

# TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

*Silvia Rodrigues Vieira*

Como a diagnose dos materiais didáticos formulados pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (Capítulo 1) e a investigação do tratamento dispensado à expressão de objeto direto anafórico em escolas públicas do Rio de Janeiro (Capítulo 2) evidenciaram, é mais do que tempo de propor a articulação entre orientações diversas para o tratamento pedagógico do componente linguístico e apresentar uma abordagem mais produtiva da gramática em sala de aula. Este texto relata uma proposta que objetiva cumprir esse intento.

A abordagem do componente linguístico em três frentes de trabalho que ora se apresenta – construída no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS) – constitui uma proposta experimental (VIEIRA, 2014, 2017)<sup>1</sup> que objetiva evitar tanto o tratamento meramente instrumental do componente linguístico, aquele que serviria apenas para instaurar práticas linguísticas de leitura e produção textual, quanto a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo ou, ainda, da

---

<sup>1</sup> O presente texto reproduz, assim como na primeira edição desta obra, parte do artigo intitulado “Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental” (In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Org.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRN, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br>>), no qual se apresenta, pela primeira vez, a proposta de ensino de gramática desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, exibida como comunicação em mesa-redonda no V Encontro Nacional das Licenciaturas, em Natal/RN, em dezembro de 2014.

norma como um padrão homogêneo e artificial, sem reflexão linguística.

No desenvolvimento do presente trabalho, apresentamos, primeiramente, as orientações oficiais para o ensino de Português, relativas principalmente ao componente linguístico (Seção 1). Em seguida (Seção 2), reproduzimos a proposta dos três eixos para o ensino de gramática de Vieira (2014, 2017), antes de fazermos as considerações finais (Seção 3).

## 1. ORIENTAÇÕES OFICIAIS E ENSINO DE GRAMÁTICA

Uma rápida incursão em documentos oficiais permite-nos apresentar, ao menos brevemente, as recomendações mais amplas para o ensino de gramática.

Na proposta geral para o Ensino de Língua Portuguesa em nível fundamental, expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), verifica-se que o intuito de ampliar o domínio da língua se vincula, não só a “ler e escrever”, e a “expressar-se apropriadamente” em situações diversas, mas também a

[...] refletir sobre os fenômenos de linguagem, particularmente os que tocam a questão de variação linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p. 59)

[...] levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 19)

Como se pode observar, na proposta geral para o ensino de Português – com inegável foco em uma concepção discursiva da linguagem –, a reflexão linguística tem espaço garantido, no que se refere não só à compreensão da linguagem em si mesma, mas também às questões relacionadas ao domínio de norma(s) frente à complexidade da variação linguística. Trata-se de área que, embora específica, também se vincula fortemente aos conteúdos gramaticais, visto que estes representam a matéria de que se constituem as regras variáveis.

A respeito do tratamento da variação linguística, o documento é, ainda, explícito:

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüística [sic], geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998, p. 29)

Não obstante o respeito a toda e qualquer variedade, as orientações oficiais não se omitem em divulgar que a escrita e o que se convencionou chamar língua padrão são “objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola” (1998, p. 30). Embora não caiba nos limites deste artigo discutir a abrangência de expressões como língua padrão (ou, ainda, norma-padrão<sup>2</sup>), cabe advertir que se trata de conceito com amplo espectro que abarca a interpretação de fenômenos linguísticos, também heterogêneos, como prestigiosos por pessoas altamente escolarizadas, sobretudo para situações mais formais. A esse respeito, o documento também é claro:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística [*sic*] dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (BRASIL, 1998, p. 30).

No que se refere aos “conteúdos” elencados para o Ensino Fundamental, propõe-se que (i) a linguagem deve ser abordada como atividade discursiva, (ii) o texto deve ser o objeto de ensino e (iii) a diversidade de gêneros textuais (orais e escritos) deve ser privilegiada. Assim sendo, o ensino gramatical deve estar articulado às práticas da linguagem e a metalinguagem deve figurar “como instrumento de apoio” (BRASIL, 1998, p. 28).

