mobilização social, políticas públicas, valorização do magistério, melhores condições de trabalho do professor etc. O que coube a essa discussão foi tratar de uma dessas muitas linhas, a epistemológica.

Por fim, também é preciso lembrar que costuma haver uma cobrança muito grande por parte do professor quanto aos resultados do ensino, como se ele fosse responsável sozinho pela transformação educacional. É sabido, porém, que muitas vezes o professor tem consciência de que aquela não é a melhor maneira de conduzir o ensino, quer fazer diferente, mas não sabe como, conforme defendeu Salomão (1995). Por esta razão é tão importante e necessário o diálogo entre ensino superior e básico, para que as muitas pesquisas que têm sido realizadas no meio científico cheguem até os professores, e para que esses sejam ouvidos quanto à sua possível aplicação e, mais do que isso, para que participem diretamente da construção desses saberes. Fica aberto, portanto, o convite para novos trabalhos dentro deste diálogo *Linguística e ensino* e para novas propostas de releitura e problematização da literatura quanto a questões centrais da gramática e do ensino de língua.

Referências

ALMEIDA, Milton. Ensinar português? In.: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 9-15.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. "Avaliação da produção textual no ensino médio". In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.); KLEIMAN, A. [et al.]. **Português no ensino médio e formação do professor-** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 30 jan 2021.

BRITO, Percival. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. (Org.). O texto na sala de aula. CASCAVEL, Assoeste, 1984. p.109-119.

BORTOLANZA, Ana Maria. (Org. e coord.). Entrevista com João Wanderley Geraldi. **Revista Profissão Docente Uberaba**, v. 16, n.35, p. 110-120, ago.- dez., 2016.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. [Tradução de Marcos Marcionilo] 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CEZÁRIO, Maria Maura. & VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In.: MARTELOTTA, M. (org.) **Manual de linguística**. 1 ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155.

DA SILVA, Kleber; PILATI, Eloisa.; & DIAS, Juliana. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010.

DIONÍSIO, Angela P. & MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

_____. "A língua portuguesa no ensino médio". **Revista Trama** - Volume 4 - Número 7 - 1º Semestre de 2008b. p. 97-114.

_____. "As sete pragas do ensino de português". In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p.17-23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEBARA, Ester.; ROMUALDO, Jonas & ALKMIN, Tânia. A Linguística e o ensino de língua materna. In.: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.p.25-29.

GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015a.

_____. Atividades epilinguísticas no ensino de língua materna. **Revista de Humanidades e Letras**. vol. 2, Nº. 1, p. 55-64, 2015b.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

_____. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015c.

KENEDY, Eduardo. “Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa”. *Rev. de Letras* – Nº 72. 32 - Vol. (1) - jan./jun., p. 72-79 – 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore. G. V. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-12, 23 fev. 2001.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed., 2ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore. & ELIAS, Vanda. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto, 1982, p.52-62.

MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da avaliação no Manual do Professor. In.: DIONÍSIO, Angela.; BEZERRA, Maria. A. (Org.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 207-224.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

PILATI, Eloisa. N. et al. “Educação linguística e ensino de gramática na educação básica”. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, p. 395-425, 2011.

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

SALOMÃO, Margarida. “Linguística e Ensino de Português: variações sobre um tema recorrente”. In: SILVA, R. Virgínia. M. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1995. P. 139-155.

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-177.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 5 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

Recebido em 26/06/2021

Aceito em 03/06/2022

Publicado em 23/09/2022

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

LINGUISTIC DIALOGUE AND TEACHING: REVISITING THE ISSUE OF ERROR IN MOTHER LANGUAGE TEACHING

Quézia dos Santos Lopes Oliveira

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

(queziaslopes@gmail.com)

Abstract

Several studies in contemporary linguistics (Geraldi (1984); Possenti (1996); Antunes (2006); Bagno (2007); Travaglia (2009); Faraco (2008)) have pointed out the problems of teaching Portuguese in basic education, which is often be classified as a “pedagogy of error”, responsible for producing and reinforcing linguistic prejudice and the feeling of linguistic incompetence in students. In this article, which is qualitative and bibliographical, it is proposed to revisit the issue of "error" in traditional teaching in the mother tongue in its main axes (grammatical analysis, writing, reading and orality), based on a theoretical framework of Linguistics contemporary, in order to redirect its treatment. The aim of this work is to problematize this notion and advocate for a greater dialogue between University and basic education and the inseparability between theory and practice, which is believed here to be the key to overcoming the problems currently identified in mother tongue teaching centered on " error". In this way, it is expected to subsidize the professor in his teaching practice and, at the same time, to foment this debate in the academic-scientific environment, in order to provoke new reflections and investigations within the Linguistics and Teaching dialogue.

Keywords: The issue of “error”. Mother language teaching. University and basic education dialogue. Linguistics and teaching.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

DIÁLOGO LINGÜÍSTICO Y ENSEÑANZA: REVISITANDO LA CUESTIÓN DEL ERROR EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Quézia dos Santos Lopes Oliveira

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

(queziaslopes@gmail.com)

Resumen

Varios estudios en lingüística contemporánea (Geraldi (1984); Possenti (1996); Antunes (2006); Bagno (2007); Travaglia (2009); Faraco (2008)) han mostrado los problemas de la enseñanza del portugués en la educación básica, que se denomina comúnmente “pedagogía del error”, responsable de producir y reforzar el prejuicio lingüístico y el sentimiento de incompetencia lingüística en los estudiantes. En este artículo, de carácter cualitativo y bibliográfico, se propone retomar el tema del “error” en la enseñanza tradicional en la lengua materna en sus ejes principales (análisis gramatical, escritura, lectura y oralidad), a partir de un marco teórico de la Lingüística contemporánea, con el fin de reorientar su tratamiento. El objetivo de este trabajo es problematizar esa noción y abogar por un mayor diálogo entre la educación superior y básica y la inseparabilidad entre la teoría y la práctica, que se considera aquí la clave para superar los problemas identificados actualmente en la enseñanza en lengua materna centrada en “error”. Con eso, se espera subsidiar al profesor en su práctica docente y, al mismo tiempo, fomentar este debate en el ámbito académico-científico, con el fin de provocar nuevas reflexiones e investigaciones dentro del diálogo Lingüística y Docencia.

Palabras clave: La cuestión del “error”. Enseñanza de la lengua materna. Diálogo educación superior y básica. Lingüística y docencia.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.1	1-25	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------