

Gramática e ensino: da tradição à contemporaneidade

Grammar and teaching: from tradition to contemporaneity

Anderson Rany Cardoso da Silva

Wilder Kleber Fernandes de Santana

RESUMO: Este artigo tem como objetivo realizar um estudo descritivo-analítico dos principais conceitos existentes sobre o ensino de gramática, revisitando o ensino da tradição gramatical, que intitulamos de histórico (e normativo), até a contemporaneidade, com a prática de análise linguística. A construção do arcabouço teórico bebe de diferentes fontes para atender aos dois pontos de discussão do texto: Antunes (2007), Borges Neto (2012, 2013), Mendonça (2006), Suassuna (2012) e Vieira (2015). Os resultados apontam que o ensino de gramática passou (e continua passando) por incontáveis mudanças e trajetórias, indo desde o ensino de gramática tradicional, por meio dos exercícios mnemônicos e metalinguísticos, até a análise linguística do texto, através da prática reflexiva dos usos da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Ensino de Língua Portuguesa. Tradição gramatical.

ABSTRAC: This article aims to conduct a descriptive-analytical study of the main existing concepts about the teaching of grammar, revisiting the teaching of the grammatical tradition, which we call historical (and normative), until contemporary times, with the practice of linguistic analysis. The construction of the theoretical framework draws from different sources to meet the two points of discussion of the text: Antunes (2007), Borges Neto (2012, 2013), Mendonça (2006), Suassuna (2012) and Vieira (2015). The results indicate that the grammar teaching passed (and keep going) by countless changes and paths, going from teaching traditional grammar, through the mnemonic (and keep going) by countless changes and paths, going from teaching traditional grammar, through the mnemonic and metalinguistic exercises, even the linguistic analysis of the text, through the reflective practice of language uses.

KEYWORDS: Grammar. Portuguese language teaching. Grammar tradition.

Introdução

A segunda década do século XXI está sendo marcada por uma intensa produção de livros de gramática¹, seja por demandas mercadológicas, seja para atender às exigências de pesquisa e ensino dentro dos estudos linguístico-gramaticais. Dessa forma, algo é certo: as discussões sobre as descrições linguísticas realizadas pelos instrumentos gramaticais estão

¹ Salientamos que essa demanda não se restringe ao Ensino Superior (Universidades Federais, Estaduais ou Particulares), mas também tange aos Ensinos Médio e Fundamental (IES, escolas públicas e particulares), a exemplo da inserção dos conteúdos em livros (para)didáticos.

cada vez mais em evidência, e não somente isso, como também as discussões envolvendo ensino de gramática.

Sobre gramática, há inúmeras concepções. O senso comum acredita que a gramática seja uma mera transmissora de regras e (im)possibilidades linguísticas que devem ser transferidas para o aluno em sala de aula, porém vários linguistas desmitificam essa ideia, como é o caso de Franchi (2006, p. 25), que, no seu livro *Mas o que é mesmo gramática?*, aponta gramática como um “saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Além disso, disserta que saber gramática não depende do nível de escolarização do sujeito, mas do amadurecimento sobre o que a língua e seus princípios representam.

Já de acordo com Possenti (1996, p. 61-62), a gramática pode assumir três conceitos: i) “Conjunto de regras que devem ser seguidas”; ii) “Conjunto de regras que são seguidas”; iii) “Conjunto de regras que o falante domina”. Sendo assim, a gramática não pode ser vista somente como no primeiro conceito, mas é assim, infelizmente, que a maioria pensa, sendo a gramática pensada apenas um objeto para circular na escola e, conseqüentemente, transmitir regras que devem ser seguidas.

Nosso objetivo consiste em realizar um estudo descritivo-analítico dos principais conceitos existentes sobre o ensino de gramática, revisitando o ensino da tradição gramatical, que intitulamos de histórico (e normativo), até a contemporaneidade, com a prática de análise linguística. Esse manuscrito, portanto, não se detém apenas aos conceitos de gramática existentes, mas sobretudo aprofunda pensamentos e reflexões sobre gramática e ensino, o que nos impulsionou a dividi-lo em duas subseções: *Gramática tradicional: uma tradição histórica (e normativa)* e *Ensino de gramática: da metalinguagem à análise linguística*. No primeiro ponto, intitulado *Gramática tradicional: uma tradição histórica (e normativa)*, iremos discutir acerca da cultura normativa instaurada pela gramática tradicional e que se reflete até hoje no ensino de Língua Portuguesa, doravante LP. O segundo ponto, denominado *Ensino de gramática: da metalinguagem à análise linguística*, vai contemplar pontos de

discussão sobre o ensino de gramática, indo desde as práticas metalinguísticas até as de análise linguística, e de como tudo isso reflete na formação do aluno.