Nos parâmetros curriculares para o Ensino Médio, sugere-se a utilização de linguagens em três níveis de competência: interativa, gramatical e textual. Embora se estabeleça que a Gramática constitui um dos quatro eixos do trabalho no Ensino Médio – ao lado de Literatura, Produção de textos e Oralidade –, propõe-se o seguinte:

O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual. (BRASIL, 2000, p. 78).

---

<sup>2</sup> No presente texto, adota-se a expressão “norma-padrão” para aquela socialmente idealizada como prestigiosa, seja para a modalidade falada, seja para a escrita (que muitas vezes se aproxima, mas não é necessariamente compatível com a “norma gramatical”, aquela postulada em compêndios tradicionais). Reserva-se a expressão “norma culta” para a efetiva variedade praticada por pessoas altamente escolarizadas, a partir dos modelos de comunidades urbanas sobretudo em situação mais formal. A respeito da polissemia do termo *norma*, recomenda-se a leitura de Faraco (2008) e Faraco; Zilles (2017).

No nível médio, reafirma-se, assim, o desejo de articular conteúdos e competências, e propõe-se explicitamente “certa relativização da nomenclatura e dos conteúdos tradicionais.” (BRASIL, 2000, p. 71).

Dessa sintética apresentação de diretrizes oficiais para a abordagem do componente linguístico, fica clara a submissão dos conteúdos gramaticais – seja no âmbito teórico-descritivo (com a natural categorização dos objetos linguísticos), seja no âmbito das estruturas em uso (muitas delas em situação de variação linguística) – ao desenvolvimento de atividades discursivas no plano da interação a partir de textos, orais ou escritos.

Frente ao propósito de promover o contato do aluno com as mais diversas experiências de letramento – em níveis crescentes de dificuldade e interesse, consoante às atividades de leitura e produção textuais, e com base em diversificados gêneros das modalidades oral e escrita –, é no mínimo desafiador agregar o conhecimento provido pela tradição gramatical e pela tradição linguística a serviço das práticas cotidianas em sala de aula.

O desafio é de ordem variada. Primeiramente, porque, a seguir rigidamente o que propõem as orientações oficiais, o ensino da gramática assumiria uma concepção fundamentalmente instrumental, o que não é ponto consensual nos meios acadêmicos e escolares. Em segundo lugar, porque, mesmo que se assumia tal concepção, constitui um exercício no mínimo de grande criatividade conjugar os **componentes gramaticais à produção de sentidos** em cada atividade ou texto trabalhado, sem que essa conjugação se limite ao reconhecimento e à exemplificação de categorias gramaticais e sem deixar de atentar para as formas alternantes (**variação linguística**) empregadas no texto lido ou produzido.

Desse modo, buscando dar conta de todos os componentes que envolvem os objetivos da área, apresentam-se, a seguir, as três frentes de trabalho que, a nosso ver, devem ser perseguidas nas salas de aula de Língua Portuguesa.

## **2. PARA UM ENSINO DE GRAMÁTICA EFICAZ: TRÊS EIXOS DE APLICAÇÃO**

Não se pode negar que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa deva ser o desenvolvimento da competência de leitura e produção de textos. Assim, reafirmamos, aqui, que a unidade textual – em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoante as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português (cf. VIEIRA; BRANDÃO, 2007, p. 9-10). Por outro lado, não se pode negar que os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes

níveis da gramática – são essenciais para a construção do sentido, em nível micro ou macroestrutural. Para que esses elementos sejam reconhecidos e manejados como matéria produtora de sentido, eles obviamente precisam ser tratados como objeto de ensino, numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida e no momento oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar. Cabe lembrar que essas são tarefas exclusivas das aulas de Português (e não de Matemática, ou de História, por exemplo).

