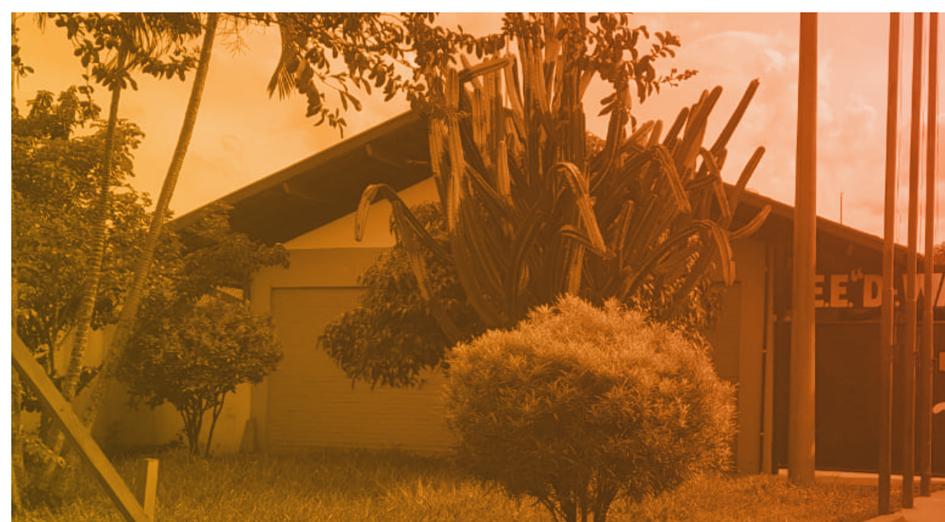


 Letraria®

DAS TEORIAS À SALA DE AULA:

propostas de ensino de gramática

Lília Santos Abreu-Tardelli
(Organizadora)



DAS TEORIAS À SALA DE AULA:

propostas de ensino de gramática

Lília Santos Abreu-Tardelli
(Organizadora)

DAS TEORIAS À SALA DE AULA:

propostas de ensino de gramática

Araraquara
Letraria
Maio/2021

DAS TEORIAS À SALA DE AULA: propostas de ensino de gramática

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

ABREU-TARDELLI, Lília Santos (org.). **Das teorias à sala de aula: propostas de ensino de gramática.** Araraquara: Letraria, 2021.

ISBN: 978-65-86562-54-5 - Maio de 2021

1. Gramática e ensino; 2. Teorias gramaticais e ensino;
3. Formação de professores; 4. Linguística aplicada.

CDD: 410 – Linguística

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Os textos publicados neste *e-book* são de inteira responsabilidade de seus autores.

Esta obra ou parte dela não pode ser reproduzida por qualquer meio, sem autorização escrita dos autores e da organizadora.

| APOIO



CONSELHO EDITORIAL

Angélica Hernandes-Lima (FAIMI)

Carla Silva-Hardmeyer (UNIGE-Suíça)

Ermelinda Maria Barricelli (USF)

Marta Aparecida Broietti Henrique (FAPEPE-SP)

“Ao construir-se, um signo introduz um princípio de ordem no fluir das coisas e das experiências das criaturas que o adotam. O signo nunca subsiste por si mesmo, senão que sempre o acompanha ao menos seu complemento negativo e, com mais frequência, convive com uma multiplicidade de outros signos distintivos da mesma linguagem.”

Tullio de Mauro. Primeira lição sobre a linguagem.

SUMÁRIO

Capítulo 1: Sobre gramática e ensino: um diálogo necessário entre professores e pesquisadores	9
Lília Santos Abreu-Tardelli	
Capítulo 2: Ensinar gramática na transmissão da obra literária	20
Dora Riestra	
Capítulo 3: Um mundo de palavras e discursos. Delineamentos de trabalho da gramática para o ensino	36
Patricia Supisiche	
Capítulo 4: Uma proposta de ensino de gramática: entre a norma e a língua em uso	70
Lília Santos Abreu-Tardelli	
Capítulo 5: A gramática em cena: uma leitura comparativa entre PCN, BNCC e Currículo Paulista	93
Kelli Mileni Voltero, Neuraci Vidal Amorim e Renan Bernardes Viani	
Capítulo 6: Conversa entre professoras	115
Dora Riestra e Lília Santos Abreu-Tardelli	
Biodatas dos autores	124

CAPÍTULO 1:

SOBRE GRAMÁTICA E ENSINO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE PROFESSORES E PESQUISADORES

Lília Santos Abreu-Tardelli

Esta obra é o resultado de diálogos entre pesquisadoras sobre um mesmo tema: o ensino de gramática¹. Alguns encontros propiciaram que as autoras aqui reunidas trocassem experiências, projetos e colocassem em debate suas perspectivas teóricas e metodológicas para que a gramática, objeto de interesse dos pesquisadores há tantas décadas no Brasil e na Argentina, países das autoras aqui reunidas, pudesse ser posta em foco.

A gramática tem ocupado um espaço sacralizado entre os estudiosos do sistema da língua e pouco tem adentrado o campo dos especialistas em didática de línguas ou de linguística aplicada. Ao se limitar o espaço do ensino da gramática a um único domínio epistemológico, pode-se, talvez, ganhar espaços na própria academia, mas perde-se o que há de mais rico no campo da ciência: colocá-la em prol das práticas sociais e, no nosso caso, da escola. Essa visão se fortalece na perspectiva das ciências da linguagem cujo objeto surge das práticas sociais e se volta a ela. Para que isso se efetive, o movimento do pesquisador não é o de propor como o objeto “gramática” deve ser ensinado a partir de sua perspectiva, mas discutir se sua perspectiva é suficiente ou (mais) adequada para suprir as necessidades do ensino no contexto sócio-histórico em que se efetiva.

Assim, ensinar, nessa perspectiva, não é pôr o foco no objeto de estudo isolado de seus outros elementos, mas encontrar a equação que possibilite “fazer funcionar” a dinâmica professor, alunos (e de todos os outros que interferem nesse ensino), instrumentos para o ensino e objeto a ser ensinado. Segundo Machado (2010), pautada em autores da Ergonomia da Atividade francesa, a criação de um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento das capacidades de linguagem é fundamental. Nesta perspectiva, segundo Machado (2010), a gramática, a escrita e a leitura continuam tendo sua relevância fundamental no ensino da língua, mas não devem ser pensadas isoladamente em relação a como “gerenciar” o funcionamento da sala para que esses itens possam ser ensinados.

Essa visão coloca o trabalho do professor em cena como um grande protagonista na equação da sala de aula: quais são seus conflitos ao se ensinar gramática? Quais as principais dificuldades que enfrenta? De que ordem são essas dificuldades? Como os estudiosos do funcionamento da língua e os da linguística aplicada e didática da língua podem auxiliar esse professor para que consiga, dentro de seu espaço, público-alvo, ferramentas disponíveis (materiais didáticos, apostilas, outras ferramentas semióticas) proporcionar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de seus alunos?

Em relação à gramática, além da concepção de ensino aqui apresentada, outras questões surgem: de que gramática estamos falando? Que concepção de língua embasa uma ou outra

¹ Partimos do pressuposto da polissemia do termo *gramática*, já discutida e assumida por diversos autores e, por isso, fizemos a opção de não pluralizar o termo neste texto.

perspectiva teórica? Que elementos de gramática são postos em evidência a depender da perspectiva teórica tomada? Qual é a denominação técnica desses elementos a depender do lugar teórico de que falamos?

Além dessas questões, outras, de ordem didática surgem: teriam os professores conhecimento sobre essas concepções para as colocarem em prática no momento da transposição didática do objeto em sala de aula? Qual é o papel do material didático a ser disponibilizado e utilizado pelo professor? O que queremos que nossos alunos sejam capazes de fazer com a língua: entender seu funcionamento? Conseguir utilizar a metalinguagem para poder falar da língua e de seus fenômenos? Saber usar a língua na escrita? Perceber, na leitura de diferentes gêneros, os efeitos de sentido provocados na construção singular dos textos pela escolha dos elementos linguísticos?

Pensar em uma proposta curricular para o ensino de gramática a partir dessas questões não é objeto fácil. Mas esta obra objetiva adentrar em um desses possíveis caminhos. Não reunimos aqui apenas pesquisadores do funcionamento da língua, tampouco apenas os da didática do ensino, mas as pesquisadoras aqui reunidas ocupam um ou outro desses espaços e se propuseram a dialogar após suas trajetórias de pesquisa para apresentarem propostas de ensino da gramática na sala de aula.

Este diálogo vem sendo feito já faz um tempo. Nos anos de 2017 e 2019, a professora Dora Riestra ministrou na UNESP, no câmpus de São José do Rio Preto, disciplinas que abordavam algumas dessas questões teóricas e didáticas. Em fevereiro de 2019, participou também como convidada de um curso que ministrei a professores do Estado de São Paulo, cujas fotos ilustram a capa desta obra. Essas fotos não só ilustram, mas também convidam o leitor a adentrar a obra, tendo em mente que quando mencionamos “professores” em nossos artigos científicos estamos nos referindo às Elianes, às Elisabetes, às Fabianas, às Hildas, às Marias Cristinas, às Janetes, às Martas, aos Valcires²... Assim, os professores devem ser humanizados e, com isso, possibilitar que seus conflitos, contextos e questões venham à tona e sejam considerados no debate acadêmico.

Vale um breve histórico também do trajeto entre as pesquisadoras dos quatro primeiros capítulos desta obra. O primeiro encontro ocorreu em 2018, na 6ª edição do evento do grupo de pesquisa coordenado por Dora Riestra, intitulado *Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, que ocorre na cidade de San Carlos de Bariloche bienalmente. Em janeiro de 2019, Riestra e eu apresentamos comunicação no *III Congreso Internacional sobre l'ensenyament de la gramàtica* na Universidade Autônoma de

² Esses são os nomes reais dos professores que aparecem nas fotos e que participaram de um curso que ministrei em fevereiro e março de 2019 pelo Edital 01/2018 PROEX/PROPG UNESP. Os professores autorizaram a publicação de suas imagens.

Barcelona articulando os pontos em comum de nossas propostas aqui reunidas. Em setembro de 2019, as três pesquisadoras apresentaram minicurso bilíngue intitulado “O ensino de gramática a partir de gêneros textuais” no X Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET) em Córdoba na Argentina.

