

Por uma reanálise do lugar da gramática normativa e teórica em uma abordagem linguística centrada no eixo uso-reflexão-uso

Ivo da Costa do Rosário
Monclar Guimarães Lopes

RESUMO: Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre o papel do ensino de gramática normativa e teórica na educação básica. Embora concordemos com a pertinência de uma proposta de ensino de gramática pautada em textos, no eixo uso-reflexão-uso, cujo foco é o desenvolvimento da competência comunicativa a partir das práticas de letramento, entendemos que também é necessário um tratamento sistemático e não fragmentado da gramática normativa e teórica em sala de aula. Progressivamente, temos observado que parte dos conteúdos e conceitos gramaticais, frutos de uma tradição secular e requeridos em situações da vida social ligadas à empregabilidade, tem sido obliterada tanto nos programas curriculares, conforme demonstramos a partir da análise do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do Ensino Médio elaborado pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro, quanto nos livros didáticos. Paralelamente, consideramos que muitos dos conteúdos abordados são tratados superficialmente, sem que se explorem devidamente as categorias linguísticas nem se consolidem adequadamente os conceitos por meio de atividades de fixação, necessárias à retenção dos conteúdos na memória de longo prazo. Como proposta, indicamos um trabalho organizado por meio de sequências didáticas (ROSÁRIO, 2020) bem fundamentadas, em que inovação – no que diz respeito ao estudo gramatical no eixo uso-reflexão-uso – e tradição – no que tange ao domínio sistemático e não fragmentado de uma gramática normativa e teórica – caminhem lado a lado.

Palavras-chave: Gramática normativa e teórica. Metodologia. Ensino.

ABSTRACT: This paper aims to propose a reflection on the role of normative and theoretical grammar teaching in school education. Although we agree with the relevance of a proposal for teaching based on texts, in the use-reflection-use axis, focused on the development of the communicative competence based on literacy practices, we understand that a systematic and non-fragmented treatment of normative and theoretical grammar in the classroom is also necessary. Progressively, we have observed that part of the grammatical contents, based on a secular tradition and also required in life situations for employment, have been both obliterated in syllabuses, as we demonstrate from the analysis of the high school minimum syllabus of the Portuguese Language elaborated by the Rio de Janeiro's State Secretariat of Education, as well as in textbooks. At the same time, it is considered that many of the contents are treated superficially, without proper exploitation of the linguistic categories or without consolidating the concepts through repetitive activities that are necessary for the retention of the contents in the long-term memory. As a means of solution, we propose an organized syllabus based on didactic sequences, in which innovation – with regard to grammatical study in the use-reflection-use axis – and tradition – with respect to the systematic and non-fragmented domain of a normative and theoretical grammar – go hand in hand.

Keywords: Normative and theoretical grammar. Methodology. Teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua portuguesa, nas últimas décadas, vem mobilizando uma série de discussões em torno de questões teóricas e metodológicas, muitas delas desencadeadas por estudos sobre a aprendizagem humana (cf. VYGOTSKY, 1987) e sobre a concepção de língua, gramática e ensino (cf. TRAVAGLIA, 1995; NEVES, 2003; ANTUNES, 2007). Nesse âmbito, praticamente todo o discurso acadêmico põe em destaque a centralidade do texto, estabelecendo como objetivo geral do ensino da língua portuguesa o desenvolvimento da competência comunicativa do educando por meio da expansão de suas práticas de leitura e produção de textos nos mais variados gêneros.

Essa linha argumentativa está presente também em documentos oficiais, como nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular, em todas as suas versões. Assim, fica bastante evidente que as políticas nacionais de educação em língua materna têm se valido de resultados de pesquisas nacionais e internacionais desenvolvidas nos últimos tempos nos campos da Linguística Textual e em áreas científicas afins.

Sustentamos que esse movimento de renovação teórico-metodológica é bastante pertinente. Afinal, conforme apontam as pesquisas em Linguística, o ensino de língua materna pautado quase exclusivamente

na transmissão de uma metalinguagem gramatical descontextualizada e na prescrição de normas de uso mostrou-se ineficaz a partir da segunda metade do século XX, quando houve uma maciça implementação das políticas de universalização do ensino no país, haja vista que tal abordagem não atendia às camadas sociais menos abastadas, as quais não possuíam práticas de letramento fora da escola.