Fica, assim, reservado o espaço que deve ocupar a reflexão gramatical na abordagem dos conhecimentos linguísticos. Mesmo numa proposta instrumental de ensino de gramática para o desenvolvimento das competências interativa e textual, parece óbvio que ela só poderá ser executada se houver a promoção da referida reflexão (conforme as orientações oficiais). Não se trata de prática intuitiva, nem secundária. O desafio, portanto, é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística.

Privilegiando o texto como objeto de ensino, Vieira (2013, p. 67) explicita os objetivos gerais e específicos da área:

Aliado ao objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa já postulado – o de desenvolver a competência de leitura e produção de textos –, dois objetivos específicos podem ser formulados para que se dê o reconhecimento dos elementos linguísticos (dos diversos níveis gramaticais) e discursivos que fazem a tessitura textual acontecer: (i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua.

Desse modo, é inegável que a escola precisa trabalhar com gramática,

- (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- (ii) permitindo 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) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados.

Na mesma direção, manifestam-se Görski e Coelho (2009, p. 83):

Articulada à instância de uso da língua oral e escrita – que incorpora práticas de escuta, de leitura e práticas de produção de textos orais e escritos –, é preciso desenvolver a reflexão sobre a língua e sobre a linguagem – que incorpora práticas de análise linguística.

É com base nesses pressupostos gerais que propomos – com base em ampla literatura sobre o ensino de Português – a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o primeiro deles transversal aos dois últimos. Trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades.

## **2.1. ENSINO DE GRAMÁTICA E ATIVIDADE REFLEXIVA**

Dentre os especialistas que apresentam sugestões relativas à abordagem reflexiva da gramática, Franchi (2006) foi, a nosso ver, o que melhor sistematizou as práticas que se supõem, aqui, eficientes nessa perspectiva. As atividades escolares com o componente especificamente gramatical seriam de três naturezas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística (devendo as primeiras ser priorizadas nas primeiras séries da vida escolar).

A atividade linguística consiste no “exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas.” (p. 95). Trata-se, portanto, de produzir e compreender textos, criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos”. Assim sendo, a atividade linguística visa a “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (p. 98).

A atividade epilinguística constitui, segundo o autor, uma prática intensiva que

[...] opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas gerações. (p. 97).

Trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.

Consoante Franchi, resulta da larga familiaridade com os fatos da língua, a partir das atividades linguística e epilinguística, “[...] a necessidade de sistemati-

zar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (p. 98). É nessa etapa que a atividade metalinguística naturalmente acontece, como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação.

Diversos outros autores (FOLTRAN, 2013; COSTA, 2013; GERHARDT, 2016; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017, dentre outros) apresentam razões para que se adote uma abordagem reflexiva da gramática em meio às diversas atividades. Foltran (2013), por exemplo, defende que:

Se tivermos em mente que ao fazermos a análise sintática de uma sentença estamos explicando por que aquela sentença significa o que ela significa, o ensino de gramática vai muito além do ensino de norma. [...]. Ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos. É levar à percepção de que, apesar de termos um número infinito de possibilidades de sentenças na língua, temos um número bastante reduzido de estruturas linguísticas. Levar ao conhecimento e descrição dessas estruturas é um trabalho instigante, além de ser um momento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento científico. (FOLTRAN, 2013, p. 174-175).

A autora também defende que a metalinguagem, além de permitir fazer generalizações, possibilita que o professor e os alunos consultem materiais auxiliares; trata-se de um recurso e não um fim em si mesmo.

Costa (2013) aponta a relevância de que o próprio planejamento das atividades didáticas seja de tal forma consciente que possa atribuir ênfase às construções que são mais problemáticas para as crianças. O autor destaca a necessidade de o profissional de ensino conhecer as “estruturas que podem gerar problemas na produção e compreensão face às que são de aquisição mais precoce” (p. 222). Dessa forma, o trabalho com a gramática constituirá uma “[...] estratégia estruturante e facilitadora do trabalho a desenvolver, em etapas e em atividades equilibradas para o desenvolvimento de consciência linguística” (p. 222).