Esta interlocução contribuiu para a produção desta obra que se volta especificamente para professores em formação e que se questionam sobre a gramática e seu ensino. Para isso, a obra foi pensada para pôr em debate os seguintes aspectos do ensino de gramática: a interface entre a gramática e o texto, tanto o texto enquanto obra literária como os textos produzidos em diferentes práticas sociais e a gramática enquanto objeto de ensino em sua interface com diferentes perspectivas teóricas.

Assim, abre esta pequena coletânea o artigo de Dora Riestra, “Ensinar gramática na transmissão da obra literária”. Nele, a autora parte de uma posição epistemológica de que transmitir a obra literária é um ato de cultura, assim como da concepção de Voloshínov de obra enquanto signo ideológico de um determinado momento e que, portanto, reflete alguns significados e refrata outros. Nessa perspectiva de continuidade e ruptura do trabalho como signo ideológico, a autora recupera de Vigotski (1926/2005) a importância da aula de literatura para o desenvolvimento da percepção estética, percepção que, segundo o psicólogo russo, deve ser ensinada e desenvolvida na escola.

Pautada, assim, nesses autores, Riestra adentra no desafio de uma proposta didática do ensino do texto literário (ação da linguagem) passando pela função morfossintática das palavras, objetivando introduzir essa passagem da impressão estética e transitar por ela, possibilitando pôr em evidência, no ensino, as reações psicológicas e o efeito de sentido para a lógica gramatical da língua. Para possibilitar esse trajeto didático, a autora parte do conceito de língua funcional para Coseriu e apresenta a complexidade que é ensinar uma **língua nacional** (mais que uma estrangeira), pois, nesse ensino, segundo a autora, é preciso pôr em cena a língua não apenas em um uso atual, mas como tradição cultural, em seus diferentes usos e exemplos do passado. É essa a proposta didática da pesquisadora: poder ensinar gramática em várias línguas funcionais.

Riestra defende que a obra literária, nesse sentido, ocupa um lugar importante no ensino, uma vez que a literatura incorpora outras línguas funcionais, como tradições regionais ou de vários setores sociais. Partindo do lexema e dos morfos, apoiando-se em De Mauro (1986, 2005) e Saussure (2004), a pesquisadora apresenta os caminhos metodológicos para se efetivar esse estudo e exemplifica o trajeto didático que propõe do Uso-Sentido-Forma a partir do poema “Os Sapos” de Manuel Bandeira. A autora também traz à tona a reflexão sobre o lugar da metalinguagem no ensino gramatical e destaca que os níveis de análise de textualização

e discursividade não são iguais aos de reflexão gramatical. Desse modo, segundo Riestra, o momento da sistematização das noções gramaticais é o momento de ruptura com a lógica discursivo-textual para entrar na funcionalidade morfológica das substituições e associações. Para a autora, ensinar gramática é ensinar a raciocinar semiologicamente nas possibilidades morfológicas de uma língua.

A pesquisadora finaliza esclarecendo que sua proposta didática para o ensino de gramática é uma proposta que se ancora em uma ruptura epistemológica pautada na interpretação cuidadosa que o linguista italiano De Mauro fez do *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure, na introdução da obra do suíço na edição italiana em 1967. Essa ruptura, segundo a autora, possibilitou a emergência de uma gramaticidade morfológica, que constitui uma ruptura com os formalistas, estruturalistas e generativistas. Assim, com base nesses autores, Riestra objetiva elaborar uma perspectiva semiológica na didática das línguas.

No terceiro capítulo desta obra, intitulado “Um mundo de palavras e discursos. Delineamentos de trabalho da gramática para o ensino”, Patricia Supisiche se concentra na gramática em busca de sua própria reivindicação, particularmente na formação gramatical e na educação sistemática, orientada em duas direções complementares: de um lado, apresentar uma síntese de uma proposta denominada gramática significativa ou gramática renovada já abordada em trabalhos anteriores (SUPISICHE, 2016 e 2017), por outro, oferecer uma série de pressupostos e delineamentos gerais para uma abordagem gramatical no ensino, assim como considerar alguns princípios que permitam aos professores e professoras a seleção de um conteúdo gramatical.

A autora questiona se haveria uma única teoria gramatical dominante que dê conta sozinha de toda a gramática e responde a própria questão quando adota diferentes teorias, pois, para ela, uma gramática “para o ensino” exige examinar criticamente o saber gramatical acumulado (teorias gramaticais científicas). A partir disso, Supisiche identifica no contexto argentino duas teorias gramaticais que se sobressaem, o Gerativismo e a gramática Sistêmico-Funcional, ambas herdadas de um tronco comum, o Estruturalismo (por base ou por oposição). A partir disso, defende a escolha de diferentes teorias de entrada para o ensino e, para não cair nas contradições, propõe um corpo teórico reelaborado.

A pesquisadora discute algumas pautas de trabalho que, ainda que não se refiram a um conceito gramatical específico, levam em conta como e com que critérios selecionar e abordar conteúdos gramaticais. A partir do ensino de uma gramática que denomina gramática significativa como ferramenta (GSF) defende a formação gramatical de docentes e alunos na educação sistemática, isto é, nos cursos de língua, no contexto de certa relutância de docentes e especialistas em língua no que diz respeito à abordagem da gramática nas aulas. A proposta

dessa gramática renovada, segundo a autora, se caracteriza por seu caráter duplo: oracional e discursiva, pressupondo e exigindo um conhecimento dos aspectos gramaticais mínimos.

No capítulo, a autora propõe a abordagem gramatical através de manchetes de jornais para dar conta da linguagem como um sistema de opções. Assim, reflexão gramatical em discursos se converte em uma ferramenta para desnaturalizar aquilo que cremos natural promovendo um conhecimento analítico que permita interpretar o significado e as projeções discursivas. A fim de responder à questão de “como então trabalhar a gramática em sala de aula?”, a autora propõe alguns delineamentos e menciona a necessidade de acordos intrainstitucionais a respeito de conteúdos, terminologia, *corpus* e progressões temáticas, sempre na área do ensino da gramática, sintetizando com um quadro em que exemplifica com os possíveis conteúdos e as respectivas teorias de entrada. Supisiche conclui refletindo sobre o papel da escola na formação linguística e defende a formação de uma gramática crítica, que a autora denomina de ecogramática, para a formação de cidadãos críticos a respeito das formas linguísticas, sobretudo as formas dos discursos públicos ou discursos sociais que organizam e estruturam o sistema social.

No quarto capítulo, intitulado “Uma proposta de ensino de gramática: entre a norma e a língua em uso”, eu, Lília Abreu-Tardelli, como autora, apresento caminhos de uma proposta de ensino de gramática que parte do conceito de gramática dos professores e procura aliar as demandas e conflitos deles ao ensinar esse objeto, sem perder de vista as prescrições dos documentos oficiais brasileiros, nem os aportes teóricos de linguagem em que a proposta se baseia, ancorando-se para isso na compreensão de trabalho docente de Machado (2010). A partir de trajetória dos trabalhos do grupo de pesquisa ALTER-FIP³ que constata a ausência de propostas concretas de um ensino gramatical e de trabalho de intervenção que evidencia os principais conflitos do professor ao ensinar a gramática enquanto objeto, o texto é proposto como ponto de partida para o ensino de conceitos gramaticais ancorados na gramática tradicional. Este ponto de partida se deu pelo contexto de trabalho em que ministro periodicamente uma disciplina de normas gramaticais em curso de licenciatura em Letras e, portanto, o ponto de partida precisa se manter coerente com a ementa da disciplina, sem perder de vista nossa abordagem adotada pelo grupo de pesquisa, equação nem sempre simples de ser solucionada.

Assim, conceitos oriundos de autores fundadores da filosofia da linguagem (JAKUBINSKI, 2015 [1923] e VOLOŠINOV, 1929/2010) e interpretação de alguns pesquisadores (RIESTRA, 2015a, 2015b; BOUQUET, 2014; BULEA, 2013, 2010; BRONCKART, 2012) sobre Ferdinand de Saussure fornecem as pistas metodológicas para a escolha do texto a ser selecionado e ancoram o

³ ALTER-FIP/CNPq é a sigla para o grupo de pesquisa intitulado Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Formação, Intervenção e Pesquisa, por mim coordenado.

caminho didático para o trabalho de reflexão sobre os usos linguísticos no texto selecionado a partir do método indutivo. São selecionados exemplares de textos que circulam em diferentes esferas sociais (literária, jornalística etc.) pertencentes a diferentes gêneros, desde que apresentem ruptura do uso cotidiano da língua, por um lado, e que contenham a dupla essência do signo linguístico na perspectiva dos novos estudos saussurianos. Em relação a este último item, o tópico gramatical que aparece no texto deve apresentar contraste entre as unidades linguísticas materializadas no próprio texto *versus* uma unidade gramatical materializada que evoca seus pares não materializados, mas que podem ser explicitados.

O caminho para o trabalho com a gramática é ilustrado com quatro exemplos de textos que foram selecionados por alunos de primeiro ano de Letras que participaram da disciplina no ano de 2020 e dois exemplos de atividades didáticas para mostrar qual o percurso indutivo de apresentação do conceito com base no contraste entre as unidades linguísticas materializadas. As atividades didáticas têm, assim, um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de análise da língua em uso pelos licenciandos em formação. São apresentadas e comentadas duas dessas atividades, sendo compostas pela consigna e pela possível resposta esperada pelos alunos em formação inicial que as elaboraram. Ambas, consignas e respostas esperadas, possibilitam a discussão em sala sobre os conceitos de língua, de variação linguística, de ensino e de gramática que permeiam as atividades.

Finalizo defendendo que, mesmo sendo a partir de uma divisão curricular já existente sobre o objeto gramática, a proposta possibilita o trabalho de reflexão sobre as sutilezas da língua em uso e suas múltiplas significações, a interpretação de signos linguísticos em interação com signos não verbais que possibilitam a discussão de processos de construção de sentido e o trabalho com as unidades linguísticas enquanto signos que caracterizam os gêneros e os configuram e cujos valores são atribuídos a partir do contexto de produção do gênero e do co-texto em que aparecem as unidades linguísticas (DOLZ, 2018).

