ISSN: 2358-8829

A HEGEMONIA DA NORMA-PADRÃO E A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE ERRO: DESAFIOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Regina Vitória Lira Cavalcante [1]
Larissa Karen Gomes Almeida [2]
Fernanda Rosário de Mello[3]

INTRODUÇÃO

Se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece a diversidade linguística como princípio orientador do ensino de Língua Portuguesa e as contribuições da Sociolinguística Educacional já se encontram amplamente difundidas na formação docente, por que a noção de erro continua ocupando lugar central em tantas práticas escolares? A permanência desse discurso revela que o debate sobre a língua não se restringe ao domínio dos conhecimentos linguísticos, mas envolve imaginários historicamente constituídos acerca da legitimidade das variedades, da autoridade da gramática e das finalidades atribuídas ao ensino de Língua Portuguesa. Mais do que uma categoria descritiva, o erro constitui uma construção social e pedagógica capaz de produzir modos de olhar para a língua e para os próprios falantes.

Nesse contexto, a maneira como os usos linguísticos são avaliados em sala de aula permite compreender as concepções de linguagem que orientam o trabalho docente. A correção pode contribuir para ampliar os conhecimentos dos estudantes quando considera as condições de produção dos enunciados e as exigências de cada situação comunicativa. Entretanto, quando transforma diferenças linguísticas em insuficiências individuais, pode produzir constrangimento e deslegitimar conhecimentos construídos nas experiências sociais dos alunos. O modo como os docentes definem o que deve ou não ser corrigido revela, portanto, uma compreensão específica acerca da relação entre língua, sociedade e educação.

Foi no contato com a realidade escolar, proporcionado pelas experiências nos Estágios Supervisionados II e III, realizados, respectivamente, em uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental e em uma escola da rede estadual de Ensino Médio da Paraíba, que essa

[1] Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, regina.lira@academico.ufpb.br;
[2] Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, larissa.karen@academico.ufpb.br;
[3] Professora orientadora: Doutora em Linguística e Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, fmelloufpb@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

problemática assumiu contornos mais concretos. Nos dois contextos, foram observadas diferentes maneiras de compreender e mobilizar a noção de erro linguístico, o que permitiu confrontar as práticas docentes com as discussões sobre norma-padrão, variação e preconceito linguístico. Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar como a noção de erro linguístico é construída e mobilizada em práticas de ensino de Língua Portuguesa observadas nesses dois contextos, discutindo suas implicações para o tratamento da variação linguística na Educação Básica.

Nesse debate, a avaliação de um uso linguístico como erro pressupõe a adoção de uma variedade de referência, cuja legitimidade resulta de processos históricos e sociais. A distinção proposta por Faraco (2008) entre norma-padrão, norma culta e norma gramatical é fundamental para compreender esse processo, uma vez que tais noções frequentemente são tratadas como equivalentes. Enquanto a norma culta corresponde aos usos efetivos de grupos socialmente escolarizados, a norma-padrão constitui uma construção histórica e abstrata de uniformização linguística, e a norma gramatical refere-se às prescrições sistematizadas pelos instrumentos normativos. Essa diferenciação evidencia que uma forma linguística pode ser regular em determinada variedade e, ainda assim, ser avaliada negativamente quando confrontada com as convenções escolares. Como explica Faraco (2008), as normas correspondem a usos habituais de grupos sociais e possuem organização própria, razão pela qual um enunciado não pode ser considerado desprovido de estrutura apenas por divergir das convenções de outra variedade.