Gramática tradicional: uma tradição histórica (e normativa)

Não é de hoje que a cultura normativa da língua é instalada nos estudos da linguística ou até mesmo nas aulas de LP nas escolas². As pessoas não discutiram as manifestações linguísticas somente com o advento das pesquisas sobre língua e linguística. Desde a cultura greco-romana existem os diálogos sobre a questão, inclusive Platão foi o primeiro pensador a refletir sobre problemas linguísticos e a língua como um todo (VIEIRA, 2015). Diante disso, é válido ressaltar que “a gramática como a conhecemos hoje, isto é, um livro contendo as regras de como falar e escrever corretamente a língua materna, teve origem na Espanha de Isabel Castela” (DUTRA, 2003, p. 16-17). Tal assunto serve, pois, para mostrar que a gramática sempre esteve nas culturas ocidentais promovendo a instalação de uma cultura linguística.

A gramática surge não somente para descrever uma língua, como também, de acordo com Antunes (2007), para representar algumas acepções: conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, conjunto de normas que regulam o uso da norma culta, disciplina de estudo, compêndio descritivo-normativo sobre a língua, além de uma perspectiva de estudos dos fatos da linguagem.

Em relação ao último ponto, a gramática como uma perspectiva de estudo, Borges Neto (2012) disserta que a gramática tradicional é uma teoria linguística que teve sua formação completada já na Idade Média e é base do pensamento sobre as línguas humanas em, pelo menos, todo o mundo ocidental. Em outras palavras, a gramática tradicional sempre

² Santana (2018) pontua, por exemplo, que na Rússia e em grande parte dos centros europeus vigorou (nas primeiras décadas do século XX) um ensino de línguas e de literatura puramente formal, em escolas em ensinos fundamental e médio como também em centros universitários. Os chamados formalistas russos, como a *Sociedade para o Estudo da Língua Poética* (OPOYAZ) lutavam pela implementação de um estudo mediante o qual houvesse a distinção entre linguagem prática e linguagem poética. Integravam esse grupo, com surgimento entre 1916 e 1917, “Viktor Chklóvski (1893-1984), Iury Tiniánov (1894-1943), Boris Eikhenbaum (1886-1959), Viktor Vinográdov (1895-1969), Viktor Jirmúnski (1891-1971) e o próprio Lev Iakubínski (1892-1946)” (GRILLO, *Ensaio introdutório*, 2017, p. 42).

esteve presente na cultura ocidental, seja como forma de reprimir os usos linguísticos informais, seja como forma de descrever a língua.

Por ser uma teoria linguística, a gramática tradicional é:

(...) uma teoria das línguas humanas (...). Como toda teoria, a GT [gramática tradicional] possui um conjunto de pressupostos que constituem o seu núcleo e alguns “modelos de análise” que normalizam as formas a serem obedecidas pelas análises de línguas particulares (ou fenômenos particulares) efetuadas pelos gramáticos. Em outras palavras, as análises propostas pelos gramáticos devem seguir determinadas linhas de raciocínio (e obedecer aos pressupostos) para que sejam aceitas como análises “legais” dentro de seu quadro teórico (BORGES NETO, 2012, p. 89).

Partindo desse pressuposto, o sistema normativo sempre esteve presente nas práticas de perpetuação da linguagem, seja através de situações de menor monitoramento, como também nas de maior monitoramento, respectivamente, representadas pela fala e pela escrita. A escola e a gramática, assim, não ficam de fora quando o assunto é normatizar os usos da língua.

O ensino tradicional de gramática age desde cedo como um mecanismo de ordem e monitoração linguística, prendendo os alunos a regras e preceitos que nem sempre condizem com a realidade linguística desses que estão na educação básica. Esse ensino pode ser entendido como um “conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma tradição” (MENDONÇA, 2006 *apud* SILVA, 2010, p. 953). Não é um movimento que surge na contemporaneidade, ele vem desde um conjunto de práticas de sala de aula que se solidificaram com o tempo.