O quinto capítulo da obra, intitulado “A gramática em cena: uma leitura comparativa entre PCN, BNCC e Currículo Paulista”, de Kelli Voltero, Neuraci Amorim e Renan Viani, objetiva compreender as similaridades e as diferenças entre três documentos oficiais brasileiros a fim de verificar se apresentam orientações ao docente para o ensino de gramática. Esses documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (2018) e o Currículo Paulista – Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais (SÃO PAULO, 2019) e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020). Os autores justificam a importância das prescrições com base na concepção de trabalho docente defendida por Machado (2007, 2010) e Machado e Bronckart (2009), uma vez que elas são um dos componentes que constituem o trabalho do professor. Antes de adentrarem nas leituras dos documentos, os autores sintetizam estudos

que trazem como foco o ensino de gramática e as prescrições. Em seguida, os pesquisadores contextualizam cada documento e discutem de que forma o ensino de gramática é apresentado nessas prescrições.

Segundo os autores, nos PCN, a crítica ao ensino tradicional de gramática é tecida desde o texto introdutório dos documentos e é proposta uma ruptura com a gramática tradicional. O caminho proposto *uso* → *reflexão* → *uso* sobre os recursos da língua objetiva a ampliar a competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. Além disso, vale a pena destacar que o termo “gramática” é utilizado nos PCN com uma conotação relativamente negativa, principalmente quando contrastado à proposta designada pelo termo “análise linguística”, segundo os pesquisadores.

Em relação à BNCC, esclarecem que o documento propõe a organização das práticas de linguagem situadas no componente de Língua Portuguesa a partir de eixos que se dividem em oralidade, leitura/escuta (texto oral, escrito e multissemiótico), produção de texto (oral, escrito e multissemiótico) e análise linguística/semiótica. Essas diferentes práticas de linguagem, segundo os autores, relacionam-se a “campos de atuação” que são propostos para cada etapa da escolaridade. Eles pontuam que os conhecimentos sobre a língua e demais semioses e sobre a norma-padrão sejam articulados aos demais eixos, ou seja, de leitura, escrita ou oralidade. Concluem que há prescrições para que seja desenvolvido o ensino da gramática da língua portuguesa com a necessidade da adoção de uma metodologia que possibilite aos alunos mobilizar os conhecimentos sobre a norma-padrão e outras variedades linguísticas no trabalho com a linguagem no texto a partir das situações comunicativas e dos gêneros textuais.

Por fim, os autores se debruçam sobre os Currículos Paulistas para o Ensino Fundamental Anos Finais e para o Ensino Médio e afirmam que, semelhante à BNCC, o estudo da língua é colocado a favor do reconhecimento das estratégias do dizer para as construções de sentido, prescrevendo, assim, um ensino das especificidades gramaticais situado nas situações de linguagem. Voltero, Amorim e Viani concluem que suas leituras são o ponto de partida para se discutir propostas didáticas que estejam em consonância com as prescrições, com os anseios dos docentes e com o coro dos especialistas em gramática. Ressaltam, no entanto, que nenhum dos documentos apresenta um delineamento claro para o ensino da gramática, mas sim uma proposta de interpretação e produção de textos em que a gramática é voltada para o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção textual. Desse modo, os autores salientam que a gramática não ocupa um lugar de objeto de estudo nas prescrições analisadas.

O texto escolhido para encerrar esta obra não é aleatório. Cumpre com o objetivo de ampliar o debate das pesquisadoras aqui reunidas e de provocar diálogos com o público-alvo a que esta obra se destina: professores em formação inicial de Letras, professores que já atuam na

rede e professores-pesquisadores interessados na gramática e seu ensino. Assim, *Conversa entre professoras* é o diálogo entre os professores de língua portuguesa⁴ da Escola Estadual Waldemiro Naffah e a profa. convidada Dora Riestra, ocorrido em março de 2019, curso já mencionado aqui. A presença da professora objetivou provocar reflexões nos professores sobre suas práticas e sobre algumas práticas cristalizadas, trazendo conceitos importantes para o caminho de ensinar gramática defendido por Riestra. Essa rápida conversa trouxe à tona questões de ordem didática, tais como a abordagem para se falar de gramática com os alunos, o que abordar e como abordar, e o papel do professor e do aluno. Também trouxe reflexões de ordem teórico-metodológica, dentre elas, a transposição didática, as línguas funcionais, a língua como cultura e o papel da morfologia e da sintaxe no ensino da gramática.

Convido nossos leitores a continuarem o bate-papo entre os professores da escola e as professoras formadoras, conversa que continua com a publicação desta obra e que não se encerrará enquanto houver interação em sala de aula, conflitos que nos movem e propostas de ensino que considerem a gramática enquanto um patrimônio cultural linguístico e não apenas enquanto um conhecimento técnico, como nos recorda Riestra em sua conversa com as professoras. Bem-vindos ao debate.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.).

O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BOUQUET, S. Triple articulation de la langue et articulation herméneutique du langage.

Texto! Textes & Cultures, v. XIX, n. 1, p. 1-12, 2014.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.-P. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano.

Caderno de Letras, n. 18, p. 33-53, 2012.

⁴ Vale destacar que três professoras participantes do curso não eram de língua portuguesa. Uma era professora de Artes e duas eram professoras da sala de recursos. "As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2011, art. 4, § 3º) para atender alunos, no contra turno, matriculados em classe comum que apresentam alguma deficiência auditiva, física, intelectual, visual, múltipla ou TEA (Transtorno do Espectro Autista), segundo *site* da Secretaria da Educação do Governo do estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-especial>. Acesso em: 29 abr. 2021. As professoras se interessaram pelo curso mesmo não sendo da área de língua portuguesa.

BULEA, E. O signo em Ferdinand de Saussure: um campo chave para a chave dos campos. **Traduzires**, v. 2, n. 1, p. 31-53, 2013.

BULEA, E. Nuevas lecturas de Saussure. *In*: RIESTRA, D. (ed.). **Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. p. 15-42.

DE MAURO, T. **Primera lección sobre el lenguaje**. México: Siglo XXI, 2005.

DE MAURO, T. **Minisemántica**. Madrid: Gredos, 1986.

DOLZ, J.; ABREU-TARDELLI, L. S.; KOMESU, F. C. Contribuições da didática de línguas para o ensino e a pesquisa de letramentos e gêneros sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: entrevista com Joaquim Dolz. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; KOMESU, F. C. (org.). **Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos**. v. 1. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2018. p. 128-138.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

JAKUBINSKIJ, L. **Sobre a fala dialogal**. Tradução Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015 [1923].

RIESTRA, D. La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas. **Eutomia**, v. 1, n. 16, p. 259-274, 2015a.

RIESTRA, D. La transposición didáctica en cuestión: sus alcances y sus límites en la enseñanza del español. **Revista Diacronía-Sincronía: Sociedad de Profesores de Español del Uruguay**, Montevideo, año IX, n. 9, p. 73-87, 2015b.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Etapa do Ensino Infantil e Etapa do Ensino Fundamental**. 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

MACHADO, A. R. Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Angela Kleiman. *In*: SERRANI, S. M. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 160-171.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: Possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas** (UFJF), v. 2, p. 22-24, 2007. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78.

SAUSSURE, F. **Escritos sobre lingüística general**. Barcelona: Gedisa, 2004.

SUPISICHE, P. **Formación docente en gramática: de las teorías a las práctica: las teorías**. Córdoba: Editorial Brujas. 2017.

SUPISICHE, P. (comp.). **Enseñar gramática: reflexiones y propuestas**. Córdoba: Editorial Brujas, 2016.

VOLOŠINOV, V. N. (1929/2010). **Marxisme et Philosophie du langage**. Les problemès fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Tradução Patrick SériotetelInna Tylkowski-Ageeva. Editora Lambert-Lucas.

VYGOTSKI, L. **Psicología pedagógica**. Buenos Aires: Aique, 2005 [1926].

CAPÍTULO 2:

ENSINAR GRAMÁTICA NA TRANSMISSÃO DA OBRA LITERÁRIA

Dora Riestra

INTRODUÇÃO

Nesta breve introdução, se faz necessária a delimitação ou a revisão do conceito de literatura para fundamentar uma posição epistemológica sobre o objeto de ensino. Partimos do pressuposto de que a transmissão da obra literária é um ato de cultura, seja ela escolar, popular, regional, universal, etc. Na concepção de Rastier (2012), abordada em *Artes e ciências do texto*, as obras literárias enquanto tais inscrevem-se nas ciências da cultura, que ele define desta forma:

As ciências da cultura são ciências dos valores sem que isso implique que sejam normativas (da mesma forma que descrever interpretações não implica impô-las). As ciências do texto devem, então, esclarecer o que dá valor aos textos e em que condições alguns se tornam obras. As obras literárias não são, portanto, simples produtos de livraria, mesmo que sejam premiadas, porque precisam ser interpretadas, exigem um distanciamento crítico e convocam a coletividade de seus intérpretes (RASTIER, 2012, p. 345).

O conceito de coletividade alude ao caráter comunitário (local, regional, nacional etc.), portanto, para que uma obra literária adquira esse caráter, precisa ser definida a partir de uma avaliação coletiva.

Por sua vez, a partir de uma abordagem semiótica, o italiano Omar Calabrese, em *La era neobarroca* (1999), sintetizou sua concepção da obra de arte como um “objeto comunicável de cultura”. Ele formula sua proposta de análise de época como a tentativa de identificar uma “estética social”, a partir da análise das formas e também da compreensão de “que tipos de juízos de valor essas formas provocam na sociedade”. Ele afirma que “não há obra que não sugira a maneira de lê-la e julgá-la”. Considera o barroco em oposição ao clássico desde a forma e propõe um método formal de análise dos objetos culturais como textos, em que a época e o estilo seriam produtos de uma axiologia. A partir dessa axiologia, é possível chegar à categoria de “gosto” ou de “estilo como tendência de uma dinâmica morfológica” que se manifesta na história. De nossa parte, observamos que essa comunicação cultural da literatura ocorre geralmente na escola e, em particular, somos os professores os que realizamos a transmissão das obras literárias, ensinamos a percebê-las como produtos de uma época, de uma cultura regional e de um lugar social, ou seja, necessitamos contextualizar o texto em seu contexto de produção histórico-social.