Desde então, infelizmente, tal fracasso tem se refletido nas avaliações diagnósticas que aferem os índices de proficiência em leitura e escrita dos alunos de instituições públicas. Por exemplo, o Pisa 2018 distribui a escala de letramento em Leitura em vários níveis de proficiência. O Relatório Brasil no Pisa 2018 indica que

Cerca de 50,0% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, em contraste a 77,4% dos estudantes dos países da OCDE. O percentual de estudantes em cada país/economia que alcançam cada nível de proficiência indica quão bem os países conseguem fomentar a excelência em seus sistemas educativos. Segundo a OCDE, no Nível 2, os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos. Os estudantes que não alcançam proficiência no Nível 2 em Leitura geralmente têm dificuldade quando confrontados com material que não lhes é familiar ou que é de extensão e complexidade moderadas. Eles geralmente precisam receber dicas ou instruções antes de conseguirem se envolver com um texto. No contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, a proficiência no Nível 2 foi

identificada como o “nível mínimo de proficiência” que todas as crianças devem adquirir até o final do Ensino Médio. Embora seja um ponto positivo que cerca de metade dos estudantes brasileiros participantes do PISA 2018 tenham alcançado o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, a outra metade não apresentou o nível mínimo de proficiência. Esse resultado provavelmente representa um grande obstáculo na vida desses jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que avancem em seus estudos, tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade (BRASIL, 2018b, p. 69-70).

Diante desse quadro, nas últimas décadas, grande tem sido o investimento em pesquisas e em políticas públicas que visem ao desenvolvimento e à implementação de metodologias de ensino cujo foco sejam as práticas de letramento, sendo a gramática tratada como uma área subsidiária ao texto. Sob esse ponto de vista, na perspectiva de que a gramática está a serviço da comunicação (que só se realiza por meio de textos), a BNCC recomenda atividades de análise linguística (no eixo uso-reflexão-uso) centradas no texto, de modo que o aluno possa observar a aplicação prática da gramática e empregá-la em suas produções, a fim de garantir a obtenção de seus objetivos comunicativos (cf. BRASIL, 2018a).

Muito embora concordemos com a pertinência dessa proposta, na medida em que o ensino de gramática deve estar articulado ao desenvolvimento da competência comunicativa¹, que se dá por meio de atividades de leitura e produção textual (tanto orais quanto escritas), entendemos que essa postura nos levou a dois extremos: à falta de

sistematização no ensino de **gramática normativa e teórica**² e à diminuição de atividades que visam à fixação/consolidação de conteúdos gramaticais.

Por esse motivo, neste texto, defendemos a articulação entre as diferentes abordagens gramaticais, que devem ser vistas como complementares, e não excludentes, visto que cada acepção de gramática tem contribuições a oferecer no plano dos processos de ensino-aprendizagem de língua materna.

TEORIA DA APRENDIZAGEM E O EIXO USO-REFLEXÃO-USO

De acordo com a Teoria Socio-interacionista da aprendizagem (VYGOTSKY, 1987), o conhecimento se (re)constrói por meio de sistemas simbólicos que representam o mundo biofísico social e/ou o mundo discursivo (sendo a linguagem o sistema central). Sob essa ótica, o desenvolvimento da linguagem se dá por intermédio de processos cognitivos gerais, que envolvem a capacidade de generalização, de categorização, de associação, de dedução, entre outros. Sob essa ótica, Lopes (2020, p. 15) afirma que

É preciso compreender que a aprendizagem de sistemas mais abstratos de conhecimento, como a expressão linguística em textos escritos nos diferentes gêneros, por exemplo, não ocorre de maneira transmissiva. Na verdade, esse tipo de aprendizagem depende da atuação de inúmeros processos mentais, que se desenvolvem por intermédio

Em uma abordagem linguística pautada no eixo uso-reflexão-uso, a aprendizagem da língua se dá de maneira indutiva, em que os alunos devem abstrair os padrões do uso linguístico (isto é, a gramática) a partir da leitura de textos de natureza variada e ser capazes de empregá-los em seus próprios textos, em observância às características do gênero-alvo e às suas próprias intenções comunicativas.

da prática e da reflexão
contínuas.