É justamente nesse ponto que as reflexões de Faraco convergem com as de Bagno e Possenti ao problematizarem a representação de uma língua homogênea, estável e independente de seus falantes. Bagno (2007) contrapõe a concepção idealizada de uma norma homogênea à realidade variável dos usos linguísticos. A heterogeneidade apontada por Bagno e a pluralidade de normas discutida por Faraco permitem questionar a associação imediata entre diferença e erro. Possenti (2000) acrescenta a essa discussão que os dialetos populares e os de prestígio não se distinguem pela complexidade de suas gramáticas, mas pela avaliação social atribuída aos falantes e às formas que utilizam. Assim, aquilo que costuma ser apresentado como inaptidão linguística pode corresponder, na realidade, a uma diferença entre variedades, cuja desvalorização decorre de critérios sociais. A contribuição dos três autores converge, portanto, para um ponto decisivo: a classificação de uma forma como errada não pode ser explicada apenas por sua estrutura, pois depende também da norma escolhida como parâmetro e do prestígio historicamente atribuído a ela.

A associação entre determinadas variedades e a falta de domínio da língua, escolaridade ou capacidade de expressão não decorre de características intrínsecas dessas formas linguísticas,

ISSN: 2358-8829

mas das hierarquias que organizam as relações sociais. Em *A norma oculta*, Bagno (2003) distingue a norma-padrão abstrata dos usos efetivos das variedades prestigiadas, evidenciando como o modelo normativo pode funcionar como instrumento de repressão e policiamento linguístico. Nessa mesma direção, Faraco (2008) demonstra que a constituição da norma-padrão esteve historicamente vinculada a processos de centralização política e à legitimação de determinados instrumentos de normatização. É nesse sentido que se pode falar em hegemonia da norma-padrão: sua força não reside apenas na imposição, mas no fato de que seu prestígio passa a ser percebido como natural, de modo que a própria escola tende a tomá-la como a língua, e não como uma de suas normas, convertendo as demais variedades em desvio.

Essa perspectiva explica a permanência de práticas tradicionais mesmo quando o discurso pedagógico incorpora terminologias mais recentes. Faraco (2008) observa que o ensino de português foi historicamente identificado ao ensino de gramática e que a expressão norma culta passou, muitas vezes, a nomear práticas ainda organizadas pela tradição normativa. Assim, a atualização do vocabulário não implica, necessariamente, uma mudança na concepção de língua. Embora a escola deva ensinar os usos formais, não pode apresentar as variedades dos estudantes como obstáculos à aprendizagem. Nesse sentido, Bagno (2015) defende o ensino de gramática como reflexão contextualizada sobre a língua, e não como mera aplicação de prescrições. Bortoni-Ricardo (2005), ao compreender a realidade linguística brasileira como um contínuo de usos, defende que o ensino da norma-padrão ocorra sem deslegitimar os conhecimentos sociolinguísticos e os valores culturais dos estudantes. Em perspectiva convergente, Possenti (2000) atribui à escola a responsabilidade de ampliar o repertório linguístico dos alunos, especialmente por meio da leitura e da escrita, sem exigir o abandono de suas variedades de origem.

Essa distinção também redefine a compreensão do erro. Bortoni-Ricardo (2005) demonstra que os chamados erros podem ser sistemáticos e previsíveis quando analisados à luz das características dos dialetos dos estudantes. De modo semelhante, Possenti (2000) evidencia que a avaliação negativa de determinadas formas decorre menos de sua estrutura linguística do que do prestígio social atribuído a seus falantes. Assim, uma intervenção pedagógica consistente deve partir dos conhecimentos linguísticos já mobilizados pelos estudantes e explicitar as convenções requeridas em diferentes práticas de linguagem, evitando transformar diferenças linguísticas em diagnósticos de incapacidade.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) defende que cabe ao professor respeitar os conhecimentos trazidos pelos educandos, especialmente os das classes populares, e articulá-los aos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, em diálogo com Bortoni-Ricardo (2005), o respeito

ISSN: 2358-8829

aos saberes dos estudantes ultrapassa o reconhecimento de suas experiências e alcança a legitimidade de seus conhecimentos linguísticos, compreendendo-os como ponto de partida para a aprendizagem.

