

# 17

CAPÍTULO

## PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA SEM ENSINO DE GRAMÁTICA?

REFLEXÕES E PROPOSTAS

Silvia Rodrigues Vieira

### INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas baseadas nas orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no país, sobretudo após os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1998), acabaram por estabelecer uma oposição entre “prática de análise linguística” e o suposto tradicional “ensino de gramática”. O pilar básico dessa oposição, detalhada na Seção 2 deste artigo, reside na concepção de que, enquanto a prática de análise linguística toma o texto e as atividades de leitura e produção textual como prioritárias, sendo o componente gramatical utilizado de forma instrumental, o ensino de gramática consideraria, como elemento central

da proposta, o componente estrutural, sobretudo nos planos da palavra, oração e período, desvinculado das atividades de leitura e produção textual.

Com base nessa constatação, o presente artigo pretende tratar de duas questões: (i) até que ponto a oposição prática de análise linguística *versus* ensino de gramática e seus desdobramentos têm colaborado para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa? e (ii) que alternativas podemos propor para uma abordagem do componente linguístico que articule “prática de análise linguística” e “ensino de gramática”, sem avaliar como posições incompatíveis ou em escala de superioridade?

A fim de trazer respostas a essas questões, este texto: (i) sintetiza a abordagem do componente linguístico em orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, além de descrever a oposição “prática de análise linguística” *versus* “ensino de gramática” (Seção 2); (ii) apresenta reflexões a partir de diagnose de parte do material do Município do Rio de Janeiro, que instaura, a nosso ver, certa proposta de “prática de análise linguística” (Seção 3); e (iii) sintetiza a proposta experimental desenvolvida no âmbito da disciplina “Gramática, variação e ensino” de um ensino de gramática em três eixos/frentes de trabalho (Cf. VIEIRA, 2014, 2017), ilustrando-a com o tratamento de alguns temas morfossintáticos (Seção 4); e, por fim, a título de considerações finais (Seção 5), busca estabelecer os desafios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino de gramática, sem desconsiderar a relevância do que ficou conhecido como “prática de análise linguística”.

## **ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS E A OPOSIÇÃO “PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA” *VERSUS* “ENSINO DE GRAMÁTICA”**

Observando os PCN de Língua Portuguesa, para o ensino fundamental e para o ensino médio, podem-se estabelecer alguns pressupostos gerais para a abordagem do componente gramatical em sala de aula, que podem ser assim sintetizados:

- i. A “linguagem” é concebida como atividade discursiva, de modo que os conteúdos (“com certa relativização do conteúdo tradicional e do uso da metalinguagem”) devem estar articulados ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.
- ii. O texto é o objeto de ensino privilegiado, em sua diversidade de gêneros, orais e escritos.
- iii. O ensino gramatical deve ser articulado às práticas da linguagem, sendo a metalinguagem instrumento de apoio.
- iv. A reflexão sobre os fenômenos da linguagem (dentre os quais se destaca a variação linguística) deve ser feita também de forma articulada às práticas de linguagem.

- v. Configura-se como papel da área a promoção do domínio das “normas urbanas de prestígio”, especialmente na modalidade escrita.

A submissão do trabalho com o componente gramatical ao plano das demais atividades propostas – as chamadas práticas de linguagem – fica clara nas próprias palavras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM+):

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. 81)

Na Base Comum Curricular Nacional, em sua versão revista e já encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, determinam-se os propósitos da área:

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BRASIL, 2016, p. 63)

Como se pode observar, as “práticas da linguagem (leitura, escrita, oralidade)” continuam a constituir a base das orientações oficiais, práticas que, segundo o documento, devem ser propostas para a preparação do indivíduo em campos diversos, quais sejam: “campos da vida cotidiana, político-cidadão, literário e investigativo”.

Após debate nacional e justas críticas sobre o lugar da gramática na organização curricular, a segunda versão da BCCN estabelece quatro eixos para o trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula, incluindo um mais especificamente voltado para o componente gramatical: Leitura, Escrita, Oralidade/Sinalização, Conhecimento sobre a língua e sobre a norma. Este último trata, segundo o documento, das “regras que explicam o seu (da língua) funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções” (BRASIL, 2016, p. 95) e, embora passe a constar como um eixo específico, configura “suporte” para as “práticas de linguagem”.

Como reação necessária ao baixo grau de letramento dos estudantes brasileiros após cerca de doze anos de escolarização, as orientações oficiais continuam a representar certo esforço em situar o uso da língua Portuguesa como instância socialmente produtiva, de modo a constituir área relevante para o aluno não só na escola, mas em qualquer esfera de sua vida pessoal e profissional. Resulta do

aproveitamento dessas orientações por profissionais diversos uma abordagem de dois paradigmas supostamente dicotômicos e dissociados, que opõem uma prática supostamente tradicional de ensino, rotulado, por vezes – de forma indesejável, a nosso ver –, de “ensino de gramática”, e uma prática tomada como inovadora e promissora, identificada como “prática de análise linguística”.