A breve apresentação de propostas que defendem a abordagem reflexiva da gramática permite perceber a importância de que esse primeiro eixo perpassasse os dois outros (o referente à competência textual e o referente à variação linguística), a seguir descritos. Não se trata de aulas descontextualizadas de (meta)linguagem, nem tampouco de um contato com o componente linguístico puramente intuitivo e desplanejado. Antes, entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria pro-

dutores de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer. Nesse sentido, tanto na relação entre gramática e texto (Eixo 2), quanto na relação entre gramática e variação linguística (Eixo 3), as referidas atividades permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que esses planos se revestem e que os justifica.

## **2.2. ENSINO DE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Embora as diversas correntes científicas demonstrem a relação entre gramática e produção de sentidos, entre sintaxe e semântica, a interpretação funcionalista da gramática, de que Neves (2006) é destacada representante, ou, ainda, a abordagem da Análise Semi linguística do Discurso, que Pauliukonis (2007) bem sintetiza, têm buscado apresentar caminhos para um trabalho produtivo com a interface gramática e sentido/texto.

Neves (2006), considerando os textos como “unidades de uso – portanto, discursivo-interativas” –, apresenta temas linguísticos que permitem tanto a “[...] interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista as funções dentro de todo o sistema linguístico)”, quanto a “[...] interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais)” (p. 26).

A autora trata de quatro grandes áreas que evidenciam a inter-relação gramática e texto, as quais tornam possível o trabalho com o componente linguístico na perspectiva discursivo-funcional: (i) a predicação; (ii) a criação da rede referencial; (iii) a modalização; e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos. Embora não caiba nos limites deste artigo o detalhamento dessas áreas, fica evidente, em cada uma delas, 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.

Com base na perspectiva da Análise Semi linguística do Discurso, mais especificamente das propostas de Patrick Charaudeau, Pauliukonis (2007) assume uma concepção discursiva da unidade textual, em que fica flagrante o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado. Assim, o texto é concebido como

[...] um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um ‘contrato comunicativo’ vigente para os diversos gêneros textuais. (p. 239).



Em linhas gerais, a construção textual resulta de uma série de operações a partir de um mundo real, extralinguístico ou pré-textual, que se concretiza por meio de dois processos: (i) o de *transformação*, em que se realizam as escolhas referentes ao material linguístico de modo a traduzir os componentes do mundo real para o linguístico, por meio do “relacionamento entre entidades, atributos e processos” (p. 248); e (ii) o de *transação* ou *organização macrotextual*, segundo o qual se organiza “o resultado dessas operações nos 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 (cf. p. 248-250), 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).

A disposição dos elementos discursivos em textos, segundo as formas de organização da matéria discursiva, faria, então, com que se construíssem os modos narrativo, descritivo e argumentativo (cf. p. 250-252).

A síntese panorâmica de duas propostas (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2007) que 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 permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos.

### 2.3. ENSINO DE GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E NORMAS

Embora ensino de gramática (conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar) não se confunda com ensino de norma-padrão (conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio em meios escolarizados, sobretudo em situações formais orais e escritas), entende-se que essas duas instâncias

costumam estar intimamente relacionadas na prática escolar.