No ensino tradicional de gramática, o aluno não é visto como um usuário da língua, capaz de perceber as nuances do sistema linguístico, mas como um simples depositário de regras gramaticais e nomenclaturas, para depois disso responder a uma série de exercícios que não vão passar da análise do período simples.

Diante desse quadro, a gramática tradicional (*doravante* GT) é sempre enfocada como uma obra acabada (RIBEIRO 2001 *apud* SILVA, 2010, p. 953), incapaz de passar por modificações. Contudo, a língua é heterogênea e vulnerável a inúmeras modificações de

acordo com o tempo e com os avanços dos estudos linguísticos. Sendo assim, a GT vai de encontro às pesquisas linguísticas contemporâneas que acreditam que, ao passo das mudanças culturais, sociais e geográficas, seguem as mudanças da língua. Isto é, as mudanças linguísticas são consequências das mudanças culturais, sociais e geográficas.

Na GT, os aspectos morfosintáticos são vistos, por exemplo, como categorias estanques, sem mudanças e são pensados enquanto regras estáticas. Isso reflete em sala de aula, onde as práticas partem do ensino da metalinguagem em detrimento das práticas de análise linguística. Contudo, isso é assunto para outro tópico deste texto.

Dando continuidade, a gramática ainda pode ser vista como uma ferramenta de “explicitação do conjunto de regras e princípios, permitindo o seu funcionamento, e que fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 79). Todavia, o senso comum, incluindo a comunidade escolar, não se detém para pensar, na maioria das situações, que também é preciso dialogar e questionar sobre o funcionamento da língua nas aulas de LP, e não somente sobre a exposição de regras e princípios, os quais os alunos precisam decorar.

Essa questão é fruto, reflexo e consequência de uma cultura linguística em que as pessoas se acostumaram a pensar que as aulas de LP não servem para refletir sobre o funcionamento e a dinâmica da língua, e que os encontros de aula servem somente para transmitir regras, corrigir erros e falar sobre conceitos aos alunos. Partindo desse princípio, ainda surge outro erro referente ao ensino de gramática, o de achar que esse deve se concentrar somente no ensino médio (VITRAL, 2002), uma vez que é nesse segmento de ensino que os alunos precisam fixar todas as regras e conceitos, para conseguir aplicar em concursos e vestibulares.

Tais equívocos são decorrentes, na maioria das situações, da naturalização da GT, segundo postula Borges Neto (2013). Os professores e as teorias linguísticas contemporâneas reconhecem a GT, contudo não rompem com o que é postulado por ela, transformando seu uso em um movimento protocolar, ou seja, mecânico e automático. De acordo com o autor supracitado, “[...] as teorias linguísticas contemporâneas só conseguem observar os

fenômenos linguísticos filtrados pela teoria da gramática tradicional, incorporando, inconscientemente, os resultados consolidados pela teoria tradicional[...]" (*idem*, p. 1), ou seja, a GT ainda consegue exercer uma grande influência sobre os estudos da contemporaneidade.

Dessa feita, naturalizar a GT pode ser uma tentativa arriscada, quando pensamos que o uso protocolar desse tipo de gramática pode estreitar e apequenar as discussões sobre língua, uma vez que “naturalizar uma teoria é abrir mão de possibilidades outras de construir o objeto teórico” (BORGES NETO, 2013, p. 6). Sendo assim, essa naturalização é uma ponte para voltarmos nossos olhos somente para uma perspectiva científica. Além do que, é uma forma de não nos submetemos a outros vieses teóricos.

Sabendo disso, é preciso nos atentarmos para o fato da GT realizar as descrições gramaticais de maneira ateórica, apresentando os dados de maneira objetiva, sem partir de nenhuma perspectiva teórica. A GT, como dito em outro momento deste texto, é a própria teoria.

Se partirmos dessa concepção, estaremos propagando um ensino de gramática que tem como um único objetivo se “ajustar às normas de uso idealizado como corretas/adequadas” (MATTOS SILVA, 2004, p. 81). E como sabemos, não é o que deve ocorrer. As aulas de gramática tradicional não precisam, pois, serem banidas do currículo escolar, elas precisam passar por reformulações e partir de outros tipos de abordagem, que rompam com os postulados da tradição gramatical.