O conhecimento detalhado da referida oposição pode ser encontrado em Mendonça (2006, p. 207), que apresenta um quadro das divergências entre os paradigmas “ensino de gramática” e “prática de análise linguística”. Segundo a autora, no primeiro paradigma, a língua seria concebida como sistema inflexível e invariável, as aulas de gramática não se relacionariam necessariamente com as de leitura e produção textual, os conteúdos gramaticais seriam transmitidos segundo uma metodologia dedutiva e de treinamento, com privilégio às atividades metalinguísticas, exercícios estruturais, de identificação, classificação e correção (centralidade na norma-padrão). Desse modo, as unidades privilegiadas para análise estrutural são a palavra, a frase e o período, desconsiderando a adaptação dos usos linguísticos ao funcionamento dos gêneros em contexto interacional. De outro lado, a “prática de análise linguística” conceberia a língua como “ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes”, constituiria ferramenta para a leitura e a produção de textos, os objetos de trabalho seriam os usos linguísticos, seus efeitos de sentido, que seriam trabalhados, por meio de atividades metalinguísticas e epilinguísticas em paralelo, de forma indutiva, valendo-se de questões abertas e atividades de pesquisa. Dessa forma, a unidade privilegiada é o texto, cujas escolhas linguísticas são analisadas em função das condições de produção dos gêneros textuais.

Como se pode observar, as divergências entre “ensino de gramática” e “prática de análise linguística” sistematizadas pela referida autora dizem respeito não só ao campo dos fundamentos teórico-descritivos de cada área, mas também às opções metodológicas que seriam preferenciais em cada caso.

## **BUSCANDO FUGIR DO TRADICIONAL “ENSINO DE GRAMÁTICA”: REFLEXÕES INICIAIS**

No âmbito do Projeto Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas<sup>10</sup>, a equipe de pesquisadores tem buscado enfrentar dois desafios: (i)

---

<sup>10</sup> Esse projeto, coordenado pela autora do presente artigo, conta/contou com os alunos de iniciação científica (Luiz Felipe da Silva Durval, Jéssica Pegas de Abreu), professores da rede pública municipal (Fernanda Castro Bruno e monique Débora Alves de Oliveira) e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da UFRJ (Juliana Magalhães Catta Preta de Santana, Monique Débora Alves de Oliveira) e do Profletras (Daniela da Silva de Souza, Isabella Passos Gouvêa e Danieli Silva Chagas).

conhecer melhor os materiais e as práticas instaurados em escolas municipais do Rio de Janeiro; e (ii) construir e experimentar propostas pedagógicas para o desenvolvimento de temas gramaticais.

Na perseguição do primeiro desses desafios, tem-se desenvolvido – além da descrição da abordagem que faz o professor em sala de aula, que, sem dúvida, ultrapassa e muito o uso do material pedagógico – detalhada observação dos chamados “Cadernos pedagógicos”<sup>11</sup>, elaborados por equipe designada pela Secretaria Municipal de Educação e utilizados em todas as escolas públicas da cidade<sup>12</sup>.

Para o alcance de conclusões no que tange à análise das questões gramaticais, o levantamento dos dados considerou a presença de expedientes de qualquer nível linguístico-gramatical (fonético-fonológico, morfológico, morfossintático, sintático) para a construção de significados, identificados por metalinguagem ou não; não foram consideradas questões “de gramática” aquelas de natureza lexical ou de compreensão/interpretação exclusivamente do plano das ideias ou da relação entre as ideias em geral, advindas do texto. Essa opção metodológica é compatível com os objetivos da observação, que foi o de analisar o espaço destinado ao tratamento de questões estruturais, formais nas atividades didáticas propostas.

Dos resultados da investigação em relação aos cadernos destinados ao 6º ano em 2014 e 2015, pontuam-se aqui as principais tendências verificadas. Não se trata, aqui, de apontar problemas nos referidos cadernos, visto que representam um relevante esforço dos órgãos públicos não só de prover material atualizado, mas também de atender a necessidade de promoção dos alunos. Observando as atividades propostas, resta claro, primeiramente, que o material sob análise objetiva ao máximo instaurar as “práticas de linguagem” – o que faz positivamente em muitos aspectos –, às quais se submeteria a “prática de análise linguística”, segundo os pressupostos já descritos na seção anterior. É nítido o privilégio às atividades de leitura e produção textual, com abundantes exercícios de compreensão textual.

No que se refere ao trabalho específico com elementos gramaticais, registram-se poucas questões e poucos temas linguísticos em debate, raro uso de metalinguagem e nenhuma sistematização de expedientes gramaticais. No que se

---

<sup>11</sup> Os comentários desta seção referem-se aos cadernos pedagógicos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o 6º ano em 2014 e 2015. Esses volumes não estão mais disponíveis on-line. Para ter acesso aos cadernos atuais, vale conferir o endereço <http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAGÓGICOS/CADERNOS%20PEDAGÓGICOS/>.