Seja para cumprir os propósitos voltados mais propriamente ao componente gramatical (expressos em 3.1), seja para promover a capacidade de leitura e produção textual a partir dos expedientes linguísticos (como proposto em 3.2), é absolutamente necessário que as aulas de Língua Portuguesa propiciem reflexões sobre as estruturas que não são do conhecimento do aluno por motivo de não pertencerem à variedade que ele domina, que contém estruturas consideradas típicas da variedade popular (no sentido de pertencente a comunidades menos escolarizadas) e falada (praticada normalmente nos gêneros textuais da fala espontânea). Isso implica assumir que as construções gramaticais presentes nos materiais veiculados em meios escolares, principalmente na modalidade escrita, são muitas vezes desconhecidas dos alunos e, por isso, até ininteligíveis. Não se trata aqui especificamente de vocabulário, mas de estruturas morfossintáticas típicas de situação de alta monitoração estilística, mais comumente presentes em textos escritos, como, por exemplo, clíticos pronominais (*lhe, o, a, os, as, nos*), estratégias de indeterminação com *se*, orações relativas do tipo padrão (*o livro de que preciso, o livro de cuja capa lhe falei*), dentre outras.

Para que se compreenda bem o que se concebe por normas, em sua polissemia, é fundamental que retomemos pressupostos teóricos sociolinguísticos apresentados em Vieira (2013, p. 65) e aqui adaptados:

- (i) de fato, existem, no plano do uso, muitas normas/variedades (usos *normais, objetivos*) usualmente pertencentes ao que se identifica como variedades cultas *versus* variedades populares;
- (ii) as variedades cultas e populares fundem-se numa rede complexa de usos variáveis, com muitas estruturas comuns, mas com algumas que as diferenciam fortemente por serem estigmatizadas socialmente e capazes de identificar ausência ou presença de escolaridade (como, por exemplo, o uso das marcas de plural); e
- (iii) os falantes, de forma consciente ou inconsciente, avaliam constantemente as variantes linguísticas, elegendo aquelas que caberiam nas normas por eles idealizadas como prestigiosas, ou até “corretas” (*normativas, subjetivas*, comumente identificadas como *norma-padrão*), para determinado contexto e modalidade. Assim, o conceito de *norma-padrão* acaba por constituir um postulado sociolinguístico inegável e muito atuante nas diversas sociedades contemporâneas.

O que importa desses pressupostos ao ensino? Numa perspectiva didático-pedagógica<sup>3</sup>, devem-se conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas aqui *cultas*, na fala e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.

Com a abordagem ora apresentada, também deve ficar evidente que o professor não poderá limitar-se aos modelos propostos na *norma gramatical* (aquela divulgada nos compêndios tradicionais), que certamente deixarão de fora estruturas pertencentes a modelos abstratos de *norma-padrão*, aquela idealizada pela elite letrada e que influencia a *norma culta escrita e falada*, a efetivamente praticada no Brasil.

O conhecimento dos resultados sociolinguísticos faz-nos forçosamente admitir que essa *norma culta (de uso)* é variável: ajustável às instâncias contextuais no que se refere não só ao registro (mais ou menos monitorado), mas também às especificidades dos gêneros textuais e à modalidade (falada ou escrita). A esse respeito, é possível delinear, a partir dos resultados relativos a fenômenos morfosintáticos variáveis, estruturas prototípicas da fala, sobretudo a *culta, versus* um quadro bastante diferenciado das construções que se encontram em textos escritos cultos (cf. VIEIRA; FREIRE, 2014), com graus de formalidade diversos e com maior ou menor compromisso com o que seria prototipicamente esperado como *padrão*.

Duarte (2013a), assumindo uma perspectiva formalista, também tem chamado a atenção para a necessidade de uma descrição realista das estruturas já implementadas na escrita e consagradas pelo uso que fazem os indivíduos letrados. De fato, as análises sociolinguísticas revelam que

[...] a escrita contemporânea não só recupera formas em extinção na fala, mas também implementa formas conservadoras e inovadoras do português brasileiro, além de produzir outras que não se encontram nem numa nem noutra gramática. (DUARTE, 2013a, p. 27-28).

---

<sup>3</sup> Em termos metodológicos, diversos sociolinguistas têm oferecido sugestões para a abordagem da variação em sala de aula. A esse respeito, conferir Vieira (2013, p. 66), Görski; Freitag (2013, p. 44-47), ou, ainda, Görski; Coelho (2009, p. 84, p. 88-89).