Os professores da educação básica também não pecam por ensinar a gramática tradicional, tendo em vista que a cultura normativa faz com que “a primeira coisa que [venha] à cabeça quando se fala em saber português, particularmente em ambiente escolar, é a ideia do domínio de um conjunto de regras categoriais e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever” (BRITTO, 1997, p. 27). Desta feita, não somos culpados por ensinar gramática tradicional, isso é impermeabilizado por uma cultura que faz com que pensemos dessa forma. O que não pode acontecer é a propagação de regras e conceitos que vão afetar os usos linguísticos dos alunos.

Por trás desse pensamento, ainda há um conjunto de normas que não somente estreitam os usos da língua, como também idealizam uma língua que deve ser tomada como a ideal e correta. A necessidade de criar um padrão e ideal linguístico torna-se, logo, uma “necessidade” até da imprensa, que vê na língua uma oportunidade de discriminar os usos linguísticos das pessoas.

E sobre esse assunto, Dutra (2003, p. 20) vai dizer que “[...] a preocupação normativista – ou seja, a preocupação em erradicar do falar-pátrio todos os vestígios do vernáculo – tem sido a preocupação central desses compêndios gramaticais”. Ou seja, por anos a preocupação das gramáticas foi erradicar os possíveis erros de uma língua e criar padrões para os usos linguísticos. Isso contribuiu, conseqüentemente, para o surgimento da chamada norma-padrão, que Faraco (2011) intitula de norma *curta*, capaz de encurtar os usos linguísticos e emitir juízos de valor em relação à funcionalidade de uma língua.

Dessa forma, alguns manuais, como as Gramáticas Normativas de Referência (GNR) vão fazer parte do conjunto de obras que deslegitimam alguns usos da LP, como diz Faraco (2011, p. 268):

[esses] manuais que emitem juízos categóricos sobre os fatos linguísticos; manuais que têm uma atitude sempre condenatória (é erro, e pronto); que, não raras vezes, desqualificam os falantes (gosto sempre de mencionar, como exemplo disso, a “a graciosa” expressão com que um desses manuais nos trata – “quadrilha de dilapidadores do idioma”).

Sendo assim, a norma “curta” vai prestigiar somente aqueles usos considerados adequados socialmente. Tudo aquilo que fugir da normalidade vai ser desconsiderado. Tal fato também nos remete à concepção de que, por muito tempo, ler e escrever bem era, pois, uma manifestação de poder das elites brancas e urbanas, ou seja, só tinha sucesso social as pessoas que conseguiam adequar seus usos linguísticos às regras de português.

E foi o português de Portugal que por muito tempo era considerado o único correto e adequado às situações linguísticas. Além disso, a literatura era o ponto de encontro dos escritores que escreviam bem, ela foi tida como um modelo a ser seguido e cultivado, uma

vez que “o que se cultivava e cultuava nas ‘Belas Letras’ era uma literatura clássica: só merecia estudo a ‘grande’ prosa, a ‘grande poesia’, a ‘grande dramaturgia’” (BAGNO, 2009, p. 13).

As GNR foram produzidas à luz desses pensamentos categóricos. Vieira (2016, p. 23) aponta que esses instrumentos de gramatização “reverberam o discurso de que a melhor língua é a dos literatos do passado” e dão continuidade ao que ele chama de PTG, Paradigma Tradicional de Gramatização, “legado alexandrino quando o assunto é a elaboração de gramáticas” (*idem*).

Esses instrumentos de gramatização, de acordo com Vieira (2016), buscam construir um padrão linguístico ideal, confundem gramática, norma e língua, privilegiam a escrita literária, tomam a frase como unidade máxima de análise e utilizam um aparato categorial, conceitual e terminológico comum e estanque. Dito de outra maneira, as gramáticas tradicionais não seguem nenhuma teoria linguística contemporânea, não analisam as manifestações linguísticas tendo como base o texto e desconsideram alguns usos linguísticos.