<sup>12</sup> Encontra-se em fase de elaboração artigo com os resultados quantitativos desse estudo, demonstrando o perfil do tratamento dispensado a temas gramaticais, a sair em e-book de organização própria da coordenação do projeto, a ser divulgado em breve.

refere ao domínio de normas linguísticas, é quase nulo o tratamento da variação linguística em efetivas atividades com regras variáveis; a inserção que se faz desse tema também é rara e de natureza teórica. Ao que parece, subjazem às orientações da abordagem ora descrita os seguintes desejos/propósitos: (i) não usar metalinguagem e não adotar qualquer tratamento analítico-descritivo de fenômenos gramaticais, com sistematização de conteúdos linguísticos; (ii) não abordar, ainda que reflexivamente, nenhum fenômeno gramatical que seja do âmbito da oração ou do período, a não ser que isso tenha um efeito estilístico/expressivo nítido para o sentido global do texto; (iii) contemplar os componentes gramaticais tão-somente quando houver alguma recorrência ou valor no texto específico de que trata a questão; e (iv) abordar os fenômenos variáveis apenas para o debate sobre preconceito linguístico, mas sem tratamento efetivo de regras variáveis, sobretudo as do plano morfossintático.

Em síntese, embora se assuma, em uma abordagem textual-discursiva, que os expedientes gramaticais constituem recursos expressivos para o desenvolvimento de outras competências, esses expedientes não são tratados segundo uma abordagem descritivo-analítica, possivelmente concebida como indesejável ou desnecessária. Associa-se a abordagem reflexiva da gramática apenas a atividades diretamente relacionadas à leitura de um texto específico, como se não interessasse formular, na escola, a sistematicidade de muitos desses recursos independentemente do texto ou do gênero em questão. A nosso ver, não acontece efetivamente a articulação entre conteúdos gramaticais e competências discursivas, porque os elementos linguísticos são abordados ao acaso de uma atividade de leitura específica. Por fim, não se promove o “domínio das normas de prestígio” por meio da observação dos usos nos textos, dada a tendência a uma rara abordagem teórico-descritiva desses fenômenos. Na sala de aula, a orientação normativa acontece em atividades de produção textual, aplicada em cada texto produzido pelo aluno, sem sistematização das regras variáveis.

A sensação que fica, após a análise detalhada do referido material, é a de que o componente estrutural se encontra tão nitidamente em segundo plano que, embora se identifiquem questões que busquem a contextualização da gramática, ele parece ser evitado no trabalho pedagógico. Em analogia com um tema pouco técnico, fica a sensação de que, perseguindo o justo desejo de “jogar fora a água suja do banho de um bebê, joga-se fora junto o próprio bebê”.

Considerando que essa análise decorre de parte do material usado na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e que cada professor autonomamente pode construir com a turma atividades complementares, é preciso relativizar o efeito e a generalidade da proposta para toda a cidade. De todo modo, observar esse material constituiu atividade fundamental para suscitar as reflexões relacionadas à

relação gramática e texto, considerando propostas que priorizam o desenvolvimento da chamada competência discursiva do aluno.

Em linhas gerais, percebe-se que o avanço na articulação do saber científico à elaboração de propostas pedagógicas após as orientações oficiais a partir dos PCN foi nítido no que se refere à abordagem textual-discursiva, com a exploração de recursos expressivos para o desenvolvimento de outras competências. Ocorre que essa exploração ficou tão circunscrita ao universo de certo texto em particular ou de certo gênero textual, que a abordagem descritivo-analítica dos temas linguísticos sempre a partir da reflexão linguística, ainda que “com certa relativização do uso da metalinguagem”, não ocupou suficientemente a cena de forma a tornar o aluno autônomo na articulação entre conteúdos e competências, seja no plano da leitura, seja no plano da produção textual. Neste último, a recomendada promoção das normas de prestígio, consoante a abordagem variacionista, também é timidamente abordada.

Ao que tudo indica, a área pedagógica precisa avançar no sentido de suprir a carência de propostas que, sem desmerecer as chamadas “práticas de linguagem”, trabalhem o componente gramatical, seja no plano da reflexão e sistematização linguística, de modo a tornar explícito o conhecimento natural que todo falante tem da língua, seja no plano da exploração de recursos linguísticos em textos, sem deixar de considerar a complexidade da variação linguística.

## **PARA UM PRODUTIVO “ENSINO DE GRAMÁTICA”: TRÊS EIXOS/FRENTES DE TRABALHO**

Tentando cumprir o desafio de avançar em uma proposta para a abordagem gramatical em sala de aula, o Mestrado Profissional em Letras vem se esforçando em elaborar disciplinas e trabalhos pedagógicos que colaborem com o ensino de Português, sobretudo no nível fundamental. No âmbito da disciplina “Gramática, Variação e Ensino”, após debate com a equipe nacional de professores, Vieira (2014, 2017) desenvolve proposta para o ensino de gramática consoante três eixos/frentes de trabalho, proposta que já pôde ser experimentada em relação ao tratamento de alguns temas morfossintáticos, tanto no projeto já citado, quanto nas orientações a dissertações do Profletras (SOUZA, 2014; CHAGAS, 2016; GOUVÊA, 2016).