Como sabemos, tradicionalmente, de uma forma muito geral, o ensino de gramática normativa e teórica se dava de maneira transmissiva, em que o professor apresentava as categorias, as regras e as prescrições de uso da gramática a seus alunos, que eram impelidos a memorizá-las por meio de atividades mecânicas e repetitivas. A principal crítica a esse tipo de atividade está associada ao fato de ela não garantir a transposição desses conhecimentos para o uso efetivo da língua. Não raro, nessa abordagem, alunos se tornavam capazes de identificar estruturas gramaticais em avaliações, bem como empregar corretamente regras normativas de concordância e regência em frases descontextualizadas, muito embora não fizessem uso produtivo desses mesmos conhecimentos nas situações reais de comunicação, seja para a compreensão e interpretação, seja para a produção de seus próprios textos.

Em uma abordagem linguística pautada no eixo uso-reflexão-uso, a aprendizagem da língua se dá de maneira indutiva, em que os alunos devem abstrair os padrões do uso linguístico (isto é, a gramática) a partir da leitura de textos de natureza variada e ser

capazes de empregá-los em seus próprios textos, em observância às características do gênero-alvo e às suas próprias intenções comunicativas. Sob essa ótica de ensino, os conteúdos gramaticais tendem a ser evocados à medida que são instrumentais para uma habilidade linguística que se deseja desenvolver no aluno. Trata-se, conforme sustentam Schneuwly e Dolz (2004), de um modelo espiral de gramática, que se opõe ao tradicional modelo de listas, em que o aluno é apresentado, progressivamente, às diversas categorias dos campos da fonologia, da morfologia e da sintaxe de um modo puramente linear e unidirecional. Como ilustração, vejamos os conteúdos previstos para o eixo “uso da língua” previstos pelo Currículo Mínimo proposto pelo Estado do Rio de Janeiro.

1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as figuras de linguagem presentes na estética romântica. - Identificar a existência de diferentes classes de palavras. - Identificar os termos essenciais da oração. - Reconhecer e utilizar diversas marcas modais nos verbos. - Reconhecer mecanismos de coesão referencial e sequencial. - Empregar adjetivos valorativos e advérbios como mecanismo de introdução do juízo de valor e recurso modalizador.
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os recursos linguísticos de escolha vocabular e citação de fontes como tipos de argumentos para artigo científico. - Reconhecer a carga semântica de afetividade, de crítica ou de ironia no emprego de verbos e adjetivos. - Reconhecer os termos integrantes da oração. - Identificar mecanismos linguísticos no uso da regência e da crase. - Identificar o papel argumentativo dos conectores discursivos. - Identificar e empregar mecanismos de coesão referencial e sequencial.
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar textos simbolistas, identificando recursos ligados à musicalidade. - Identificar os efeitos de sentido produzidos pelo emprego de figuras de sintaxe como <i>elipse</i>, <i>anáfora</i>, <i>hipérbato</i>. - Reconhecer o emprego de figuras de linguagem na construção de imagens sugestivas. - Identificar o valor expressivo das interjeições e demais sinais de pontuação. - Identificar os termos acessórios da oração.
4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Empregar adequadamente a linguagem e os fatores de textualidade como clareza e objetividade. - Empregar adequadamente marcadores discursivos (geralmente, muitas vezes etc.). - Diferenciar os tipos de argumentos: tese, argumento e contra-argumento. - Utilizar os procedimentos de reformulação e refutação para construção da argumentação. - Estabelecer relações lógico-discursivas pela utilização de operadores argumentativos.

Quadro 1. O eixo “Uso da Língua” no Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do 2º ano do EM da Secretaria Estadual do Estado do RJ
 Fonte: Secretaria de Estado de Educação do RJ (2011)

O Currículo Mínimo é um documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, o qual tem o objetivo de servir de referência a todas as escolas da rede. Com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, sua finalidade é orientar os professores quanto aos itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem de sua disciplina naquele ano de escolaridade e bimestre.

No planejamento proposto para o 2º ano do Ensino Médio, podemos observar uma abordagem espiral de gramática (embora ainda de forma pouco organizada). Os estudos de sintaxe restringem-se ao período simples³ e estão distribuídos ao longo de todo o segundo ano. No segundo bimestre, os termos integrantes da oração, por exemplo, são tomados como objeto de ensino porque são pré-requisito para o ensino de regência, tratado imediatamente a seguir, no mesmo bimestre. Vale ressaltar que esse tipo de abordagem permeia todo o currículo.