A partir de tudo que foi discutido nessa subseção percebemos, portanto, que a gramática de referência foi responsável por instaurar uma cultura linguística normativa, que, como foi falado, nem sempre condiz com a realidade dos usuários de uma língua, nem sempre condiz com o aluno que está na escola. Diante disso, Franchi (2006) elenca alguns pontos que são transparecidos por meio das gramáticas tradicionais:

- i) Existe uma modalidade culta e bela; outra, coloquial feia e vulgar;
- ii) Para estabelecer o paradoxo do ponto i toma-se como base a prática de bons escritores;
- iii) Com base no uso consagrado pelos bons escritores e o referente dos especialistas e professores, sabe-se o que se pode e o que não se pode falar ou escrever;
- iv) Falar e escrever bem, sobretudo escrever bem, é uma habilidade a ser desenvolvida na escola;

- v) Saber gramática significa não somente conhecer normas de bem falar e escrever, mas ainda usá-las ativamente na produção dos textos.

Sendo assim, acreditou-se por muito tempo que para falar e escrever bem deve-se não somente saber gramática, como também ter como base a escrita de literatos do passado e de especialistas da língua. A língua escrita dessas pessoas era tomada como a ideal e a correta. Qualquer variação era considerada feia, vulgar e coloquial.

As GNR foram responsáveis, então, por instalar essa cultura do bem falar e do bem escrever. São baseadas em arcabouços teóricos nulos, ou seja, não há uma teoria que fundamente a produção desses instrumentos de gramatização, e seguem, como diz Vieira (2015), em sua tese de doutoramento, um PTG.

Ensino de gramática: da metalinguagem à análise linguística

Os discursos envolvendo o ensino de gramática são muitos, indo desde o ensino metalinguístico até a prática de análise linguística, de tal modo que os professores de LP ainda se perguntam o que pode ser compreendido como ensino de gramática tradicional e como prática de análise linguística. Para tanto, essa subseção vai ter como objetivo principal discutir sobre o ensino de gramática e suas diferentes abordagens em sala de aula.

Alguns autores discutem e dialogam sobre o tema, e evidenciam algumas abordagens que podem ser realizadas em sala de aula para barrar a insuficiência do ensino tradicional de gramática. Dessa forma, vamos trazê-las à baila, para que possamos questionar sobre as falhas que são provenientes do ensino de GT e o que pode ser considerado como análise linguística na educação básica.

Para início de conversa, “o jeito tradicional de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas já são encontradas” (MENDONÇA, 2006, p. 200). Ocorre, por isso, na educação básica, um movimento de transição, entre as práticas que dão vez à GT e as práticas que promovem a análise linguística, decorrente ainda da influência da tradição gramatical na formação dos docentes. O ensino metalinguístico consiste em um processo onde

a língua descreve sobre ela mesma, ou seja, utiliza-se do próprio código para formulação de ideias e defesa de seus mecanismos de compreensão sobre a língua.

É válido ressaltar que esse problema não é somente reflexo da formação docente, como também é fruto dos materiais didáticos, os guias de conduta na sala de aula, que são consultados para o planejamento das aulas de português.

Dessa maneira, precisamos estabelecer diálogos a favor de uma mudança na prática pedagógica do ensino de línguas, sobretudo, no ensino de língua materna. Mudar o ensino de língua implica mudar o olhar sobre a gramática. Implica ainda descobrir como essas mudanças de perspectiva repercutem em sala de aula. É pela ausência do “querer descobrir” que, na maioria das vezes, as aulas de gramática se detêm somente às aulas expositivas de regras e nomenclaturas. Mudar o prumo das discussões sobre linguagem pode fazer aflorar, em sala de aula, questionamentos que nos levem a pensar sobre novos parâmetros para o ensino de língua e, sobretudo, para o ensino de regras de gramática.

É com a mudança nas discussões sobre o ensino de língua materna que inúmeras abordagens surgem para subsidiar as práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, para que elas não fiquem somente naquilo que é esperado em uma aula de português: resolução de exercícios mecânicos de análise morfológica e sintática. As novas abordagens tentam ver a gramática a partir do texto e de suas multifuncionalidades, por exemplo.