Para Valentin Voloshinov, do ponto de vista filosófico da linguagem, a relação entre o trabalho e a ideologia na recepção social é interessante para ampliar o conceito de significação e sentido da arte na época:

Uma obra está ligada à totalidade do conteúdo da consciência receptora, é iluminada por ela de uma nova maneira. Esta é a vida de uma obra ideológica. Em qualquer momento de sua existência histórica, a obra deve estabelecer laços estreitos com a ideologia cotidiana mutante, deve estar impregnada dela, saturada de seus sempre novos sucos (VOLOSHINOV, 2009, p. 146).

Dessa forma, esse autor concebe a obra literária como um signo ideológico de um determinado momento, que reflete alguns significados e refrata outros, alguns em continuidade, outros com diferentes rupturas. Nesse sentido, a obra literária, como produto histórico socialmente determinado, ocorre em um movimento contraditório e mutante; é por isso que a transmissão do texto literário como obra de arte se realiza entre diferentes gerações e culturas com diferentes perspectivas de avaliação.

Para esclarecer as noções de continuidade e de ruptura artísticas, é necessário realizar uma análise didática das obras literárias, que envolve tradições, gêneros, estéticas e estilos para que esses dois aspectos necessários – continuidade e ruptura – na construção do objeto de ensino sejam entendidos no processo histórico em que as obras surgem e não como simples descrições de formas diferentes e inexplicáveis. Para realizar essa análise didática, devemos nos perguntar que ruptura histórica significa uma determinada obra e com que aspecto da história ela tem continuidade.

Nessa perspectiva de continuidade e ruptura do trabalho como signo ideológico, a aula de Literatura busca estimular a percepção estética, a educação artística como “influência sensível organizada” e a consciência ética por meio da experiência artística desde a infância e adolescência. Conforme afirma Vygotsky em *A psicologia pedagógica*, de 1926, é a experiência estética que se desenvolve na escola:

Sabemos que uma obra de arte na verdade representa apenas um sistema especialmente organizado de impressões externas ou influências sensíveis no organismo. Mas essas influências sensíveis são organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da usual, e é essa atividade peculiar, ligada a estímulos estéticos, que constitui a natureza da experiência estética (VYGOTSKY, 2005, p. 363).

A partir desses conceitos sobre as palavras e a arte, nos perguntamos como passar do texto (ação da linguagem) à função morfossintática das palavras, como introduzir e transitar essa passagem da impressão estética, as reações psicológicas e o efeito de sentido para a lógica gramatical da língua que falamos, lemos e escrevemos.

1. ENSINO DE LÍNGUAS FUNCIONAIS E LITERATURA

Se partirmos da concepção teórica da funcionalidade das línguas, as línguas no plural, não a língua, visto que o plurilinguismo é uma realidade que vemos no dia a dia, porque convivemos com muitas línguas, estaremos focando num objeto de ensino diverso e flutuante, uma língua em uso.

Esse conceito de língua funcional desenvolvido por Coseriu foi observado pelo linguista romeno nas diferentes formas de falar a mesma língua histórica (na Argentina, castelhano, no Brasil, português). Para Coseriu, a língua falada é uma língua funcional, é a língua concreta que os humanos usam de acordo com a língua histórica em que nascemos. No nosso caso, dizemos que a língua histórica que falamos é o castelhano, já que, na Espanha, existem muitas línguas as quais são objetos de lutas políticas entre elas. É uma questão histórica e geopolítica de renomear línguas. Devido à quantidade de pessoas de origem latino-americana que falam castelhano, chamou-se essa língua de “espanhol” na América do Norte e também ao ensino dessa língua de “espanhol para estrangeiros”, como é mencionado na América Latina, embora os nascidos na Espanha não falem espanhol, mas sim castelhano.

Como língua funcional, o castelhano de Buenos Aires e o de outras regiões do país, a depender também da idade e dos grupos sociais, etc., diferem no léxico, na sintaxe e na pronúncia das mesmas palavras com as quais podemos entender e nos comunicar. No Brasil, da mesma forma, as línguas funcionais são as dos diferentes estados e dos grupos sociais e etários que, ademais, se diferenciam do português em Portugal, embora seja a mesma língua histórica.

Em consequência, ensinar a língua nacional é uma questão muito mais complexa do que ensinar uma língua estrangeira. Coseriu já apontou isso, pois os exemplos de outra língua estrangeira são os da forma atual, em geral. Por outro lado, na língua nacional, precisamos ensinar a língua como tradição cultural, ou seja, devemos transmitir e ensinar exemplos do passado também. Este é o dilema ou a oportunidade que o ensino da gramática na literatura nos oferece.

A literatura incorpora outras línguas funcionais, como tradições regionais ou de vários setores sociais e históricos, e assim por diante. É por isso que a obra literária nos permite adquirir outras línguas funcionais na mesma língua histórica. Essa concepção de poder ensinar gramática em várias línguas funcionais é a proposta didática que tenho interesse em compartilhar aqui. Apoiamo-nos nesta declaração de Coseriu para substanciar a relação entre gramática e literatura:

O objetivo do ensino de línguas não é que os alunos se tornem lingüistas e gramáticos, mas que adquiram um conhecimento cuidadoso e bem fundamentado das estruturas e possibilidades de sua língua e as gerenciem de forma criativa. Mas, se a gramática (como disciplina gramatical) não pode ser o objeto próprio do ensino de línguas – sendo este o conhecimento idiomático, a língua –, a mesma gramática pode e deve ser seu instrumento, pois representa, precisamente, a passagem de um conhecimento intuitivo a um conhecimento reflexivo, isto é, fundado e justificado. (COSERIU, 1989, p. 34).

Essa passagem do conhecimento intuitivo ao reflexivo é o espaço específico do ensino da gramática que nos ocupa e nos preocupa a partir dos paradigmas interacionistas, pois nos resistimos a um ensino sem a necessária autorreflexividade da linguagem que permite o acesso a “conhecimentos bem fundamentados e justificados”.

Muitas vezes temos recebido a pergunta de estudantes adolescentes como um alerta: por que precisamos saber gramática se lemos e escrevemos do mesmo jeito? Nossas respostas técnicas ou prescritivas foram: “para conhecer melhor sua língua, porque é preciso saber raciocinar gramaticalmente para escrever bem”, etc.. Foi e é geralmente uma questão de responder a partir do senso comum de nossa própria experiência escolar e aí se esvazia uma oportunidade de nos perguntarmos o que e como ensinamos gramática aos nossos alunos.

2. LEITURA DO TEXTO POÉTICO E REFLEXÃO GRAMATICAL

É importante destacarmos o valor da leitura em voz alta do professor, um modelo a ser internalizado pelos estudantes como público; na verdade, trata-se de introduzir aquela variável da fala poética, diferente da fala cotidiana. Referimo-nos ao conceito de variável de fala, segundo Jakubinskij (1923/2019), que coincide com o conceito de língua funcional, segundo Coseriu (1986).

Estamos interessados em mostrar, com um exemplo, essa concepção didática do ensino da gramática que inverte a lógica tradicional da reflexão sintática para depois entrar nas unidades menores. Referimo-nos a uma gramática que parte do signo linguístico como signo global e depois repara nos signos locais, a partir do lexema e dos morfos, não da sintaxe, como é habitual (RIESTRA, 2015).

Essa inversão é baseada nos estudos e definições de De Mauro (1986, 2005), que propõe três tarefas gramaticais: 1) a primeira é a explicitação da relação entre o enunciado do signo e a situação de realização. Atende aos pronomes pessoais e demonstrativos, à dêixis, ou seja, aborda a posição enunciativa e a relação com a situação externa, o que chamamos de uso do texto; 2) a segunda tarefa atende aos mecanismos de coesão ou coesão das partes, ou seja,

os morfos (ou monemas) que compõem o signo (plural, singular ou outras valências sintático-gramaticais de um morfo lexical), que correspondem aos mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2007), o que chamamos didaticamente de sentido do texto; 3) A terceira tarefa é dividir em classes de palavras ou classes gramaticais, são as categorias gramaticais que limitam e orientam, facilitando a compreensão. Isso é o que didaticamente chamamos de forma do texto.

É necessário ressaltar que o ensino da gramática no trajeto didático do Uso-Sentido-Forma nos permite abordar a criatividade linguística inerente a todas as línguas, como argumenta De Mauro, o linguista italiano que entendeu o Saussure dos manuscritos achados em 1996, antes de seu surgimento. O Saussure que descobriu o signo linguístico e o valor da semiose, aquele que na sua época não podiam compreender e que, na atualidade, ainda está por ser compreendido.

Conforme Saussure (2004) formulou, as línguas estão em uma dinâmica permanente de mudança, uma dinâmica de mudança que resulta dessas possibilidades de combinações morfológicas infinitas. As pequenas partículas (morfos ou formas) são as que compõem os significados por oposição e associação. Para Saussure, o *estado de língua*, como “língua interna”, constitui duas ordens, a sintagmática discursiva e a associativa intuitiva. Nesse sentido, cada pessoa possui uma língua interna. Como professores, temos que descobrir e saber de nossos alunos em suas línguas funcionais; na verdade, todos nós internalizamos a língua materna de forma diferente, como um processo pessoal que é histórico e social. Por outro lado, adquirimos certa “língua normatizada” como um conjunto de formas concordantes em um determinado tempo e uma comunidade de falantes. Nós, na função docente, de acordo com os programas curriculares, devemos transmitir algumas noções técnicas gramaticais de cada língua funcional que ensinamos e o grande desafio que temos da nossa tarefa docente é articular a língua normatizada coletiva (externa) e a individual (língua interna) de cada aluno ou aluna. Não se trata de ensiná-los a falar “bem”, mas de mostrar-lhes todas as possibilidades que temos.

Sobre esse assunto, os estudos realizados por Supisiche (2016) nos mostram um percurso pelas dificuldades atuais em ensinar gramática sem cair na prescrição abstrata com teorias implícitas (que são crenças ou ideologias) e que separam a análise do texto como discursiva. – construção de concreto textual:

Em geral, os autores oscilam e, para além das interpretações possíveis, não consideram explicitamente que o ensino da gramática supõe uma tarefa complexa em que convém privilegiar o exame dos fenômenos gramaticais em práticas discursivas concretas, e não conseguem destacar da teoria gramatical que eles consideram óbvia ou à qual aderem. Ou eles supõem a delimitação, ou sobrepõem diferentes conceituações; e quando o definem, são regidos pelos critérios de organização gramatical, pois é delimitado pela linguística (SUPISICHE, 2016, p. 124).