A crítica de Freire (1987) à educação bancária também contribui para compreender práticas em que as regras são apresentadas como verdades acabadas, desvinculadas das condições sociais e linguísticas que lhes conferem legitimidade. Ao caracterizar essas relações como narradoras e dissertadoras, o autor evidencia que a aprendizagem pode reduzir-se à memorização de classificações e à reprodução de respostas esperadas. Como alternativa, Freire (1987) propõe uma educação problematizadora, fundada no diálogo, perspectiva que converge com a de Possenti (2000), ao defender um ensino voltado à construção do conhecimento. No ensino de Língua Portuguesa, isso implica transformar os usos linguísticos em objeto de reflexão, discutindo seus contextos de uso, efeitos de sentido e convenções, de modo que a gramática contribua para a análise da língua, sem substituir as práticas de leitura, escrita e produção de sentidos.

Nessa direção, Possenti (2000) compreende a escrita como um processo de pesquisa, elaboração, revisão e reescrita, deslocando a correção de uma lógica de identificação de falhas para uma prática de reflexão sobre o texto. Em consonância com essa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005) defende que a escola favoreça a aquisição de estilos formais sem tomar a língua-padrão idealizada como único parâmetro de avaliação.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho constitui um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter crítico-reflexivo, desenvolvido a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado II e III, no âmbito da formação docente em Língua Portuguesa, que ocorreram nos períodos 6 e 8, no 7º ano (Anos Finais) e no 1º ano (Ensino Médio), respectivamente. Embora os dois estágios tenham ocorrido em etapas distintas da escolarização, estabeleceu-se como eixo comum de observação as práticas de ensino de Língua Portuguesa relacionadas à norma-padrão, à correção linguística e ao reconhecimento da variação. Desse modo, a análise não se restringiu à identificação de conteúdos gramaticais ou de procedimentos didáticos, mas procurou compreender como determinadas concepções de língua se materializavam nas interações entre professores e estudantes e nas explicações apresentadas em sala.

Nos Estágios Supervisionados II e III, a observação concentrou-se nas aulas ministradas pelos docentes, considerando as explicações sobre os conteúdos linguísticos e as intervenções

ISSN: 2358-8829

realizadas durante as discussões estabelecidas a respeito dos usos da língua. Buscamos identificar como a variação linguística era apresentada aos estudantes e de que maneira as diferenças entre os registros e as variedades eram definidas como adequadas ou inadequadas em determinadas situações comunicativas.

Também foram observadas as interações entre docentes e discentes, especialmente os momentos em que dúvidas, diferenças de expressão ou manifestações linguísticas dos estudantes suscitavam explicações, correções ou comentários por parte dos professores. A atenção voltou-se, particularmente, para os critérios empregados na distinção entre formas consideradas corretas e incorretas, para o lugar atribuído à norma-padrão nas práticas pedagógicas e para as maneiras pelas quais os estudantes eram orientados a compreender a adequação linguística.

O material empírico foi constituído pelas observações das aulas ministradas pelos docentes, pelas discussões promovidas em sala e pelos diálogos espontâneos estabelecidos durante as experiências de estágio. Esses momentos foram registrados em anotações de observação, a partir dos quais foram transcritas as falas docentes reproduzidas neste trabalho; em respeito ao anonimato, docentes e escolas não são identificados. A interpretação dos dados, de caráter interpretativo e comparativo, apoiou-se em autores que discutem a educação crítica, como Freire (1987; 1996), e a variação linguística, o preconceito linguístico e a norma-padrão, como Bagno (2003; 2007; 2015), Faraco (2008), Bortoni-Ricardo (2005) e Possenti (2000), além das orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A análise foi organizada em torno de dois eixos: as concepções de língua e de norma-padrão presentes nas práticas docentes; e os procedimentos de correção e de abordagem da variação linguística. A partir desses eixos, os registros provenientes dos dois estágios foram confrontados, considerando-se os contrastes identificados entre os contextos observados.

REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS

Embora ambas as experiências estejam relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, as observações realizadas nos Estágios II e III evidenciaram diferentes concepções docentes acerca da diversidade linguística. Enquanto, no Estágio II, o professor reconhecia a variação como constitutiva da língua e legitimava seus diferentes usos, no Estágio III, observamos uma abordagem predominantemente normativa, marcada pela oposição entre formas consideradas corretas e incorretas, tendo a norma-padrão como principal referência. Esse contraste revela o distanciamento entre o reconhecimento da pluralidade linguística e sua efetiva incorporação às práticas pedagógicas.

ISSN: 2358-8829

No âmbito do Estágio II, presenciamos uma aula sobre variação linguística em uma turma de 7º ano. Em suas explicações, o professor ressaltava que, ao tratar das variedades linguísticas, não se deveria estabelecer uma oposição entre formas certas e erradas de expressão. Conforme afirmou, a variação linguística diz respeito ao "jeito cotidiano de alguém falar", de modo que não se deve definir "uma fala correta em detrimento de outra". Essa postura evidencia a compreensão de que a língua não se restringe a um modelo único de realização, mas se manifesta de diferentes maneiras, conforme as experiências e os contextos sociais, históricos e culturais de seus falantes. Ao afirmar que "não colocamos como certo ou errado a forma com que uma pessoa ou outra fala", o docente reconhece as diferentes variedades linguísticas como manifestações legítimas da língua, sem interpretá-las como sinais de desconhecimento ou incapacidade linguística.

Essa postura também se evidenciou durante a análise de um poema apresentado em sala de aula. Ao discutir o texto, o professor destacou palavras e expressões características da regionalidade sertaneja, relacionando-as ao contexto sociocultural em que se inseriam. Em vez de interpretá-las como desvios em relação à norma-padrão, reconheceu-as como manifestações legítimas de uma variedade regional do português, ressaltando que aquele não era um "jeito errado de falar", mas parte da diversidade linguística do português brasileiro. Desse modo, a análise do poema ultrapassou a identificação de marcas regionais e promoveu uma reflexão sobre os julgamentos sociais atribuídos aos diferentes modos de falar, evidenciando que a língua se constitui não apenas pelas formas legitimadas pela tradição normativa, mas também pelos usos efetivos de seus falantes.

Outro aspecto importante dessa prática diz respeito à maneira como o professor estabelecia a relação entre as variedades linguísticas e a norma-padrão. Ao afirmar que não se deve considerar uma forma de falar correta em detrimento de outra, o docente demonstrava compreender que o ensino da língua não deve se fundamentar na desqualificação dos conhecimentos linguísticos que os estudantes já possuem. Isso não significa desconsiderar a importância do ensino da norma-padrão, mas compreender que sua aprendizagem deve ocorrer sem que os demais usos sejam tratados como manifestações inferiores ou desprovidas de legitimidade.

Essa discussão também permite refletir sobre uma concepção tradicional de ensino de Língua Portuguesa, historicamente marcada pela centralidade da gramática normativa. Faraco (2008, p. 6) observa: "Como bem sabemos, a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo, ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas". É justamente essa

ISSN: 2358-8829

sinonímia que a abordagem observada desloca, ao substituir a classificação de formas pela reflexão sobre os usos.

Essa perspectiva também se evidenciava quando o professor, ao discutir as ocorrências de desvios, recorria a aspectos morfossintáticos e fonológicos, buscando explicar o funcionamento das construções linguísticas em vez de simplesmente classificá-las como erros. Essa postura dialoga com a reflexão de Bortoni-Ricardo (2005), ao destacar que as particularidades dos dialetos dos estudantes interferem no processo de aprendizagem do português-padrão e que determinadas ocorrências, tradicionalmente classificadas como erros, apresentam regularidades quando analisadas a partir das características da variedade linguística do falante:

> Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão. Os 'erros' que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão, como já se observou (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 53).