Uma dessas abordagens, é a prática de análise linguística, que já é bastante discutida não só academicamente, como também na educação básica pelos professores de português. Sabendo disso, a análise linguística se constitui, então, como uma:

[...] alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados, uma vez que se baseia em textos concretos e com ela se procura descrever as diferentes operações de construção textual, tanto num nível mais amplo (discursivo) quanto num nível menos (quando se toma como objeto de estudo, por exemplo, uma questão ortográfica ou mórfica) (SUASSUNA, 2012, p. 13-14).

Partindo desse pressuposto, a prática de análise linguística surge como uma alternativa, entre inúmeras, de alterar a cena do ensino de gramática na educação básica. Partir da perspectiva da análise linguística é sinônimo de fugir de conteúdos gramaticais isolados que em nada se conectam e que, conseqüentemente, não permitem que o aluno compreenda o real sentido de estudar LP na escola.

Além disso, realizar tal prática em sala de aula ainda permite que o aluno abandone aquela antiga e ultrapassada ideia de que aula de português deve ser somente para aprender regras e completar exercícios de classificação morfossintática. Para tanto, a análise linguística consegue romper os horizontes do docente, permitindo que ele alie conteúdos gramaticais aos textos.

Contudo, é válido ressaltar que o texto não pode ser somente um pretexto para inserir esses conteúdos em sala de aula. A análise linguística permite que o professor trabalhe com as multifuncionalidades de sentido que um texto pode possuir, uma vez que “inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (SUASSUNA, 2012, p. 13).

Essa prática reflete, conseqüentemente, no desenvolvimento da escrita do aluno. Costumamos pensar que o aluno, para escrever bem, precisa aprender todas as regras de gramática e, posteriormente, ser capaz de aplicá-las em uma produção escrita cobrada pelo professor. Todavia, o aluno aprende de forma isolada essas regras, para depois tentar aplicar em um texto, o que se torna uma prática equivocada, pois, segundo Buin (2004) a gramática deve estar a serviço do desenvolvimento da escrita do aluno.

Dessa maneira, “a partir da escuta, leitura ou escrita de um determinado gênero é que se buscará ensinar recursos gramaticais relevantes e necessários para a compreensão e para o desenvolvimento da escrita desse gênero” (BUIN, 2004, p. 170). Em outras palavras, é plausível estudar gramática a partir do texto, e não de forma isolada, como é de costume nas salas de aula. É a serviço do texto que podemos explorar as diferentes funcionalidades de um tópico de gramática e evidenciar ao aluno que aprender língua não é somente decorar regras linguísticas.

Esse quadro é o que Costa Val (2002) denominou *gramática do texto e no texto*, que diz “respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades dos falantes que lhes possibilita interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida”. Noutros termos, é o saber internalizado dos alunos a partir das manobras com o texto que vai habilitá-los a lidar com os recursos linguísticos.

E como sabemos, raramente isso acontece nas aulas de LP. O professor primeiro ensina gramática, para depois passar para o texto. E como dito por Costa Val (2002), é sabendo sobre o texto que o aluno vai apresentar competências e habilidades suficientes para dominar questões linguísticas.

Perante tal fato, saber gramática extrapola aquilo que conhecemos na educação básica. O saber gramatical significa “ser capaz de interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades da língua, de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso” (COSTA VAL, 2002, p. 111). Logo, é insuficiente querer que nosso aluno aprenda gramática somente decorando regras e respondendo a exercícios classificatórios de sintaxe.

Para corroborar a nossa exposição teórica, lançamos mão de Angelo (2010), o qual aponta que o ensino de gramática não pode se dar isoladamente, mas na articulação entre gramática e texto. Reside nestes fatos-a importância de conciliar texto e gramática.

Essa discussão não advém somente da contemporaneidade, como alegam muitos docentes. As discussões sobre ensino de gramática e prática de análise linguística são desenvolvidas desde os anos 80, em que havia “uma necessidade de investir em um ensino de conhecimentos gramaticais articulado à leitura e à produção de textos escritos, superando uma tradição escolar centrada na memorização de regras e taxonomias” (SILVA & MORAIS, 2009, s/p). Contudo, é válido ressaltar que muitos docentes não tinham acesso a esse tipo de informação e, conseqüentemente, eram impossibilitados de renovar a sua prática pedagógica, no tocante ao ensino de gramática.