Não obstante, a autora, uma vez que observa e analisa “fenômenos” gramaticais, em certa medida, descreve a partir da forma e seu funcionamento discursivo; em outras palavras, somos influenciados por concepções epistemológicas da gramática como uma norma que “se cumpre” nos textos, mesmo quando temos uma posição crítica. O conceito de norma nos leva à ideia de que “o sistema está cumprido ou não cumprido”, conseqüentemente, podemos cair no “está certo ou errado”, como dilemas excludentes que internalizamos; essa é a língua interna de cada pessoa, o que mostra que falamos como podemos aprender, de acordo com os modelos discursivos que copiamos e internalizamos. Daí a validade e a importância do fato de os modelos textuais internalizados serem ricos, diversos e, sobretudo, conscientes, tanto linguística quanto culturalmente.

Em suma, com a linguística não se ensina a gramática de uma língua, pois além da morfologia, sintaxe e léxico, precisamos das contribuições da psicologia como disciplina para compreender as ações da linguagem como processos e produtos do linguajar ou falar humano (RIESTRA, 2015).

Bronckart (2007, 2013), com base nos desenvolvimentos de Vygotsky (1989, 2009) em relação à linguagem humana, resgata o conceito de Saussure de língua externa-língua interna / língua normatizada-língua individual, que é didaticamente útil para avaliar o que ensinamos e o que nossos alunos aprendem, já que cada desenvolvimento pessoal é diferente, os conceitos nunca são internalizados da mesma forma.

A reflexão sobre a palavra como unidade básica é um verbete didático com possibilidades de aprofundamento no conhecimento gramatical, buscando compreender aquela passagem entre a língua interna (o que digo e penso com as palavras intuitivamente) e a língua externa (as formas que posso confrontar com o que os outros dizem, com o mesmo sentido, mas diferentes formas disponíveis); em suma, trata-se de ensinar a escolher conscientemente as formas para poder revisar o próprio texto feito com signos linguísticos, não com formas vazias de significados.

Os diferentes gêneros textuais literários e os diferentes autores são os modelos de língua externa (como língua coletiva ou normatizada) que podemos propor como exemplo, de uso, não como prescrição de forma. Mas, fundamentalmente ensinar e aprender literatura é construir um relato, como afirma Nieto (2015), é um relato dentro de uma literatura, e não da literatura, pois a seleção de autores e obras transmite os valores estéticos e éticos das mesmas obras e é uma decisão política de quem ensina literatura. Além da língua normatizada ser conhecida pelos mesmos textos de qualidade que usamos nas aulas para ensinar gramática, a finalidade da leitura literária é a transmissão cultural de uma geração humana para a seguinte.

3. A OBRA LITERÁRIA E ALGUMAS REFLEXÕES GRAMÁTICAS

Vou dar um exemplo para delinear essa perspectiva de ensino da gramática na leitura de uma obra literária. Neste caso, optamos pela leitura de um poema; começamos por apresentar o autor, Manuel Bandeira, um escritor que alguns alunos e alunas podem já conhecer ou podemos referir-nos ao poema (apresentando o título que dá origem: “Os Sapos”, nem todos saberão o que significa como poema), ou seja, ao apresentarmos a obra literária temos a possibilidade didática da escolha de trabalhar a partir do gênero ou da “maneira artística de falar” como outra forma de falar (a língua funcional da poesia?).

A apresentação depende sempre do contexto de comunicação de cada professor e de cada grupo de alunos. Em qualquer caso, é necessário apresentar a obra e o autor, contextualizados historicamente.

O poema “Os Sapos”, poema e manifesto, envolve dois gêneros, poderíamos dizer. O texto remete à posição crítica do autor, um dos iniciadores do Modernismo no Brasil, em um contexto que é preciso resgatar para os alunos e, dessa forma, produzir o acesso ao sentido poético e histórico, embora a metáfora do sapo tenha muitas possibilidades de trabalho a partir do sentido da crítica aos poetas pernósticos, escritores parnasianos desprovidos de sentido histórico.

O contexto da era do modernismo deve ser recriado e o poema de Bandeira é uma declaração poética que pode ser analisada a partir do sentido e depois refletir sobre a forma gramatical (diferentes adjetivos que identificam diferentes sapos criticamente com suas atitudes). A metáfora do sapo pode ser trabalhada como processo de compreensão de atitudes poéticas e políticas (boi, tanoeiro, parnasiano aguado, pipa, cururu) e o que aparece como recurso estilístico para estimular a percepção são os diálogos atribuídos aos sapos em defesa de sua estética, que o poeta questiona. Mostrar a relação entre “formas e forma” que é o manifesto crítico dos modernistas constitui o signo global do poema que deve ser transmitido aos estudantes do Ensino Médio pelos professores e depois os signos locais que, no poema, identificam a crítica à rima, por exemplo, com o lexema “martelado, martelo” (“*Meu cancionero É bem martelado*”, “*canta no martelo*”) deve constar, em cada caso, na alusão à rima sem sentido.

Os Sapos

Manuel Bandeira

Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
A luz os deslumbra.

Em ronco que aterra,
Berra o sapo-boi:
– “Meu pai foi à guerra!”
– “Não foi!” – “Foi!” – “Não foi!”.

O sapo-tanoeiro,
Parnasiano aguado,
Diz: – “Meu cancionero
É bem martelado.

Vede como primo
Em comer os hiatos!
Que arte! E nunca rimo
Os termos cognatos.

O meu verso é bom
Frumento sem joio.
Faço rimas com
Consoantes de apoio.

Vai por cinquenta anos
Que lhes dei a norma:
Reduzi sem danos
A fôrmas a forma.

Clame a saparia
Em críticas céticas:
Não há mais poesia,
Mas há artes poéticas...”

Urra o sapo-boi:
– “Meu pai foi rei!” - “Foi!”
– “Não foi!” – “Foi!” – “Não foi!”.

Brada em um assomo
O sapo-tanoeiro:
– A grande arte é como
Lavor de joalheiro.

Ou bem de estatuário.
Tudo quanto é belo,

Tudo quanto é vário,
Canta no martelo".
Outros, sapos-pipas
(Um mal em si cabe),
Falam pelas tripas,
– "Sei!" – "Não sabe!" – "Sabe!".
Longe dessa grita,
Lá onde mais densa
A noite infinita
Veste a sombra imensa;
Lá, fugido ao mundo,
Sem glória, sem fé,
No perau profundo
E solitário, é
Que soluças tu,
Transido de frio,
Sapo-cururu
Da beira do rio...

O presente dos verbos (berra, diz, urra, brada, falam) deve ser explicado como um estilo para definir as diferentes posições criticadas na arte poética modernista. Da mesma forma, é importante mostrar o rastreamento dos signos locais em relação à luz e à escuridão, o dia e a noite como metáforas de valor poético.

A forma de direcionar a atenção a partir do uso (contexto do poema) para o sentido pode ser a de apresentar o sentido de uma mesma palavra (sapo + adjetivo) para cada um (analisar o porquê do uso desses adjetivos, mostrando a passagem do significado ao sentido e vice-versa), refletir sobre o sentido dos adjetivos do poema mostra que há comparações implícitas, que não há uma construção única de sentido com as mesmas palavras e que as percepções podem ter nuances.

A passagem do sentido à forma gramatical pode ser feita a partir do substantivo sapo e de adjetivos em primeiro lugar ("tanoeiro", "joalheiro", "estatuária", "fugido", "solitário"). O coletivo de poetas consubstanciado em "a saparia" também é objeto de análise estética. Essa possibilidade de mostrar as diferentes estéticas nos permite passar à forma gramatical como um conhecimento essencial da língua para ampliar e perceber o sentido desse poema.

Para refletir sobre a forma, a proposta é brincar com os morfemas e focar nas substituições para que seja visualizada primeiro a possível mudança da concordância, as flexões verbais (mostrar a eles o valor da 3ª pessoa do singular e do plural no poema: o sapo e os sapos) para construir sentido e como a forma gramatical é que constrói sentido. O enunciador crítico está fora, mas é incluído no sentido como um sapo “fugitivo” e “solitário”.

Ao mostrar a relação entre significado (poeta como sapo) e forma (categorias gramaticais ou classes de palavras usadas para identificá-lo), entramos no trabalho de análise gramatical, primeiro sem mencionar as categorias, depois recuperando-as como categorias e seu uso deliberado.

Entramos na reflexão gramatical pela necessidade de compreender o texto poético. Do mesmo modo, o uso formal do diálogo identificador dos diferentes sapos, atribuído nas suas disputas estéticas (“*Meu pai foi à guerra!*” - “*Não foi!*” - “*Foi!*” - “*Não foi!*”, - “*Meu pai foi rei!*” - “*Foi!*” - “*Não foi!*” - “*Foi!*” - “*Não foi!*”, - “*Sei!*” - “*Não sabe!*” - “*Sabe!*”), que pode ser mostrado com exemplos retirados de outros poemas representativos das várias escolas poéticas aí criticadas (parnasianismo, arte pela arte, simbolismo).

A relação entre literatura e gramática, passando pela língua funcional dos poetas como sapos e suas disputas estéticas nos distancia e nos aproxima do gênero literário (manifesto) e do valor do contexto de produção para vivenciar a arte de uma época, o valor estético da forma e a construção de um sentido poético.

As possíveis propostas didáticas de escrita são praticamente formuladas a partir desse manifesto que incentiva a ruptura do estabelecido em uma época e, acima de tudo, incentiva e estimula a criação a partir dos adjetivos e seus implícitos: “fugido, solitário, transido de frio” do poeta modernista.

O poema nos conduziu pelo estilo de Bandeira para passarmos a transitar o uso de substantivos e adjetivos, onde podemos observar uma possível relação entre gramática e língua funcional, podemos observar que não há uma forma única de apresentar o objeto de ensino e consideramos que é enriquecedor apresentar o percurso didático do Uso-Sentido-Forma (RIESTRA, 2005) aos estudantes para que eles percorram, de uma forma diferente, como pode ser o contexto do autor, do gênero ou da mesma forma de fala ou língua funcional ao sentido. Todos esses conceitos devem ser esclarecidos previamente para o planejamento das aulas, mas não para serem usados como “formatos” apresentados aos alunos ou como descritores de gêneros, ou tipos de línguas ou textos; nem para caracterizar o contexto do autor por meio de descrição ou características. Ao contrário, é uma questão semiológica necessária planejar a apresentação do texto concreto como uma obra de arte que tem sentimentos e formas que

se refletem em “palavras escolhidas”; esta é a transposição didática: como ensinamos a refletir linguisticamente a partir da obra literária por meio de uma análise gramatical que não implique “análise sintática”, isso seria uma consequência na análise gramatical que propomos.