Em termos práticos, ao longo do Ensino Médio, o aluno da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro fica sem acesso a todo conteúdo de fonologia, morfologia e sintaxe, que, além de ser apresentado parcialmente (valorizando-se conceitos que tenham aplicação imediata no texto e descartando-se outros), é trabalhado superficialmente. No que tange às classes de palavras, por exemplo, a única habilidade a ser desenvolvida é a de identificar as diferentes categorias. Ademais, essa habilidade é trabalhada apenas no 1º bimestre do 2º ano do Ensino Médio, no mesmo período

em que o aluno deve aprender algumas figuras de linguagem, os termos essenciais da oração, a modalização em verbos e advérbios e os mecanismos de coesão referencial e sequencial.

Em nosso ponto de vista, o grande problema no emprego exclusivo de uma abordagem espiral da gramática, partindo-se do macro (o texto) para o micro (as estruturas linguísticas), é o fato de ela oferecer ao aluno uma visão fragmentada e não sistemática da gramática normativa e teórica. Infelizmente, assim como um modelo de ensino de gramática desvinculado do texto não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa (cf. ANTUNES, 2007), tampouco o favorece uma proposta fragmentada. Como sabemos, em diversas situações de comunicação, sobretudo naquelas em que se recomenda o emprego da gramática normativa, recorreremos ao conhecimento teórico da gramática para orientar nossa escrita ou fala, seja em relação ao emprego de uma regra de pontuação, seja em relação à regência de algum verbo (registrada nos dicionários a partir das noções de transitividade), entre outros. Ou seja, uma vez que a gramática normativa e teórica configura séculos de tradição e constitui um conjunto de regras utilizado pela grande maioria dos produtores de conhecimento, sendo um veículo de prestígio e *status social* e, por consequência, requerida em situações da vida social ligadas à empregabilidade, é imprescindível garantir seu conhecimento e pleno domínio na educação básica. É uma forma de assegurar o acesso à própria cidadania do educando.

(...) diante dessas reflexões, argumentamos que é importante trazermos novamente à cena a discussão sobre o papel da gramática normativa e teórica nas aulas de língua portuguesa, na educação básica.

Ademais, paralelamente à questão da fragmentação e não sistematização do ensino de gramática normativa e teórica, a BNCC faz a defesa de que todas as atividades linguísticas sejam sempre contextualizadas, na medida em que têm como fim o uso (que se reflete na produção textual do aluno). Apesar da pertinência da proposta, uma das consequências desse modelo tem sido a sensível diminuição, em quantidade, das atividades de fixação/consolidação de conteúdos, bem como um esvanecimento do papel da argumentação no ensino de gramática. Como sabemos, as atividades contextualizadas, em que não se utiliza o texto como pretexto para o ensino de gramática, exigem um maior investimento de espaço no livro didático e de tempo de aula por parte do professor. Nesse sentido, a promoção de atividades de fixação de conteúdos, que, por meio da repetição, levam à consolidação dos conceitos, quase inexistem nos materiais didáticos e, por sua vez, na prática docente dos que se alinham às novas perspectivas de ensino em língua materna. Por outro lado, como já evidenciam os estudos da cognição e da neurociência, a repetição de estruturas de informação é de extrema importância para sua retenção na memória de longo prazo (cf. BYBEE, 2010; DIESSEL, 2019). Sendo

assim, a transferência da informação da memória de trabalho para esta última está associada à reincidência do processamento, de modo que quanto mais processamos um mesmo tipo de informação, mais impregnado ele fica em nossas redes neurais.

Portanto, diante dessas reflexões, argumentamos que é importante trazermos novamente à cena a discussão sobre o papel da gramática normativa e teórica nas aulas de língua portuguesa, na educação básica. De fato, a grande atualização no campo pedagógico parece ter obliterado o real sentido do saber gramatical nas aulas do ensino fundamental e médio. Quanto a esse tópico, Antunes (2007) denuncia os extremos, ao afirmar que os equívocos

recobrem uma área extensa, pois vão desde a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, *basta estudar gramática* (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que *não é para se ensinar gramática* (ANTUNES, 2007, p. 21-22, grifos da autora).