Ao mobilizar conhecimentos morfossintáticos e fonológicos para discutir os usos dos estudantes, o professor favorecia uma compreensão mais ampla dos fenômenos linguísticos, reconhecendo que as diferentes variedades possuem organizações próprias e não constituem construções aleatórias ou desprovidas de regras. A experiência observada no Estágio Supervisionado II evidencia, assim, uma prática pedagógica comprometida com o reconhecimento da diversidade linguística, na qual a norma-padrão é compreendida como um conhecimento a ser ensinado, mas não como parâmetro para legitimar ou desqualificar as demais variedades. Essa perspectiva contrapõe-se às concepções prescritivas de ensino que tomam a língua como homogênea e interpretam as diferenças de uso como erros.

Em contrapartida, no Estágio Supervisionado III, acompanhamos uma aula de Literatura sobre o poema "Aula de português", inserido na obra *Boitempo: esquecer para lembrar*, de Carlos Drummond de Andrade (2017), em que o texto foi mobilizado não para problematizar a diversidade linguística, mas para reafirmar a oposição entre o português "correto" e as demais formas de falar, apresentando o domínio da gramática normativa como critério de legitimidade linguística.

Em nossa leitura, nas duas primeiras estrofes o eu lírico apresenta a língua como um instrumento de comunicação natural e acessível, mas a expressão "superfície estrelada de letras" introduz a complexidade da escrita formal e das convenções gramaticais, revelando o estranhamento diante da língua escolarizada. Na sequência, a figura de Carlos Góis simboliza a

ISSN: 2358-8829

autoridade do saber gramatical. A metáfora do “amazonas de minha ignorância” representa a gramática como um território a ser desbravado, enquanto os versos que descrevem as “figuras de gramática” evidenciam o desconforto do eu lírico diante de um ensino pautado na imposição de regras e classificações, que limita sua relação espontânea com a língua.

A quarta estrofe reforça essa crítica ao recuperar a língua da infância, vinculada às experiências cotidianas e afetivas. Ao contrapô-la à aprendizagem gramatical, o poema evidencia o distanciamento entre a língua vivenciada e a variedade legitimada pela escola. Por fim, o verso “O português são dois; o outro, mistério” sintetiza essa oposição e, sob uma perspectiva sociolinguística, problematiza um ensino centrado na gramática normativa, que desconsidera os conhecimentos linguísticos prévios dos estudantes. Assim, Drummond questiona as relações de poder que legitimam determinados usos da língua e aponta para a necessidade de um ensino que reconheça a diversidade linguística e compreenda a norma-padrão como uma variedade a ser ensinada, e não como a única forma legítima de expressão.

A condução da aula, porém, seguiu direção oposta à crítica formulada pelo poema, como evidencia uma fala da professora após a leitura: “Olha como ele escreve bonito! Mas é Drummond, ele escreve assim porque sabe o português”. Ao comparar esse texto com o poema “As proezas de Sabina”, retirado da obra *Melhores poemas* (2012), de Patativa do Assaré; cuja linguagem era mais simples e apresentava construções distantes da norma-padrão, a docente afirmou que tais usos seriam aceitáveis apenas por se tratarem de produções literárias, em razão da chamada licença poética, mas não corresponderiam ao “português correto”. Essa interpretação atribui a legitimidade dos usos linguísticos ao prestígio do autor e ao suposto domínio da norma-padrão, em detrimento dos efeitos de sentido, das escolhas estilísticas e das condições de produção dos enunciados. Além disso, ao estabelecer uma hierarquia entre os poemas, reforça a ideia de que determinadas construções linguísticas somente se tornam legítimas quando empregadas por autores consagrados, desconsiderando a literatura como espaço de experimentação linguística e os usos da língua em seus respectivos contextos.