Criticar o ensino tradicional de gramática e, por conseguinte, o normativismo linguístico não quer dizer, necessariamente, o abandono do ensino de gramática. Os

conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino de LP ou ser repassados para os alunos de qualquer maneira, uma vez que, de acordo com Faraco (2008, p. 160-161):

[...] se os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino, também não podem simplesmente permanecer arrolados e repassados como no ensino tradicional. Só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles têm efetiva relevância funcional.

As atividades que envolvem o ensino de gramática não podem estar desvinculadas do ensino de leitura e escrita. Como iremos ver, no capítulo de análises, as GNR, raramente, promovem esse *link* entre atividades de leitura e escrita e atividades de gramática. É mais cômodo planejar atividades metalinguísticas, a língua pela língua, do que atividades epilinguísticas, de reflexão sobre o texto.

Sobre esses tipos de atividade, Suassuna (2012) disserta que as atividades metalinguísticas são as que se desenvolvem na escola nas aulas de língua portuguesa, enquanto as atividades epilinguísticas dizem respeito à capacidade do falante de operar sobre a linguagem. Observemos o quadro a seguir que destaca as diferenças entre atividades metalinguísticas e atividades epilinguísticas.

Quadro 1: Diferenças entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
i) São praticadas de modo consciente;	i) Se constituem na gramática internalizada de cada falante;
ii) Se desenvolvem sistematicamente;	ii) Se desenvolvem através das escolhas dos falantes;
iii) Exigem uma taxonomia;	iii) Não exigem do usuário da língua uma taxonomia;

Fonte: Produzido pelos autores, inspirado nas contribuições de Suassuna (2012).

Dessa forma, o quadro nos dá norte, para que consigamos salientar as principais diferenças entre esses dois tipos de atividades. Diante disso, é preciso fazer com que as atividades epilinguísticas ocupem o espaço de protagonista nas aulas de LP.

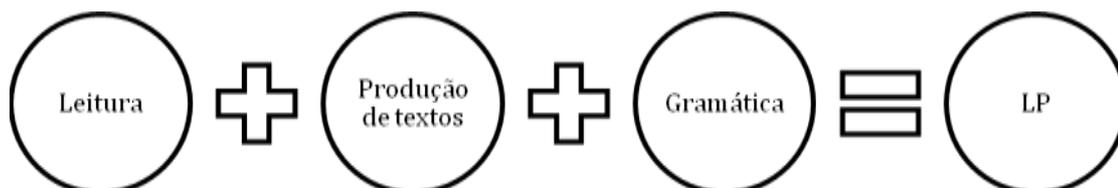
Além dessas duas atividades, é bom salientar que ainda existem as atividades linguísticas, que remetem às atividades de linguagem propriamente dita, ou seja, os usos que fazemos da língua (Suassuna, 2012). Dito de outro modo, são as atividades que realizamos cotidianamente ao fazermos uso da língua/linguagem.

Dando continuidade, o ensino de gramática, como visto até aqui, não pode se restringir única e exclusivamente ao ensino de taxonomias ou à aplicação de exercícios classificatórios e de memorização de conceitos. Precisamos ir além disso. Há uma necessidade de fazer com que, além de conhecer, o aluno consiga operar sobre os mecanismos linguísticos à sua disposição. Não adianta cobrar a “decoreba” de regras e, posteriormente, pedir uma produção de texto, seja de qual gênero for. Texto e gramática devem, em sala de aula, andar lado a lado, para que o trabalho na disciplina de LP, seja, realmente, eficaz.

Mesmo na tradição recente do ensino de LP, o trabalho em sala de aula se dividiu na seguinte tríade (Leitura – Produção de texto – Gramática). Os três pontos da tríade não mantinham nenhuma relação no ensino. Elas são trabalhadas de forma isolada e estanque, para a partir disso se ter o ensino da disciplina de português nas escolas, pois, na esteira de Costa Val (2002, p. 114), “o trabalho [vem se dividindo] em três áreas estanques – leitura, produção de textos e gramática –, de modo que o que se discute com relação à compreensão dos textos lidos não se aplica ao trabalho a produção de textos [...]”.

Todavia, essas três áreas deviam dialogar e somar (como vai mostrar a próxima figura), constantemente, em sala de aula, para que, como dito anteriormente, os alunos consigam compreender o real intuito de estudar português, que vai muito além de decorar e fixar regras.