Reconhecemos o fato de a gramática normativa não poder estar na centralidade do processo pedagógico (ROSÁRIO, 2016, p. 48), e isso já é ponto pacífico entre os estudiosos. Afinal, não há garantia de que esse tipo de conhecimento tornará os alunos

proficientes em leitura e escrita, o que é fundamental para nossa vida plena em sociedade. Desse modo, não deveríamos preencher todo tempo das aulas de língua portuguesa com metalinguagem e classificações. Entretanto, deve-se destacar que a gramática normativa e teórica pode oferecer bons frutos ao processo de ensino-aprendizagem, ainda que não seja o maior foco do processo pedagógico.

A partir dessas reflexões, propomos como alternativa a mediania, isto é, que se desenvolva um modelo de ensino de gramática centrado no texto, no uso, e, ao mesmo tempo, articulado ao ensino de gramática normativa e teórica, com vistas a garantir tanto o desenvolvimento da competência comunicativa quanto o domínio das categorias e dos conceitos próprios da ciência da linguagem. Afinal, como qualquer área do conhecimento, os estudos linguísticos também contam com uma metalinguagem própria, que é necessária para se falar da própria linguagem. Como bem afirma Calhaz (1998, p. 11), “qualquer processo comunicacional que transmita informação compõe-se basicamente de alguns elementos invariantes, embora possa haver variáveis concretas da situação comunicacional [...]”.

Ao longo deste texto, apresentamos muito sucintamente a importância de um trabalho mais sistemático e não fragmentado com a gramática normativa e teórica em sala de aula. Também seria importante cotejarmos os argumentos aqui apresentados com as críticas que muitos teóricos fazem a esse tipo de gramática. Tudo isso demandaria um maior aprofundamento. Por

outro lado, defendemos que os pontos arrolados têm sua legitimidade e validade, dentro de uma concepção mais ampla de ensino de língua e gramática em que há espaço para os vários saberes. Nessa visão mais holística, defendemos que o texto deve permanecer em sua centralidade e que a gramática reflexiva também deve gozar de maior espaço na preocupação dos educadores. Contudo, esses pilares não deveriam excluir outros conhecimentos também relevantes.

Por fim, cabem duas observações muito pertinentes. Em primeiro lugar, devemos destacar que nenhum modelo de ensino-aprendizagem será razoavelmente bem-sucedido se não houver outras condições necessárias para que logre êxito. Em primeiro lugar, devemos insistir na formação e valorização do educador. Essa diáde é imprescindível se o objetivo é um conjunto de resultados positivos de real ensino-aprendizagem. Um professor bem formado, que estuda, se atualiza e se aprimora é elemento fundamental e inalienável no processo educativo. Por sua vez, esse mesmo professor precisa ser valorizado socialmente, não só mas principalmente por meio de remuneração digna. Em segundo lugar, todo trabalho com a gramática normativa e teórica não deve ser desenvolvido de forma acrítica. Ao contrário, deve passar pelo crivo do professor e pela ótica das pesquisas mais recentes em Linguística. Há muitas limitações no âmbito da gramática normativa e teórica que seriam oportunidades ímpares para a análise coletiva dos alunos junto ao professor. Assim, em vez de esse tipo de gra-

mática ser desprezado, poderia servir também como material muito útil à reflexão, como também ocorre, por exemplo, com fatos históricos narrados nos livros didáticos. A história da humanidade foi contada de diferentes modos, em muitos momentos privilegiando-se o olhar do colonizador e/ou de uma determinada ideologia dominante. Diante disso, o que deve fazer o educador? Excluir esses pontos do currículo? Pensamos que não. Ao contrário, parece ser mais produtivo submetê-los a uma análise verdadeiramente crítica, confrontando-os com outros olhares menos hegemônicos e até mesmo em perspectivas interdisciplinares, a partir da ótica de áreas de conhecimento. Com a gramática normativa e teórica não deveria ser diferente. Em síntese, em vez de desprezar esse conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, seria muito mais interessante cotejá-lo com outras perspectivas mais modernas, como as linhas teóricas que se baseiam no uso, como a Linguística Textual, a Linguística Funcional, a Sociolinguística, a Análise do Discurso etc.