A elaboração de três eixos para o trabalho com temas gramaticais, na verdade, reflete as concepções científicas acerca de qualquer língua. Os avanços da Linguística nos permitem reconhecer que uma língua constitui não só código ou estrutura regularmente arquitetado (a), mas também uma “manifestação particular, histórica, social e sistemática da comunicação humana” (MARCUS-

CHI, 2005, p. 22). Dentre as características manifestas pelas línguas, três delas – conforme descritas pelo referido autor (p. 23) – podem sustentar a proposta que ora se apresenta: toda língua pressupõe heterogeneidade, interatividade e sistematicidade.

De acordo com a proposta de Vieira (2014, 2017) para o ensino de Língua Portuguesa, nenhum desses componentes deve estar superposto aos demais no trabalho pedagógico. Uma abordagem produtiva de ensino deve considerar cada uma das três referidas características, ainda que metodologicamente possa ser orientada a partir da contextualização constante da língua (em situações interacionais), cujos usos são variáveis e sistematicamente arquitetados. Em outras palavras, fazer o aluno conscientemente reconhecer/ativar os mecanismos gramaticais que garantem a tessitura também é desenvolver uma relevante competência cognitiva, que até pode acontecer, e é desejável que aconteça, sempre que possível, a partir do plano da leitura e da produção textual.

Pode-se estabelecer, então, que o trabalho com gramática nas escolas precisa:

- (i) considerar o funcionamento dos expedientes gramaticais em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo), conforme Gorski, Coelho (2009, p. 83);
- (ii) permitir o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- (iii) dar acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação – conforme Bortoni-Ricardo (2005) –, que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados.

Ficam, então, naturalmente estabelecidos os três eixos para a abordagem dos fenômenos gramaticais, fenômenos que devem ser concebidos como:

- (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática, por meio do desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Eixo I);
- (ii) recursos expressivos para a construção do sentido do texto (Eixo II); e
- (iii) manifestação de normas/variedades (cultas e populares), considerando a complexidade da variação nos planos da modalidade (fala e escrita) e do registro, consoante graus diversos de formalidade (Eixo III).

O estabelecimento desses três eixos para o ensino de gramática acarreta uma reflexão adicional para a área pedagógica: o espaço da sala de aula não comporta um único e delimitado quadro teórico-metodológico; insistir em uma única área das pesquisas em Linguística como linha orientadora de todas as atividades

pedagógicas significa prejuízo ao cumprimento dos propósitos totais da escola. A título de ilustração, se, de um lado, a orientação teórica-descritiva mais na linha dos estudos formais (sejam eles de viés tradicional, estruturalista ou formalista, por exemplo) dos planos fonológico, morfológico e sintático do Português tem muito a contribuir com o Eixo I, ora estabelecido, é inegável que as contribuições das orientações funcionalistas e discursivas têm sido fortes linhas no sentido de promover o reconhecimento acerca dos recursos expressivos nos planos dos textos e gêneros textuais, o que se alinha ao cumprimento dos propósitos do Eixo II. No que tange ao desenvolvimento do Eixo III, a abordagem da Sociolinguística Variacionista pode prover plenamente os recursos para o trabalho com a pluralidade de normas linguísticas, nos planos da leitura e da produção textual.

Nesse sentido, interessa, no Eixo I, o desenvolvimento sistemático de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, consoante proposta de Franchi (2006), proposta que se alinha com o pensamento de diversos linguistas que se ocuparam da temática do ensino de gramática (conforme, por exemplo, PERINI, 2001; VIEIRA; BRANDÃO, 2007; BASSO; OLIVEIRA, 2012; FOLTRAN, 2013; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017). Em linhas gerais, defende-se que, sendo a gramática matéria que permite significar e traduzir significados, importa explorar e sistematizar, na medida adequada à série/idade dos estudantes, os recursos criativos do dispositivo gramatical internalizado que todos temos. Permitir a “construção de gramáticas”, no dizer de Basso; Oliveira (2012), implica tornar explícito – de forma descritivo-analítica – o conhecimento que todos os falantes têm naturalmente de sua língua.

Como se entende que a escola não é espaço apenas para o trabalho com a sistematicidade da língua, mas também deve configurar oportunidade de ampliação da experiência de receber e produzir atos linguísticos no plano interacional, o desenvolvimento do Eixo II permitirá trabalhar com os recursos gramaticais no nível textual-discursivo. Nesse sentido, é fundamental absorver as contribuições das abordagens funcionalistas, dentre as quais destacamos Neves (2005), ou discursivo-textuais, como, por exemplo, a adotada por Pauliukonis (2007), que chama a atenção para a relação gramática e texto/discurso.

Com base em uma concepção de textos como “unidades de uso – portanto, discursivo-interativas” –, Neves (2006) apresenta quatro grandes áreas que evidenciam a relação entre gramática e texto: (i) a predicação; (ii) a criação da rede referencial; (iii) a modalização; e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos. Fica evidente, em cada uma dessas áreas, a atuação dos componentes linguísticos, no âmbito lexical e gramatical (nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico), como expedientes responsáveis pela produção de sentidos, da predicação verbal até a conexão de significados.