Ao mostrar o efeito das palavras escolhidas pelo autor, a substituição é importante como um recurso didático interessante para a autorreflexão (a metáfora do dizer dos sapos pode ser de utilidade didática para buscar simbolismos da vida com outras metáforas possíveis e observar as modificações que ocorrem na percepção). Dessa forma, a construção de sentido assim como as rimas deliberadamente arbitrárias permitem a criação de novos textos e favorecem a possível escrita de poemas.

A atividade de escrita criativa mostra que a construção sintática é produto do jogo entre o léxico e os morfos e não uma prescrição como uma caixa vazia na lógica sujeito-predicado na qual, em geral, nós professores temos sido formados.

A poesia é também um espaço didático especial para trabalhar a oralidade e até mesmo ensinar a dizer poemas (antigamente era chamado de recitado, hoje é uma tradição que desapareceu como tal, junto com os jogos mnemônicos como prática acadêmica escolar).

Portanto, no caso apresentado do poema de Manuel Bandeira, é imprescindível estimular a leitura de outros poemas do autor, a leitura de poemas de outros autores do modernismo brasileiro e do modernismo latino-americano como movimento que reflete a Europa e, em grande medida, é autônomo ao mesmo tempo.

4. O RACIOCÍNIO GRAMATICAL É MAIS DO QUE UMA REFLEXÃO METALINGUÍSTICA

Questionamo-nos em que momentos deve realizar-se a reflexão metalinguística como consciência da língua que se fala e que relação essa consciência da própria língua tem com o raciocínio gramatical, como conhecimento morfológico e funcional dessa língua.

Seria apropriado fazê-lo como uma prática instalada em sala de aula com perguntas e respostas casuais e outras planejadas, com textos literários e com outros gêneros. Os níveis de análise de textualização e discursividade não são iguais aos de reflexão gramatical.

A sistematização das noções gramaticais é um momento de ruptura com a lógica discursivo-textual para entrar na funcionalidade morfológica das substituições e associações. A reflexão gramatical pode ser feita com as diferentes formas de falar, desde o comentário diário até o texto de cada área do conhecimento que circula em sala de aula; todo texto pode ser objeto de reflexão gramatical, seja lexical ou morfológica.

A atitude de indagar sobre a língua possui diferentes tradições e posições epistemológicas, de acordo com diferentes teorias linguísticas. Mas não é o mesmo que incorporar a perspectiva da análise gramatical à prática escolar como ruptura epistemológica, como atitude atenta às possibilidades de construção semiótica por meio de morfologias lexicais e sintáticas.

Temos as concepções de língua com De Mauro (o conceito de código semiológico) e Coseriu (língua funcional) que, com abordagens de síntese coincidentes, contribuíram, uma vez que ambos se preocuparam com o ensino de línguas e, sobretudo, a partir de uma atitude epistemológica que articula o sentido com forma, conceito chave para nós, professores, pois ensinar gramática é ensinar a raciocinar semiologicamente nas possibilidades morfológicas de uma língua.

A morfologia, na perspectiva de Saussure, consiste em observar a articulação dos significados, uma vez que todas as línguas se organizam a partir dos morfemas, os fragmentos de significado que, quando articulados, formam palavras e estas se associam e assumem outros significados à medida que esses morfemas vão constituindo cadeias de sentido, conforme fora descrito por Luria (1995), a partir das relações entre sentido e significados.

Uma decisão teórica de raiz saussuriana com consequência didática é o princípio que nós que ensinamos línguas devemos assumir, o princípio de que nada é fixo em uma língua, todas as línguas têm indeterminação semântica, como argumentou De Mauro (2005). Trata-se de aprofundar a análise da semiose como ação de significar (agir) entre as pessoas, que muda permanentemente; De Mauro chamou esse fenômeno de extensibilidade/ampliabilidade do significado, o que implica a criatividade como um caráter constitutivo do código semiológico.

A partir dessa concepção de criatividade típica de todas as línguas, propomos o ensino da gramática da língua materna como caminho didático do sentido à forma, imitando, inventando e calculando morfemas e também da forma ao sentido, criando novas formas lexicais e sintáticas na combinação. Por exemplo, a partir da leitura do poema de Bandeira (“Lá, fugido ao mundo, Sem glória, sem fé, No perau profundo, E solitário é Que soluças tu, Transido de frio, Sapo-cururu Da beira do rio”) podemos dizer, mudando o pronome de segunda pessoa singular para primeira singular, “fugi do mundo, fugi da glória e da fé soluçando no perau fundo, eu, solitário, transido de frio como sapo cururu fiquei na beira do rio”, mudando o ritmo, mas mantendo o sentido, apenas modificando o pronome na flexão verbal é outro texto e o sentido pode mudar.

Isso nos mostra a infinita criatividade do código (língua) para realizar novas relações morfossintáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo De Mauro, é da indeterminação semântica permanente que nasce a contínua oscilação e diversificação das línguas: “Naturalidade e historicidade, articulação e globalidade, regularidade e invenção coexistem ou, melhor, baseiam-se em cada língua, frase, enunciado” (DE MAURO, 2005, p. 127). Essa ruptura epistemológica do linguista italiano é produzida pela leitura cuidadosa e precoce que ele fez do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand De Saussure, em sua introdução de 1967. Portanto, é uma outra concepção de gramática que emerge em seus textos, uma concepção que nos introduz a uma gramaticidade morfológica, que constitui uma ruptura com os formalismos, estruturalista e gerativista.

Para elaborar uma perspectiva semiológica na didática das línguas, sua contribuição teórica parte da semântica e da sinonímia inerentes a todas as línguas humanas para derivar em morfologias lexicais e sintáticas. É nessa direção que estamos trabalhando em pesquisas e formação de professores para poder avaliar propostas de ensino de gramática.

A diferença com o ensino tradicional é focar na morfologia como uma unidade mínima da língua, prestar atenção aos morfos para chegar à sintaxe como uma consequência e, assim, quebrar o conceito de “esquema sintático correto” o qual culturalmente carregamos dos gramáticos de Port Royal em diante.

A extensibilidade do significado poderia ser institucionalizada nas aulas de línguas, tanto na língua materna como nas segundas línguas, tratando-se de estimular a reflexão lexical e morfológica, que inclui a concordância como articulação semiótica e sintática necessária entre as palavras (associação e linearidade). Estas são algumas práticas cotidianas que contribuem para o raciocínio gramatical.

O raciocínio continua a ser uma atividade de pensar a partir da linearidade das palavras articuladas gramaticalmente, de forma que o tempo, fator determinante no desenvolvimento da capacidade discursivo-textual, nos mobilize inexoravelmente na linguagem em que vivemos e em que nos formamos.

Perguntamo-nos como a automação da língua materna pode se tornar estranha e ao mesmo tempo contribuir para a autorreflexividade entre a linguagem (nossa fala) e a nossa língua funcional (segundo o interlocutor no contexto). Para responder a essas questões, é necessário compreender que significado atribuímos à autorreflexividade. Saussure e Vygotsky continuam a fornecer recursos teóricos em nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRONCKART, J.-P. En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. **Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas**. Bariloche: Ediciones GEISE, 2013.
- BRONCKART, J.-P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- CALABRESE, O. **La era neobarroca**. Madrid: Cátedra, 1999.
- COSERIU, E. **Competencia lingüística**. Madrid: Gredos, 1992.
- COSERIU, E. Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas. **Separata de Philologica II**, Salamanca, p. 33-37, 1989.
- COSERIU, E. **Lecciones de Lingüística General**. Madrid: Gredos, 1986.
- DE MAURO, T. **Primera lección sobre el lenguaje**. México: Siglo XXI, 2005.
- DE MAURO, T. **Minisemántica**. Madrid: Gredos, 1986.
- JAKUBINSKI, L. **Sobre el habla dialogal**. Viedma: Editorial UNRN, 2019.
- LEONTIEV, A. **El desarrollo del psiquismo**. Madrid: Akal, 1983.
- LURIA, A. **Conciencia y lenguaje**. Madrid: Visor, 1995.
- NIETO, F. **Historias de una literatura. Antinomias**. Buenos Aires: UNGS, 2015.
- RASTIER, F. **Artes y Ciencias del texto**. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 2012.
- RIESTRA, D. La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas. **Eutomia**, Recife, n. 16, v. 1, p. 259-274, dez. 2015.
- RIESTRA, D. La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas en Riestra (comp.). **Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2010.
- RIESTRA, D. **Las consignas de enseñanza de la lengua**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2008.
- SAUSSURE, F. **Escritos sobre lingüística general**. Barcelona: Gedisa, 2004.
- SUPISICHE, P. **Enseñar gramática: propuestas para docentes**. Córdoba: Editorial Brujas, 2016.

VOLOSHINOV, V. **Marxismo y filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Godot, 2009.

VYGOTSKI, L. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2009.

VYGOTSKI, L. **Psicología pedagógica**. Buenos Aires: Aique, 2005.

VYGOTSKI, L. El pensamiento. *In*: VYGOTSKI, L. **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1989.

CAPÍTULO 3:

UM MUNDO DE PALAVRAS E DISCURSOS. DELINEAMENTOS DE TRABALHO DA GRAMÁTICA PARA O ENSINO

Patricia Supisiche

Agradecimento:

A Dora, por seu incentivo permanente

Traduzido por Pâmela Berton Costa e Angélica Karim Garcia Simão

INTRODUÇÃO

Começo a escrever este capítulo no final de um ano intenso: 2018. Um ano de rupturas, retrocessos, longas pausas, quietude e, ao mesmo tempo, mobilizações permanentes, incertezas. Um ano de desordem global (JALIFÉ, 2018). Balancete anual: branco, vazio.

Por isso, começo a elaborar o final deste capítulo ao finalizar 2018, tão elaborado na mente, tão distribuído e espalhado em arquivos no computador. Como se fosse a cabala: começemos a marchar antes que termine 2018, porque em 2019 teremos que andar...