Ressaltamos e reiteramos que o grande objetivo das aulas de língua portuguesa, sem dúvida, é que o aluno seja proficiente linguisticamente, sendo capaz de ler, produzir e interpretar textos (cf. TRAVAGLIA, 1995). Esse é o grande foco. O trabalho crítico com a gramática normativa e teórica é a “cereja do bolo”, que vem agregar mais qualidade ao trabalho docente. Como afirma Rosário (2016, p. 48):

projetos de leitura contemplem um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, dialógico e problematizador. Assim, o ensino da gramática normativa recupera seu fôlego e ganha uma razão real para sua existência. Defendemos que cabe ao professor de língua portuguesa apresentar e discutir as incompletudes e inconsistências da gramática normativa como uma atitude política de não ingenuidade perante esse saber. Reiteramos que igualmente importante é considerar e valorizar esse conhecimento acumulado ao longo dos séculos que naturalmente possui sua coerência e utilidade. Assim, a gramática normativa pode ensejar importantes discussões e propiciar a construção de muitos saberes.

Por fim, reiteramos a linha de um justo equilíbrio entre inovação e tradição, sem o qual não se poderia sustentar, com efeito, um ensino produtivo de gramática. No lado da inovação, ressaltamos as mais recentes pesquisas na área da Linguística Textual e campos afins, especialmente com relação ao letramento. Em termos didáticos, inovação e tradição podem articular-se lado a lado por meio de sequências didáticas, compreendidas como um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; ROSÁRIO, 2020).

Nesse sentido, deve o professor, em seu planejamento e prática pedagógica, organizar atividades que visem a dois diferentes fins, a saber: 1) possibilitar ao aluno observar o funcionamento da linguagem na materialidade do texto e fazer uso adequado de suas estruturas em suas produções orais

O caminho é repleto de desafios. Nem sempre esse “casamento” entre tradição e inovação é bem sucedido, especialmente por conta das paixões que reinam tanto de um lado quanto do outro. Contudo, somos partidários da ideia de que esse é um caminho produtivo e profícuo, haja vista o equilíbrio que se instaura.

e escritas; 2) proporcionar ao aluno o domínio da gramática normativa e teórica, por meio de um estudo sistemático e devidamente aprofundado, que ofereça atividades que tenham como fim a fixação/consolidação dos conteúdos, sempre de modo crítico. Ademais, sobre esse último ponto, ressaltamos o papel auxiliar da gramática normativa e teórica, que deverá ser cotejada com os conhecimentos linguísticos já dominados pelos alunos. Nas palavras de Uchôa (2007, p. 42):

O caminho a seguir, dentro de uma orientação linguístico-pedagógica mais pertinente, é de levar os alunos a refletir sobre o já sabido (dominado), para aprender, em seguida, valendo-se, sempre que possível, da gramática contrastiva entre as duas variedades (a popular e a culta), regras que não sabem, ou que dominam ainda precariamente, até a utilizarem estas conscientemente, em situações próprias, com a ampliação da gramática internalizada com que chegaram à escola.

O caminho é repleto de desafios. Nem sempre esse “casamento” entre tradição e inovação é bem sucedido, especialmente por conta das paixões que reinam tanto de um lado quanto do outro. Contudo, somos partidários da ideia de que esse é um caminho produtivo e profícuo, haja vista o equilíbrio que se instaura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, na realidade de muitas escolas do país, o ensino de língua portuguesa centrou-se na transmissão acrítica de conhecimentos gramaticais de base normativa e teórica, de modo que as expressões “ensinar língua” e “ensinar gramática” eram tidas como sinônimas. No entanto, o avanço dos estudos da psicologia e das neurociências sobre a aprendizagem humana e as novas concepções de língua e gramática impactaram profundamente o ensino de língua materna.

Hoje, é comum a defesa de uma concepção indutiva de ensino de gramática, em que os alunos abstraem os padrões do uso linguístico e seus respectivos valores sociais e significativos nas situações reais de interlocução – isto é, em textos diversos – e se apropriam dessas estruturas para a produção de seus próprios textos. O objetivo principal por trás desse método é promover o desenvolvimento contínuo da competência discursiva do educando, que progressivamente vai se tornando mais hábil na compreensão e interpretação, bem como na produção de textos.