A justificativa da “licença poética” revela um critério duplo: as construções distantes da norma-padrão presentes no outro poema são toleradas apenas por se tratar de literatura, enquanto a escrita de Drummond é valorizada como prova de que ele “sabe o português”. A legitimidade da forma linguística, nesse caso, não decorre de sua estrutura nem de seus efeitos de sentido, mas do lugar social atribuído a quem a emprega. Desse modo, a atividade tende a vincular o valor literário ao domínio da norma-padrão, desconsiderando a complexidade das relações entre língua, literatura e legitimidade social.

ISSN: 2358-8829

Nesse sentido, a valorização de Drummond em detrimento do outro poeta não pode ser compreendida apenas como consequência de seu domínio da norma-padrão, mas também como resultado do prestígio social e cultural atribuído à sua figura. Essa situação pode ser compreendida a partir da reflexão de Possenti (2000, pp. 19-20), segundo a qual "os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro". A afirmação permite compreender como o imaginário sobre a norma-padrão pode orientar as práticas docentes, fazendo com que diferenças linguísticas sejam interpretadas a partir de critérios de valor previamente estabelecidos.

Segundo o autor, "A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem" (Possenti, 2000, p. 57). O autor ainda ressalta que os modelos considerados exemplares são, em certa medida, idealizados e arcaizantes, além de destacar que "não só há variação entre formas linguísticas padrões e populares ou regionais, mas há variação também no interior do padrão" (Possenti, 2000, p. 57). Essa reflexão evidencia que a própria norma-padrão não constitui um sistema absolutamente uniforme e imutável. Nesse sentido, a postura da professora, ao estabelecer uma oposição rígida entre formas corretas e incorretas, desconsidera tanto a historicidade da língua quanto a existência de variações no interior da própria variedade prestigiada, reforçando uma concepção normativa que não contempla a complexidade dos fenômenos linguísticos.

Bagno (2003), ao discutir a relação entre norma-padrão e poder, também contribui para compreender a dimensão social desse processo. O autor afirma que, de um lado, encontra-se "a norma-padrão lusitanizante, ideal de língua abstrato, usado como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos" e, de outro, "as diversas variedades prestigiadas, usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa" (p. 87). Essa distinção evidencia que até mesmo as variedades efetivamente utilizadas por grupos socialmente privilegiados podem apresentar diferenças em relação ao modelo normativo idealizado. Assim, a norma-padrão não deve ser confundida com a totalidade dos usos linguísticos considerados legítimos, tampouco pode ser compreendida como uma representação integral da língua.

A crítica de Bagno (2007) à concepção homogênea de língua contribui para aprofundar essa análise. Ao estabelecer uma oposição entre a norma-padrão idealizada e a língua em sua dimensão social, o autor afirma:

ISSN: 2358-8829

> Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução (Bagno, 2007, p. 36).

Nesse sentido, a abordagem do poema em sala de aula mostrou-se inadequada para a discussão da variação linguística, uma vez que, ao concluir que existem "dois portugueses", sendo um considerado certo e o outro errado, a professora acabou por reproduzir uma visão hierarquizante dos usos linguísticos, desconsiderando a legitimidade das variedades populares e os contextos sociais em que se constituem. Tal postura contradiz os princípios da Sociolinguística, que compreende a língua como heterogênea e reconhece que as diferentes variedades não são intrinsecamente inferiores umas às outras. Assim, em vez de promover a reflexão sobre o preconceito linguístico, a abordagem contribuiu para a manutenção de um imaginário que associa determinados usos da língua à inadequação e à falta de conhecimento, limitando as possibilidades de uma educação linguística efetivamente plural e crítica.