Como em outras ocasiões, neste capítulo me concentro na gramática e, como sempre também, em busca da reivindicação da gramática e da formação gramatical. Agora me oriento em duas direções complementares: de um lado, apresentar uma síntese de uma proposta denominada Gramática Significativa ou gramática renovada, já abordada em trabalhos anteriores (SUPISICHE, 2016, 2017), e também oferecer uma série de tendências gerais para uma abordagem gramatical no ensino, assim como alguns princípios que permitam aos professores e às professoras¹ a seleção de um conteúdo gramatical. Como será possível ver, são temas gerais que não dizem respeito a nenhum tema gramatical particular. Com isso, busco colocar em discussão algumas pautas de trabalho que, ainda que não se refiram a um conceito gramatical específico, oferecem alguns delineamentos de trabalho, especialmente metodológicos ou que fazem referência a como e com que critérios selecionar e abordar conteúdos gramaticais.

Também fomento a necessidade de acordos intrainstitucionais referentes a conteúdos, terminologia, *corpus* e progressões temáticas ou conceituais no campo gramatical.

A seguir, responderei brevemente porque considerar esse mundo de palavras e discursos intimamente relacionado à proposta de trabalho da Gramática Significativa. As palavras em si são as verdadeiras unidades mínimas para falantes, escritores e ouvintes, não os sons mínimos, morfemas ou frases... Um público não especializado, quando perguntado sobre qual é a unidade mínima da língua, responderá: “as palavras”. Além dessa associação “quase natural” entre linguagem e palavra, elas são as vértebras da coluna vertebral e, como unidades articuladoras e sustentadoras, são as que fazem possível os enunciados. Tanto é assim que a identificação das palavras e suas classes é fundamental para os processos de leitura, compreensão, produção

¹ Optei por acolher certas demandas sociolinguísticas que promovem o emprego da linguagem inclusiva não binária.

e interpretação dos sentidos contidos em discursos e textos.² Em síntese, tudo o que é a linguagem e tudo o que fazemos com ela se “articula” e se baseia nas palavras.

Passando da metáfora óssea à culinária, contarei uma anedota pessoal: certa vez um companheiro de trabalho contou que, durante uma viagem da esposa, teve vontade de comer uma milanesa preparada por ele. Começou colocando em uma frigideira azeite, bife, ovos e farinha de rosca em fogo baixo, mais os condimentos obrigatórios: sal, pimenta e salsinha. Meu amigo esperava que com esses procedimentos teria o gostoso prato que esperava. Grande foi sua frustração quando viu que os ingredientes não se uniam, que estava virando uma gororoba... percebeu então que preparar milanesas não era uma tarefa tão simples como pensava e que não sabia como as milanesas eram feitas. Se a frase/discurso é o “bife à milanesa”, o bife, a farinha de rosca, o ovo, o sal, a pimenta, a salsinha, mais os utensílios de cozinha, o fogão aceso e a frigideira são seus elementos fundamentais, cada um com uma relevância diferente. No caso dos enunciados ou das frases: os ingredientes seriam as palavras como condição necessária, mas não suficiente. Se queremos bife à milanesa, temos que ter carne, farinha de rosca, o ovo para unir, todos eles na quantidade certa. Mas só ter os ingredientes não é suficiente... O que importa para fazer bife à milanesa é a **COMBINAÇÃO DAS UNIDADES ELEMENTARES**. A combinação é a gramática e as unidades mínimas, as palavras.

Este capítulo, destinado aos que requerem instrumentos para suas práticas, precisa introduzir uma temática de relevância, como é a questão das teorias gramaticais que estão na base das práticas docentes e sua relação com essas mesmas práticas. Por isso, cabe uma menção sobre a base teórica de todo o material. Haveria uma única teoria gramatical dominante que dê conta sozinha de toda a gramática? A autora segue o gerativismo em sua versão minimalista? Ou, pelo contrário, segue a gramática sistêmico-funcional? Por que não adota a gramática normativa, cognitiva ou a da Real Academia Espanhola (RAE)?

Esta proposta se alimenta de e adota diferentes teorias por considerar que uma gramática “para o ensino” exige examinar criticamente o saber gramatical acumulado (teorias gramaticais científicas), a fim de que essa avaliação permita conciliar um corpo teórico que possa funcionar como teoria de entrada de modo coerente e operacional.

Nesse contexto, considerando que atualmente duas teorias gramaticais se sobressaem – Gerativismo e Sistêmico-Funcional –, ambas herdadas de um tronco comum, o Estruturalismo (por base ou por oposição), a dúvida é, então, se é possível escolher apenas uma das duas ou selecionar apenas alguns elementos de cada enfoque mencionado. Isso significa dizer que é preciso escolher uma ou várias teorias de entrada. Ressalto que há dois riscos na seleção dessa gramática para o ensino: mantém-se a coerência entre os conteúdos de base e opta-se por

² Não faremos aqui uma distinção teórica entre discurso e texto porque essa consideração excede os objetivos e limites deste trabalho.

uma teoria, ou tomam-se os aportes de diferentes teorias, o que exige uma análise cuidadosa para evitar cair em contradições. Fica ainda outra questão: se tomamos os aportes de cada teoria é pertinente considerar que não é possível trabalhar com um ou vários marcos teóricos – correspondente à ciência básica – e sim que devemos adaptar **um corpo teórico reelaborado** – para a ciência aplicada (CAMPS, 2011). Isso não significa banalizar ou rebaixar as teorias, entre as quais selecionamos aquelas que levam em conta níveis morfosintáticos e léxico e as três que acreditamos serem rivais e fundamentos para outros enfoques: estruturalismo, gerativismo e sistêmico-funcional.³

Entre as teorias mencionadas, há uma relação de tensão entre a Gramática Gerativa e a Gramática Sistêmico-Funcional. Replicar tais enfrentamentos no contexto do ensino da língua e da gramática implica não levar em conta que tais discussões aparecem no âmbito das teorias gramaticais rivais (qual delas é mais potente, mais explicativa, etc.) sem que se considere que no campo educativo se está em outro plano, que tanto as metas como seu marco teórico devem ser reformulados em função do contexto particular que supõe o ensino. Nesse sentido, aderimos ao ecletismo metodológico que sustenta Schuster (1992) e aos delineamentos de Camps (2010). Assim, o ecletismo adotado está condicionado pela multidimensionalidade da língua, de um lado, e pelo trabalho docente de outro, que admite certa compatibilidade funcional entre as teorias.

Em síntese, entre as teorias gramaticais, apesar de suas diferenças, existem afinidades e confluências. As desigualdades localizam-se no plano epistemológico – explicação ou descrição e explicação biológica ou social –, assim como no plano descritivo proposto. Entretanto, as três teorias estudadas compartilham o traço de sistematicidade que formulou o Estruturalismo. Trata-se de um princípio que delimita o objeto e, por seu caráter fundador, nem sempre está explícito. Por essa razão, excluir totalmente o Estruturalismo do ensino constitui uma decisão impertinente. Da mesma forma, adotar de modo excludente o modelo Gerativo ou o Sistêmico-Funcional em seu nível descritivo talvez não seja apropriado precisamente porque neles há uma grande parte de descrição estrutural implícita. Consequentemente, defendo que a complexidade da gramática exige abordagens integradas que selecionem cuidadosamente a dotação descritiva de cada modelo, o que demanda, por sua vez, um verdadeiro estudo em profundidade de cada um deles. Tais requisitos dirigem-se especialmente aos especialistas em gramática, aos professores de língua e aos didáticos.

³ Por motivos de espaço, não desenvolveremos em detalhes aqui a questão das teorias, que pode ser consultada em outros materiais: Supisiche (2014, 2016, 2017).

1. A GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA COMO FERRAMENTA (GSF)

Neste material, vou reivindicar a formação gramatical de docentes e alunos na educação sistemática, isto é, nos cursos de Língua, no contexto de certa relutância de docentes e especialistas em Língua no que diz respeito à abordagem da gramática nas aulas. Falo aqui de Gramática, sim, de uma gramática que deve ser fortalecida na formação dos docentes para que possam trabalhá-la em sala. Trata-se de reinstalar a gramática no ensino da língua. No entanto, promovo o regresso à sala de aula de uma gramática renovada que busca superar as limitações dos antigos modos de ensinar gramática: não só lista de unidades formais, não só relações entre formas, mas também a identificação e a interpretação das formas – morfológicas, sintáticas e semânticas –, quando se relacionam com e funcionam em discursos.

Essa gramática renovada se caracteriza por seu caráter duplo: oracional e discursiva. Esse último aspecto, como veremos mais adiante, pressupõe e exige um conhecimento dos aspectos gramaticais mínimos. É uma gramática que, constituída de informação morfológica, sintática e léxica, organiza e compõe os discursos, partindo do pressuposto de que paradigma e combinatória morfossintáticos e léxicos são condição necessária e suficiente para a existência dos discursos que circulam em contextos. Como já mencionei, sem gramática não há nem textos nem discursos.

Grande parte das dificuldades enfrentadas pelo ensino de gramática dentro da disciplina de Língua se relaciona, por vezes, com certo conhecimento fragmentário e insuficiente por parte dos professores, já que falar de Gramática supõe certo tecnicismo, certa formação prévia que nem sempre está disponível nos próprios especialistas em Língua, que costumam ter escassa formação gramatical específica. Isso ocasiona, entre outros efeitos adversos, a falta de problematização da própria concepção de gramática por considerarem-na um existente. Mas a gramática é ao mesmo tempo um objeto de estudo científico, uma realidade linguística e um objeto de ensino. Por isso, falar de gramática de modo unívoco pressupõe uma concepção incompleta e reducionista, o que reflete de modo transparente no lugar e na modalidade de ensino da gramática.

Estou, então, sendo guiada pela consideração da pertinência da formação gramatical e, ao mesmo tempo, pela legitimidade de uma gramática oracional como objeto de abordagem, não como ferramenta dependente em termos de tarefas adicionais ou de apoio e posterior a outras atividades. Isto é, ainda que a gramática funcione em discursos, assumo o argumento inverso: os discursos sempre estão constituídos pela gramática.