Considerando a chamada Análise Semiolinguística do Discurso, Pauliukonis (2007, p. 239) concebe o texto como “um evento em situação dialógica”. Nessa perspectiva, os elementos linguísticos e extralinguísticos são codificados pela gramática e configuram-se de acordo com um “contrato comunicativo” que afeta os diversos gêneros textuais. Por meio de um conjunto de operações, realizam-se escolhas referentes ao material linguístico, seja no plano lexical e microestrutural, seja no plano macroestrutural, consoante modos específicos de organização discursiva – narração, descrição e argumentação – para a composição dos diversos gêneros de textos que intermediarão atos comunicativos” (p. 248). A seleção linguística para a construção do sentido do texto ocorre, então, a partir de uma série de operações, quais sejam:

- (a) identificação: designa os seres e nomeia e classifica as entidades (substantivação);
- (b) caracterização: atribui propriedades objetivas ou subjetivas aos seres (adjetivação);
- (c) processualização ou representação de fatos e ações: identifica as mudanças na relação entre os seres (verbalização);
- (d) modalização/explicação: revela as razões de ser e fazer do emissor, recobre todos os modos pelos quais o sujeito da enunciação se posiciona diante do que é dito – certezas, dúvidas, interrogação, imposições etc.; ponto de vista do locutor (modalização);
- e (e) relação: laços coesivos e regras de combinação e hierarquização entre os diversos componentes da frase e do texto, no nível sintático e semântico (coesão). (VIEIRA, 2014, 2017)

Com base nas propostas aqui brevemente aludidas, as diretrizes relativas ao Eixo II reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido, o que, em última instância, sustenta a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos, sempre que o tema gramatical em questão permita fazê-lo.

Por fim, no âmbito do Eixo III, entende-se que o ensino de gramática deve contemplar a heterogeneidade sistemática de que se constituem todas as línguas, conforme apregoam os pressupostos labovianos (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968). Considerando a complexidade das regras variáveis, que funcionam sob o condicionamento de natureza linguística e extralinguística/social, interessa promover o domínio de estruturas variáveis consoante o que Bortoni-Ricardo (2005) bem sistematizou em contínuos, sobretudo os de oralidade-letramento/modalidade (do mais oral ao mais escrito) e de monitoração estilística/registro (do mais monitorado/formal ao menos monitorado/informal).

O trabalho sistemático com a pluralidade de normas de uso ou variedades linguísticas – dos usos mais populares aos mais cultos, falados ou escritos, mais ou menos monitorados – vai ao encontro do objetivo oficial de promover “normas

urbanas de prestígio”. Em outras palavras, trata-se de enfrentar o desafio de promover o que Faraco (2008, 2015) tem chamado de “pedagogia da variação linguística”. Desse modo, o chamado ensino da norma-padrão ou a orientação de caráter normativo exercidos pelos professores de Língua Portuguesa estaria naturalmente coadunado com escolhas que são efetivamente plurais: o indivíduo culto não fala como escreve, nem fala ou escreve da mesma forma em todos os gêneros textuais. Vieira; Freire (2014) apresentam, a esse respeito, resultados sociolinguísticos relativos a diversos fenômenos morfossintáticos, que permitem delinear estruturas prototípicas da fala, sobretudo a culta, versus um quadro bastante diferenciado das construções que se encontram em textos escritos cultos, com graus de formalidade diversos e com maior ou menor compromisso com o que seria prototipicamente esperado como padrão. Apresentam-se, assim, evidências de um princípio proposto por Faraco (2015), o de que a norma-padrão deve ser plural, visto que as próprias variantes implementadas pelas variedades cultas são plurais, além do que é preciso lembrar que os alunos não só produzem textos segundo diversos graus de formalidade, mas também leem textos variados, do presente ou do passado, o que implicar promover o contato até mesmo com traços que não são efetivamente vernaculares.

Ao fim da apresentação da abrangência de cada eixo, cabe refletir sobre a desejável articulação entre as três frentes de trabalho, sem deixar de respeitar o escopo e a relevância de cada uma delas. A esse respeito, propõe Vieira (2014, 2017):

De todo o exposto, fica claro que o trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (Eixo 3) é fundamental para a operacionalização dos Eixos 1 e 2, anteriormente propostos, visto que essa prática pode ficar impedida ou ao menos dificultada pela falta de domínio de certas construções linguísticas por parte dos alunos. Em outras palavras, o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual).

Sem dúvida, o êxito da proposta só pode ser apropriadamente avaliado com base em sua experimentação. A esse respeito, fica a indicação de consulta a três dissertações que foram desenvolvidas segundo a proposta dos três eixos para o ensino de gramática ora sintetizada: Souza (2014), Gouvêa (2016), Chagas (2016).