Figura 1: Tríade adequada para o ensino de LP



Fonte: Produzida pelos autores, inspirado nas contribuições de Costa Val (2002).

A partir do que foi discutido podemos apontar, a partir do que disserta Costa Val (2002), que estabelecer o diálogo entre leitura, produção de textos e gramática é mais adequado para o ensino de LP. Quando práticas de ensino e aprendizagem primam pelo diálogo entre grandes áreas/campos/esferas, a língua passa a ser concebida (e perpassada) como um horizonte de múltiplos saberes.

Nesse sentido, encerramos essa subseção fazendo a seguinte reflexão: o ensino de LP não pode estar restrito somente a aulas de classificação morfosintática, nem muito menos consistir, exclusivamente, em aulas de memorização de regras de gramática. As aulas de português têm que conjugar leitura, produção de textos e gramática, para que os alunos possam sair com competências e habilidades suficientes para compreender as multifuncionalidades linguísticas.

Considerações finais

O ensino de gramática vai, portanto, além daquilo que, costumeiramente, visualizamos, em um passado não tão distante, nas salas de aula, e em um presente que tenta resistir. Como vimos, a prática de análise linguística é uma das abordagens que têm dado aparato, atualmente, aos assuntos que envolvem gramática e ensino, como também a discussão e leitura de textos tem auxiliado esse serviço. Afirmamos isso nos apoiando nas palavras das professoras Bezerra e Reinaldo (2013, p. 84), que apontam que “a análise

lingüística se apresenta como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional e como reflexão relacionada aos eixos de leitura e de escrita”.

Apesar das inúmeras alternativas propostas pela academia, e especificamente pelos cursos de Letras, é visível que o ensino de gramática ainda não sofreu uma virada didática e pragmática legítima. Sendo assim, ainda há muito a caminhar pelas longas trilhas do magistério básico brasileiro. Contudo, seja por meio do ensino tradicional de gramática que preza por atividades metalingüística e mnemônica ou através de atividades epilinguísticas que comunguem gramática e texto, a gramática precisa circular entre os muros da escola.

Referências

ANGELO, Graziela. A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 931-947, 2010.

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

BAGNO, Marcos. Introdução: mas o que é mesmo gramática? In: BAGNO, Marcos. *Gramática: passado, presente e futuro*. Curitiba: Aymará, 2009. p. 10-57.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

BORGES NETO, José. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? *Revista Todas as letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2012, p. 87-98.

BORGES NETO, José. *A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar*. Natal: Texto de conferência proferida durante o VIII congresso da ABRALIN, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Língua, Campinas, SP, 1997.

SILVA, Anderson R. C. Da; SANTANA, Wilder Kleber F. de. Gramática e ensino: da tradição à contemporaneidade. *Revista Desempenho*, n. 31, v. 2, 2019.

BUIN, Edilaine. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n.1, p. 155-171, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. *Revista Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v.10, n.2, 2002, p. 107-133.

DUTRA, Rosália. Gramática normativa: uma perspectiva histórica. In: _____. *O falante gramático: introdução à prática do estudo e ensino do português*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003. p. 15-28.

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

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola editorial, 2006.

GRILLO, S. Marxismo e Filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: _____. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 79-92.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-225.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos. In: PAIVA, F.J.O & SILVEIRA, E.L (Orgs). *O ensino na*

SILVA, Anderson R. C. Da; SANTANA, Wilder Kleber F. de. Gramática e ensino: da tradição à contemporaneidade. *Revista Desempenho*, n. 31, v. 2, 2019.

Educação Básica: Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes. *Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”*: um estudo sobre mudanças em livros didáticos de Língua Portuguesa. In: 19º EPENN- encontro de pesquisa educacional do norte e nordeste, 2009.

SILVA, Noadia Íris da. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, 2010, p. 949-973.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola.* Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012. p. 11-27.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização.* Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores.* São Paulo: Parábola, 2016.

VITRAL, Lorenzo. Por que ainda estudar gramática na escola. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v.10, n. 2, 2002, p. 63-81.

SILVA, Anderson R. C. Da; SANTANA, Wilder Kleber F. de. Gramática e ensino: da tradição à contemporaneidade. *Revista Desempenho*, n. 31, v. 2, 2019.