Assim, o ensino estaria fundamentado em padrões reais, praticados nas normas de uso, e os “traços arcaizantes ou já extintos” seriam apresentados ao aluno para que ele pudesse compreender estruturas que lhe são pouco familiares (como, por exemplo, as que aparecem em textos literários de sincronias passadas), já que não as emprega usualmente.

Conforme Vieira (2013, p. 65), assumimos, aqui, que às aulas de Língua Portuguesa cabe promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje.

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).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar de todo o exposto na Seção 2, a conjugação dos três eixos na medida e na oportunidade certas garantirá o sucesso do empreendimento de ensinar gramática. A título de exemplo: para trabalhar com o eixo da variação (Eixo 3), naturalmente os conteúdos gramaticais tratados segundo uma abordagem reflexiva (Eixo 1) e as atividades de leitura e/ou produção textual em que a gramática é concebida como produtora de sentido (Eixo 2) terão de ser explorados. Como lidar com a diversidade de gêneros textuais sem deparar, por exemplo, com formas alternantes de acusativo de 3ª pessoa (*eu encontrei ele, eu o encontrei, eu encontrei o rapaz ou eu encontrei O*)? E como trabalhar essas formas alternantes sem (a) refletir sobre a posição sintática que elas ocupam, aliada ao tratamento da transitividade no nível da sentença, e sem (b) reconhecer nelas um produtivo expediente para garantir a rede referencial da linguagem no texto?

Poderíamos parar aqui para darmos apenas um exemplo. O que gostaríamos de brevemente apontar nesta seção é que essa realidade se aplica às mais diversas

regras morfossintáticas variáveis e está por ser descortinada a experiência de aplicar o ensino de gramática nos três eixos ora propostos aos diversos fenômenos linguísticos<sup>4</sup>. Nos próximos capítulos, quatro temas gramaticais – concordância verbal, quadro pronominal, indeterminação do sujeito e expressão de futuro – foram abordados didaticamente com base na presente proposta.

Ao receber investimento central nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com o componente gramatical ensinará promover a ampliação do repertório linguístico dos alunos, de modo que usem e reconheçam formas alternantes diversificadas em gêneros textuais igualmente variados. Assim, não cabe ao professor de Português qualquer reserva em ensinar gramática, entendida como conjunto de expedientes linguísticos, de alcance textual nos níveis micro e macroestruturais, que permitem que qualquer enunciado signifique, produza sentido, o qual se manifesta de forma a um só tempo sistemática e variável.

Conforme propõe Vieira (2013, p. 84),

[...] 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 e sistematizado nas práticas pedagógicas.

A breve exploração de algumas possibilidades de tratamento de temas linguísticos em relação aos três eixos de atividades para o ensino de gramática, nos próximos capítulos, permite, a nosso ver, (i) anunciar a ampla aplicabilidade da proposta, que pode atender a objetivos diversos do ensino de Língua Portuguesa, e (ii) propor a integração – da forma mais constante possível, embora deva haver espaço para trabalhar especificamente cada um dos eixos, respeitando a natureza de cada fenômeno gramatical – da abordagem reflexiva da gramática, com o desenvolvimento da competência comunicativa em atividades de leitura e produção textual, e, por fim, com o tratamento da variação e normas linguísticas.

---

<sup>4</sup> Muitas dessas experiências começam a tomar forma com os trabalhos acadêmicos das primeiras turmas do Mestrado Profissional no país. Sob a orientação de Silvia Rodrigues Vieira, quatro dissertações de mestrado, com propostas pedagógicas, já foram defendidas: Souza (2015), sobre a indeterminação do sujeito; Chagas (2016), sobre a concordância verbal de terceira pessoa; Gouvêa (2016), sobre a expressão da segunda pessoa discursiva; Almeida (2018), sobre a colocação pronominal.