Diante das experiências analisadas, compreendemos que as práticas pedagógicas observadas nos dois estágios revelam diferentes concepções acerca do ensino de Língua Portuguesa. Enquanto o Estágio II demonstrou a possibilidade de abordar a norma-padrão sem deslegitimar as variedades linguísticas, o Estágio III evidenciou como uma perspectiva predominantemente normativa pode contribuir para a reprodução de preconceitos linguísticos e para a hierarquização dos usos da língua. Esse contraste, contudo, não deve ser lido como oposição entre um docente "certo" e outra "errada", o que reproduziria, no plano da análise, a lógica binária aqui criticada. As duas práticas se realizam sob condições de trabalho específicas e expressam concepções de língua socialmente difundidas, e não apenas escolhas individuais. Esse contraste também permitiu refletir sobre o caráter transmissivo de determinadas práticas pedagógicas, conforme problematiza Freire (1987, p. 63):

> Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve ultrapassar a transmissão de regras gramaticais, promovendo uma educação linguística pautada no diálogo e no reconhecimento da

ISSN: 2358-8829

diversidade, de modo que os estudantes ampliem seus conhecimentos sem desvalorizar as variedades que constituem suas experiências e identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar um ensino de Língua Portuguesa comprometido com o reconhecimento da diversidade linguística pressupõe considerar uma escola em que os diferentes usos da língua sejam compreendidos em suas condições de produção, circulação e legitimidade social, sem que suas diferenças sejam convertidas em critérios de inferiorização. Nesse contexto, o domínio da norma-padrão não precisa representar a negação das variedades linguísticas utilizadas pelos estudantes, assim como seu ensino não deve estar condicionado à desvalorização de outras formas de expressão.

Retomando a pergunta que motivou este trabalho, as práticas observadas indicam que o reconhecimento da diversidade linguística pela BNCC, que estabelece como competência específica de Língua Portuguesa "compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos" (Brasil, 2018, p. 87), não basta, por si só, para deslocar a centralidade da noção de erro. Essa permanência se explica pela hegemonia da norma-padrão, isto é, por um imaginário que a identifica com a própria língua e associa seu domínio ao prestígio social como evidenciou a aula do Estágio III. O Estágio II, por sua vez, mostra que é possível ensinar a norma-padrão tratando as demais variedades como objeto de reflexão, e não como desvio.

A relação entre essas perspectivas e a realidade escolar evidencia que a transformação das práticas pedagógicas não pode ser atribuída exclusivamente à iniciativa individual dos docentes. O trabalho educativo é desenvolvido em meio a exigências que frequentemente ultrapassam o planejamento e a realização das aulas. A apresentação de novas perspectivas aos professores, portanto, não é suficiente quando não existem condições para que sejam discutidas, experimentadas e reelaboradas em diálogo com os problemas do cotidiano escolar.

Por outro lado, o contato com abordagens teóricas e metodológicas recentes não assegura, por si só, o abandono de concepções elitistas da língua. Mesmo quando o discurso pedagógico incorpora a terminologia da Sociolinguística, podem permanecer representações que associam o domínio de determinada variedade à inteligência, à competência e à legitimidade social. A questão envolve, assim, não apenas o acesso ao conhecimento sociolinguístico, mas também a revisão de valores e crenças que continuam orientando as escolhas pedagógicas. Embora o reconhecimento da historicidade da norma-padrão, dos processos sociais que legitimam

determinadas variedades e das relações entre língua e desigualdade tenha ampliado as possibilidades de compreender criticamente o ensino do português, ainda é necessário examinar por que esses conhecimentos encontram dificuldades para se converter em orientações pedagógicas.

Por fim, este trabalho não pretende estabelecer uma resposta única ou definitiva para as questões que envolvem o ensino da língua portuguesa e o tratamento da diversidade linguística no contexto escolar. Ao contrário, as discussões desenvolvidas permitem reconhecer que o tema permanece aberto a novos questionamentos, especialmente quando se considera a distância entre os conhecimentos produzidos no campo acadêmico e sua incorporação às práticas de ensino. As reflexões aqui apresentadas não encerram o debate, mas reafirmam a necessidade de mantê-lo em permanente (re)construção.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Boitempo:* esquecer para lembrar. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ASSARÉ, Patativa do. *Melhores poemas*. 3. ed. São Paulo: Global Pocket, 2025.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta:* língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso:* por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.