Souza (2014), em trabalho relativo ao ensino da indeterminação do sujeito, desenvolve, após diagnose das estratégias mais empregadas por seus alunos, estudo dirigido composto de 13 atividades. Nesse estudo, articula os três eixos para o ensino de gramática, delimitando para cada um deles os seguintes propósitos:

- **Eixo I:** refletir sobre o conceito de indeterminação, reconhecer graus de indeterminação e descrever os expedientes gramaticais que garantem o propósito de indeterminar.
- **Eixo II:** desenvolver, em atividades de leitura e de produção textual, os efeitos da indeterminação na construção do sentido do texto, que podem se relacionar a modalização discursiva, construção de suspense, adesão do interlocutor a uma tese, generalização de ideias, omissão de informação desconhecida, dentre outras; relacionar estratégias de indeterminação ao perfil dos gêneros textuais e discursivos trabalhados em sala.
- **Eixo III:** sensibilizar para a existência de uma regra variável de indeterminação (formas pronominais, clítico *se*, nominais e verbais); verificar o prestígio/desprestígio das variantes em função dos contínuos de variação; conscientizar quanto aos limites da descrição tradicional (que cita apenas duas estratégias) quanto a esse tema.

Gouvêa (2016) desenvolve duas sequências didáticas para o ensino da expressão de 2ª pessoa discursiva. Partindo de uma experiência-piloto, em que buscou levantar as avaliações dos próprios estudantes sobre as formas discursivas *tu, você, o senhor*, a autora elabora a primeira sequência, parcialmente experimentada, com diversas atividades a partir de um documentário, questões que enfrentam o desafio de contemplar a desejável integração entre abordagem reflexiva da gramática (Eixo I), variação (Eixo III) e sentidos no plano do texto/gênero textual (Eixo II). Na segunda sequência de atividades, que pôde ser integralmente experimentada, a autora privilegia as atividades de produção textual em gêneros interlocutivos diversos (mensagens de whatsapp, postagens em facebook, email). Por meio desse conjunto de atividades, o trabalho permite cumprir os seguintes propósitos:

- **Eixo I:** refletir sobre o conceito de pessoa discursiva, destacando a segunda; descrever os expedientes gramaticais que garantem a expressão da segunda pessoa. Desenvolver a sistematização gramatical, valendo-se da metalinguagem como ferramenta necessária para a descrição do quadro pronominal.
- **Eixo II:** valer-se do texto não só como espaço para o reconhecimento do contexto dialógico em que se inclui a 2ª pessoa discursiva, mas, principalmente, para identificar, no âmbito da leitura, e desenvolver, no plano da produção escrita, os diferentes efeitos de sentido desse fenômeno linguístico variável.

Segundo Gouvêa (2016, p. 107),

a escolha de gêneros textuais bem próximos da realidade dos alunos – como letra de música e gêneros do domínio da comunicação on-line – contribuiu para aproxi-

má-los do tema desta pesquisa, não desmerecendo a presença em sala de aula de outros gêneros textuais que representam um desafio de interpretação e de produção para os alunos. Nesse sentido, valer-se de obras literárias e de filmes/documentários constituiu-se estratégia motivadora não só para a reflexão sobre o tema gramatical em questão, mas também para a promoção de experiências de letramento variadas.

- **Eixo III:** sensibilizar para a existência de formas alternantes relativas à 2ª pessoa discursiva, seja no eixo temporal, partindo de uma sincronia passada, seja no eixo espacial, privilegiando a variedade carioca (embora chegue a trabalhar a expressão pronominal em outras variedades brasileiras, ainda que sem maior aprofundamento). Conscientizar os estudantes da complexidade no uso das variantes de 2ª pessoa em cada variedade, tendo em vista sua relação com aspectos pragmático-discursivos, que envolvem graus de formalidade e de intimidade entre os interlocutores, por exemplo, bem como seus usos preferenciais nas modalidades falada e escrita, construindo uma espécie de *continuum*.

Chagas (2016) enfrenta o desafio de aplicar a proposta do ensino de gramática em relação a um tema do âmbito da sentença, a concordância verbal de 3ª pessoa plural. Pelo fato de a concordância verbal não se configurar, a princípio, como um aspecto do nível macroestrutural do texto, a autora apresenta amplo debate sobre a adaptação da proposta de Vieira (2014, 2017) sobretudo quanto à aplicabilidade do Eixo II no tratamento do tema. Assim, chega aos seguintes propósitos quanto a cada eixo:

- **Eixo I:** proporcionar condições, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, para que o aluno, em um processo de progressiva ativação e indução de conclusões, tenha consciência linguística sobre o fenômeno da concordância, o verbo e os sintagmas nele envolvidos e as expressões morfofonológicas para sua realização.
- **Eixo II:** buscar a integração entre o plano da reflexão linguística e a língua em uso; vincular a gramática ao plano textual e à produção de sentidos a partir da reflexão sobre os padrões de concordância e os gêneros textuais ou as situações discursivas em que eles se efetivam. Trabalhar o sentido lógico entre os constituintes da sentença no plano “local” ou microestrutural, como o que se refere à relação sujeito-verbo. Refletir sobre o valor sócio-simbólico do fenômeno variável da concordância, evocado em um plano que ultrapassa o próprio texto como matéria ou produto, e atinge o nível da percepção dos envolvidos no circuito comunicativo. Trata-se, aqui, do significado identitário das variantes que compõem a regra gramatical variável ou, em outras palavras, do valor indexical da variação.