Neste artigo, defendemos que o ensino de gramática centrado no eixo uso-reflexão-uso e o ensino das gramáticas normativa e teórica devem ser vistos como complementares. Além disso, sustentamos a ideia de que as atividades de análise linguística devem ser de natureza plural e variada para que possibilitem, além da reflexão sobre o uso da linguagem, a sistematização e a consolidação dos diversos conteúdos.

NOTAS

1. Segundo o Glossário CEALE, "a competência comunicativa é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Portanto, é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. A competência comunicativa envolve a competência linguística ou gramatical para produzir frases que sejam vistas não só como pertencentes à língua, mas apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância. Envolve também a competência textual, vista como a capacidade do usuário de, em situações de interação comunicativa, produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida, utilizando regularidades e princípios de organização e construção dos textos e do funcionamento textual, já que os textos são a unidade da língua em uso".

2. Entendemos **gramática normativa** como "aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial" (TRAVAGLIA, 1995, p. 30). A **gramática teórica**, por sua vez, também chamada de gramática explícita, "é representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento" (ibidem, p. 33).

3. O período composto está excluído de todo o ensino médio, pois, provavelmente,

julga-se que o domínio dos mecanismos de coesão sequencial e das conjunções coordenativas e subordinativas é suficiente para uma abordagem de ensino pautado no desenvolvimento da competência comunicativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018a. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em 28/06/2021.

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018:** versão preliminar. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília - DF: INPE/MEC, 2018b. Disponível em https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 02/03/2020.

BYBEE, Joan. **Language, Usage and Cognition.** New York: Cambridge University Press, 2010.

CALHUB, Samira. **A metalinguagem.** Série Princípios. São Paulo: Ática, 1998.

DIESSEL, Hogel. **The Grammar Network.** How linguistic structure is shaped by language usage. New York: Cambridge University Press, 2019.

GLOSSÁRIO CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa> Acesso em 28/06/2021.

LOPES, Monclar Guimarães. Fundamentos didático-pedagógicos da Língua Portuguesa: para quê, para quem e o que ensinar? In: ROSÁRIO, I. C.; LOPES, M. G (Orgs.).

Fundamentos e métodos para o ensino de língua portuguesa. Porto Velho - Rondônia: UNIR, 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Fundamentos didático-pedagógicos da língua portuguesa: como ensinar? In: _____; LOPES, Monclar Guimarães (Orgs.) **Fundamentos e métodos para o ensino de língua portuguesa.** Porto Velho - Rondônia: UNIR, 2020.

_____. Texto e gramática no mundo da leitura: fronteiras e sobreposições. In: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; _____ (Orgs.). **Leitura e formação do leitor:** cinco estudos e um relato de experiência. Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo 2012.** Língua Portuguesa e Literatura. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez Editora, 1995

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino da gramática:** caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SOBRE OS AUTORES:

Ivo da Costa do Rosário É graduado em Letras pela FFP-UERJ e graduado em Pedagogia pela UNIRIO. É mestre e doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela UFRJ e mestre e doutor em Letras pela UFF. Atualmente é professor associado de língua portuguesa do Departamento de Letras

Clássicas e Vernáculas e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF. Foi coordenador do GT Descrição do Português, da ANPOLL, no biênio 2019-2021. É líder do CCO (Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações) e membro do grupo D & G (Grupo de Estudos Discurso e Gramática), ambos na UFF. É Jovem Cientista do Nosso Estado, pela FAPERJ (vigência 2019-2021), membro da comissão científica da área de Sintaxe da ABRALIN e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Atua principalmente nas seguintes áreas: Funcionalismo, construcionalização, mudanças construcionais, morfossintaxe, conexão de cláusulas e conectivos.

Monclar Guimarães Lopes é professor adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense. É coordenador da disciplina “Introdução à Semântica” do Curso de Letras da Fundação Cecierj. É doutor em estudos linguísticos e mestre em língua portuguesa pela Universidade Federal Fluminense. É especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e graduado em Letras-Inglês pela Ferlagos. É vice-líder do Grupo de Estudos D&G-UFF e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações (ambos sediados pela UFF), além de membro do Grupo de Trabalho Descrição do Português da ANPOLL. É autor de artigos publicados em revistas especializadas e em anais de congressos e de materiais para EAD. Tem experiência na área de Letras, atuando nos seguintes temas: Linguística Funcional Centrada no Uso, Referenciação e Ensino de Língua Portuguesa.