- **Eixo III:** possibilitar ao aluno a capacidade de transitar nos mais variados registros presentes nos continua de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2005), e permitir que sejam capazes de localizar seus usos e mesmo outros analisados ao longo desses continua.

## **DESAZENDO A OPOSIÇÃO “ENSINO DE GRAMÁTICA” E “PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA”: ESTABELECENDO CONVERGÊNCIAS**

As três dissertações desenvolvidas com experiências didáticas segundo a proposta dos “três eixos para o ensino de gramática” certificam, a nosso ver, a viabilidade da proposta do “ensino de gramática em três eixos” e nos permitem retornar à reflexão inicial do presente artigo: (i) até que ponto a oposição prática de análise linguística versus ensino de gramática e seus desdobramentos têm colaborado para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa?; e (ii) que alternativas podemos propor para uma abordagem do componente linguístico que articule “prática de análise linguística” e “ensino de gramática”, sem avaliar como posições incompatíveis ou em escala de superioridade?

A segunda questão parece já estar respondida pelo próprio desenvolvimento das ideias na seção anterior deste texto. De fato, a prática de análise linguística em nada deve impedir o trabalho específico com a sistematicidade da gramática. Quanto à primeira questão, partindo da proposta do ensino de gramática em três eixos, entendemos que essa oposição, embora tenha demarcado uma relevante e necessária mudança paradigmática nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, acabou por criar duas posturas aparentemente incompatíveis, podendo ser ambas indesejáveis: uma que acaba por não dar relevo ao conhecimento gramatical e sua sistematização, e outra que acaba por não dar relevo à língua em uso nas diversas situações interacionais.

Retomando as propriedades da língua apresentadas pelo homenageado do Congresso do Gelne em 2015, Professor Luiz Antônio Marcuschi, reafirmamos, aqui, que a sistematicidade, a interatividade e a heterogeneidade da língua são igualmente relevantes no ensino de Português. Nesse sentido, trabalhar com os três eixos do ensino de gramática pode responder ao anseio de articulação entre o que se concebia como “ensino de gramática” e “prática de análise linguística”. O quadro a seguir, cujos itens são os mesmos apresentados em Mendonça (2006, p. 107) para opor essas duas propostas, objetiva estabelecer as tendências de uma prática que priorize as convergências entre esses paradigmas para a instauração de uma feição mais diversificada para o tratamento do componente linguístico em sala de aula.

Quadro 1 – Ensino de gramática em três eixos: delimitação de propriedades

<b>Concepção de língua</b>	Implica sistematicidade, interatividade e heterogeneidade.
<b>Eixos de ensino</b>	A análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção dos mais variados textos/gêneros (Eixos II e III), mas também constitui expediente particular para o desenvolvimento do raciocínio científico da gramática, reflexivamente construído e sistematizado (Eixo I).
<b>Metodologia</b>	Indução e dedução podem se complementar. Para uma abordagem reflexiva da gramática, convém usar práticas indutivas. O momento da sistematização permite o raciocínio dedutivo.
<b>Habilidades</b>	Privilégio às atividades linguísticas, epilinguísticas, até chegar às metalinguísticas, para o trabalho de sistematização do conhecimento, o que pode ocorrer em paralelo, quando possível.
<b>Objetos de ensino: ênfase</b>	Textos/usos linguísticos e conteúdos gramaticais, em processo de retroalimentação <sup>4</sup> .
<b>Centralidade</b>	Três eixos têm espaço e são igualmente relevantes: Gramática e reflexão linguística Gramática e efeitos de sentido Gramática e variação
<b>Relação com os gêneros textuais</b>	Fusão sempre que possível: interseção das condições de produção dos textos, as escolhas linguísticas e a abordagem reflexiva da gramática (relacionada ao gênero, quando a natureza do fenômeno permitir).
<b>Unidades privilegiadas</b>	Tomar o texto como ponto de partida. Privilegiar, na reflexão gramatical, a unidade em que se integra especificamente o fenômeno em questão (Morfema? Palavra? Oração? Período? Parágrafo? Texto?).
<b>Exercícios preferenciais</b>	Questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre a arquitetura da gramática, sobre os efeitos de sentido, e sobre a variação linguística/complexidade de normas.

Entendemos, assim, que o ensino de gramática pode ser feito na e pela prática de análise linguística; a vinculação do tema gramatical aos planos da leitura e da produção textual será planejada em função do próprio estatuto do fenômeno em questão. Essa orientação, entretanto, em nada deve impedir a identificação e a classificação de unidades relevantes ao “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (FRANCHI, 2006, p. 98), em qualquer nível estrutural, o que pressupõe a construção reflexiva acerca do saber gramatical que todo falante naturalmente possui.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter apresentado reflexões e evidências que assegure um postulado já desenvolvido em publicações anteriores:

A promoção eficiente da competência de leitura e de produção textual depende, sem dúvida, da concepção de que qualquer elemento que entre na configuração formal de um texto – no léxico e em qualquer nível da gramática – precisa ser contemplado nas práticas pedagógicas. (VIEIRA, 2013, p. 86)

As experiências com a proposta do “ensino de gramática em três eixos” evocam novos desafios, sobretudo o de relacionar cada fenômeno gramatical (com sua caracterização – Eixo I) aos três eixos propostos. Ao fazer isso, será possível sistematizar (i) os fenômenos cujo sentido não incide sobre a macroestrutura textual, não podendo ser trabalhado diretamente no nível global da interpretação do texto (Eixo II); e (ii) os fenômenos que configuram ou não regras variáveis (Eixo III).

Em outras palavras, a cada fenômeno linguístico em relação ao qual será preciso tornar explícito o conhecimento natural que nossos alunos já têm, poderão ser feitas ao menos três perguntas:

1. Quanto ao Eixo I: Quais são os conceitos, as noções, o conhecimento que devem ser evocados (linguística e epilinguisticamente) e sistematizados (metalinguisticamente) para que o domínio e a proficiência no uso desse recurso gramatical efetivamente se desenvolvam na sala de aula?

---

<sup>13</sup> Dar foco a temas gramaticais do nível da oração, embora a partir de exemplos extraídos de um texto já trabalhado em todas as suas facetas, não configura uso do texto como mero pretexto, mas aproveitamento do material já em estudo. Vale salientar que os fenômenos em estudo nem sempre são do plano macrotextual.

2. Quanto ao Eixo II: O que esse tema tem a ver com texto, com gênero, com produção de sentidos? Em que nível da construção textual esse tema se encaixa?
3. Quanto ao Eixo III: Esse tema constitui uma regra variável? Que variantes estão em questão? Qual a distribuição dessas variantes em termos de contextos linguísticos e extralinguísticos?

Em última instância, ainda, novos desafios se afiguram:

1. Construir/aplicar programas curriculares que garantam que os alunos tenham oportunidade de, ao longo de sua vida escolar, conhecer, sistematizar, refletir e avaliar todos os expedientes gramaticais (do fonético-fonológico ao morfossintático) que fazem o texto significar. Se a proposta pressupõe a organização a partir de gêneros textuais, é necessário verificar se há relação entre o gênero e expedientes gramaticais específicos ou se o fenômeno linguístico é geral no Português, independentemente do gênero.
2. Elaborar, experimentar e avaliar procedimentos metodológicos que garantam o trabalho produtivo e reflexivo com os diversos temas gramaticais considerando os três eixos.
3. Eleger a metalinguagem necessária para dar conta dos fenômenos, considerando a idade do aluno e o aprendizado anterior, o que, sem dúvida, não pode ser feito apenas nas últimas séries, mas deve ser dosado em toda a experiência escolar.

Os desafios são muitos. O trabalho a ser experimentado para avaliar os limites e os êxitos da proposta do ensino de gramática em três eixos é vasto. Fica, por ora, a convicção de que o trabalho com as chamadas práticas de linguagem não pode implicar o abandono da sistematização gramatical; em outras palavras, a abordagem do texto e dos efeitos discursivos dos recursos gramaticais (prática textual-discursiva da língua, com sua interatividade e dinamicidade) não deve ser contraposta ao ensino de gramática (prática analítica e descritiva, das estruturas e das regras variáveis/normas, com sua sistematicidade), mas incorporada, associada, interrelacionada, integrada, sempre que possível. De todo modo, cada “eixo do ensino de gramática” deve ter seu espaço preservado e valorizado, visto que cada um deles cumpre propósitos relevantes ao ensino, tenham esses propósitos pontos de contato ou não. O desenvolvimento de atividades descritivo-analíticas do componente gramatical permite a implementação do raciocínio científico em sala de aula, o que em nada prejudica (e até tende a colaborar, a depender do fenômeno em questão) o desenvolvimento igualmente necessário da competência discursiva no nível da leitura e da produção textual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R, P. de. Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*, v. 19, n. 30, 13-40, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAVIN, A. M. Variação linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras. In: PALOMANES, R, BRAVIN, A. M. (Org.). *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 75-90.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN Ensino Médio +. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar*. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versãorevista.pdf>.

CHAGAS, D. S. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, J. Desenvolvimento da linguagem e ensino de língua materna. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*, v. I. Natal: EDUFRN, 2013, p. 205-224.

DUARTE, M. E. L. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do Português Brasileiro e suas implicações para o ensino. *Revista Letra*, ano VIII, v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, p. 15-30, 2013.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística. Língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*, v. I. Natal: EDUFRN, 2013, p. 163-184.

- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, 10 (1):73-91, Florianópolis, 2009.
- GOUVÊA, I. P. *Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34
- MENDONÇA, M. R. de S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.
- NEVES, M. H. M. A gramática escolar. In: *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990, p. 49-64.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 237-258
- PERINI, M. *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 2001.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- SOUZA, D. da S. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Org.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. V. Natal: EDUFRN, 2013, p. 53-90.
- VIEIRA, S. R. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), UFRN, Natal, 2014.
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRN, 2017. <<http://repositorio.ufrn.br>>.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de Português. In: MARTINS, M.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, A. (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 81-114.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Org.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968, p. 97-195.