Daí que minha postura insiste na gramática, não nos gêneros ou textos, o que não significa negar na formação linguística aquelas questões que têm a ver com os gêneros. No meu caso,

amplio e faço mais complexa a noção de Gramática: ela já não só contém uma série de regras do “falar e escrever bem”, mas também muito especialmente é um dispositivo que forma e com-forma, organiza, deixa visíveis e materializa os significados. A Gramática é mediadora – formal – de significados e sentidos, ao mesmo tempo em que é sistema de opções (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

As ideias que delineio neste capítulo são uma brevíssima síntese de uma proposta de abordagem gramatical que seleciona especialmente manchetes e linhas finas jornalísticas, estratégia metodológica que permite dar conta da linguagem como um sistema de opções. Justifiquemos então essa decisão. Em um plano mais geral, o domínio da linguagem se constitui em uma necessidade e um poder, como produto e como possibilidade. Ao longo da história, as necessidades de leitura e escrita variam quantitativamente – somos atravessados de modo permanente pela/s linguagem/ns e cada vez mais há mais gente que faz uso e necessita da linguagem – e, qualitativamente, – há cada vez mais conteúdos para conhecer e se expressar através da linguagem. Vale recordar qual a finalidade da educação no início do século XX e antes ainda: a formação religiosa mediante a leitura de textos sagrados e a formação cívica mediante a escritura epistolar. Dessa forma, as aulas de língua se encontravam focadas em fazer com que os estudantes soubessem escrever cartas dentro do contexto da formação de cidadãos que pudessem trabalhar em função do estado, especialmente (CHARTIER; HÉBRARD, 2000). Na segunda metade do século XX, o ensino é democratizado, destinado agora a amplos setores, ao mesmo tempo em que a linguagem começa a ocupar outro lugar em uma sociedade mais complexa e mediatizada, o que faz com que seja mais pertinente formar sujeitos críticos, ativos, analíticos e com fundamento para levar a cabo tais processos.

Em consequência, escola e docentes não só deveriam encarregar-se de fornecer o conhecimento enciclopédico para que os estudantes possam se desenvolver, como também seria adequado inseri-los socialmente ao colocá-los em contato com o ambiente ao redor, o que exige capacidade de análise dos discursos que circulam massivamente. Assim, o âmbito escolar tem sob sua responsabilidade reforçar não só a enciclopédia, mas também o conhecimento do entorno. Trata-se de uma atitude e atividade críticas no contexto de uma sociedade complexa, heterogênea, já que a uma sociedade desigual corresponde uma linguagem diversa (WODAK; MEYER, 2003).

Por isso, é necessária a análise das formas mínimas, o que implica sempre esforço analítico, sistemático, orientado e justificado, distante de olhares globais, aproximados, intuitivos e perigosos. Ainda que, pela regra, o discurso jornalístico costume operar sobre o verossímil e não sobre a realidade e a linguagem, de acordo com Fowler e Kress (1983), não só expressa ideologia, mas também as molda e ratifica, a escola deve promover o senso crítico, julgando as crenças

que não estejam justificadas de forma sólida, através do exame crítico das formas gramaticais em geral. Com isso, a reflexão gramatical em discursos se converte em uma ferramenta para desnaturalizar aquilo que cremos natural pelo simples fato de estarmos habituados à forma como é expresso linguisticamente. Não se trataria então de abordar a gramática (e a língua) como atividade dependente de tarefas de compreensão e produção textual, orientada a chaves esquemáticas da estrutura dos textos (conhecer as partes da narração, conhecer quais são os mecanismos argumentativos), mas para promover um conhecimento analítico que permita revelar o significado e as projeções discursivas das formas “puras”.

Além disso, no contexto deste trabalho, são pertinentes os esclarecimentos de Fairclough, que menciona que os atores sociais – todos os cidadãos – devem estar conscientes do papel da linguagem e do discurso, o que muitas vezes é difícil, já que

Pouca gente possui sequer uma metalinguagem elementar para falar e pensar acerca dessas questões. Alcançar uma consciência crítica da linguagem e das práticas discursivas é, a meu ver, um pré-requisito para ser um cidadão democrático e uma prioridade urgente na educação linguística... (FAIRCLOUGH, 2008, p. 182).

Nesta proposta, defendo que a gramática é um recurso que permite a construção dos eventos internos e externos, a interação com os outros e a expressão do posicionamento ideológico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Por sua função dupla, representativa e comunicativa, requer uma abordagem que dê conta da complexidade do objeto de ensino, o que implica ter em conta também as conceituações que provêm de diferentes teorias gramaticais. Nesse contexto, esse objeto é altamente complexo. Tomar Gramática como recurso implica que gramática equivale a significado e vice-versa, o que sugere uma relação circular entre significado e gramática: os significados se constroem e se realizam por meio da gramática e os significados só são acessíveis por meio da gramática, que tem a função interna de criar significados.

Apesar de eu aderir à visão holística que defende Ciapuscio (2010), a complexidade do objeto de ensino e a necessidade de abordá-lo em profundidade requer a formulação de diferentes fases de trabalho com a informação gramatical. Sustento que a gramática é uma entidade complexa constituída por unidades propriamente linguísticas, o que pressupõe um objeto epistêmico; ao mesmo tempo, ela é entidade constituinte que molda discursos, o que a transforma em objeto metodológico. A própria complexidade do objeto determina que essas propriedades sejam levadas em conta no ensino, razão pela qual formulo etapas de trabalho diferenciadas que desenvolverei mais adiante.

Esta proposta de uma gramática para o ensino se baseia em uma concepção relacional do objeto na medida em que integra teoria e prática, o discurso como *corpus* e a abstração

gramatical; formas e funções, relações entre unidades do mesmo estrato morfológico, sintático e léxico-semântico, entre outros estratos. Há também conciliação entre as diferentes teorias gramaticais que procuram dar conta do objeto linguístico e gramatical. Tudo isso poderia contribuir para superar as dicotomias que atravessam as considerações sobre a gramática, seus métodos de ensino, suas teorias de entrada, opções excludentes que impõem um marco ao ensino atual de gramática.

Se tivesse que sintetizar, diria que, em minha concepção, no e para o ensino de Língua, faz falta mais gramática; não menos, mas mais analítica, não apenas global, autônoma; não só subsidiária; indutiva e dedutiva; implícita e explícita; e em si mesma e em seu funcionamento nos discursos. Em síntese, trata-se de uma Gramática Significativa que se baseia no domínio das formas significativas como reveladoras e orientadoras dos sentidos ao mesmo tempo em que com-formam os discursos.

2.1 EM DIREÇÃO A UMA GRAMÁTICA RENOVADA

Mencionei anteriormente que a proposta apresentada é essencial e inicialmente oracional. Ainda que a gramática não seja autônoma, pois sempre existe em discursos, o contrário também é possível: o discurso não é autônomo, depende sempre da gramática que o molda. Ela sempre existe em discursos e os constitui. Além disso, assumindo que o ensino de língua deve encarar objetos como discurso, gênero ou texto, defendo que tais objetos não podem ser abordados sem considerar em si, por si e para si a Gramática como constituinte desses processos ou produtos.

Neste trabalho, postulo a prioridade teórica da gramática autônoma, em uma sequência temporal, o que não implica contemplar outras informações em momentos posteriores. Então, apresentada a legitimidade de uma gramática entendida em sentido convencional, uma gramática que não equivale e nem se mistura com o discurso, para dar conta dela formulo etapas de abordagem gramatical, *intuição, sistematização e reflexão*. Contudo, antes de detalhar as etapas, abordarei algumas questões gerais como base das fases de trabalho.

2.2 HIPÓTESES E OBJETIVOS DA FORMAÇÃO GRAMATICAL

A meta da integração da informação gramatical e discursiva ancora-se no fato de que muito frequentemente relega-se o estudo gramatical a uma concepção simplista e esquemática da Gramática. Estamos nos referindo àquelas perspectivas que identificam Gramática com determinadas regras e um modelo ou modelo de análise gramatical (sintático) que, na verdade, compete a uma tendência, como a estrutural em sua versão canônica norte-americana do início do século XX.

Como dissemos, já conhecemos as críticas que enfrenta o ensino gramatical a partir das linhas texto-discursivas. Mais interessante são outras perspectivas provenientes de autores que reivindicam tal ensino, mas que formulam temáticas para dar conta da gramática como um dispositivo muito complexo em seu funcionamento e, paradoxalmente, muito acessível em seu emprego. Com isso, pretende-se encaminhar os estudantes a explicitar o conhecimento não consciente. Entretanto, tais temáticas nem sempre se mostram articuladas com outras, ao passo que não se consideram os conteúdos prévios que essas temáticas gramaticais requerem por sua envergadura. Desse modo, ilustra-se a pertinência e a validade de uma teoria gramatical, mas a informação gramatical como objeto de ensino acaba fragmentada e dispersa, já que se trata de casos *ad hoc*. Ainda assim, tais posicionamentos costumam se basear nas limitações descritivas e explicativas do estruturalismo, teoria que, além disso, costuma estar fortemente pressuposta, o que faz com que a abordagem seja ainda mais parcial.

Outros partidários da formação gramatical fazem-no concentrando-se nos gêneros, o que pode fragmentar e dispersar as abordagens gramaticais. A ênfase nos aspectos significativos determina que a informação morfosintática e léxica “dura” fique difusa conforme são introduzidas outras taxonomias, agora relacionadas ao gênero.⁴

Acreditamos, então, ser pertinente a formação gramatical e, ao mesmo tempo, legítima uma gramática oracional como objeto de abordagem, não como ferramenta dependente em termos de tarefas adicionais ou de apoio, posterior a outras atividades. Isto é, ainda que a gramática funcione em discursos, assumimos o argumento inverso: os discursos sempre estão constituídos pela gramática. Essa reivindicação da formação gramatical tem em sua base alguns pressupostos:

- a. A noção de linguagem e gramática como sistema de opções.
- b. As opções são manifestadas no e pelo dispositivo gramatical.
- c. O acesso a tais opções requer fineza, domínio e manipulação das formas linguístico-gramaticais.
- d. O uso gramatical pressupõe o afastamento de contatos aleatórios e subordinados a outras metas e atividades.
- e. A abordagem gramatical pressupõe algo além de fazer surgir o conhecimento intuitivo produto da “predisposição à linguagem”.
- f. A meta da abordagem gramatical consiste em reconhecer:

⁴ Como dissemos antes, nossa proposta designa uma prioridade metodológica à abordagem autônoma da gramática, sem que isso signifique que a isso se reduza o ensino de língua.

- i. O caráter significativo das formas.
 - ii. O caráter organizado das formas.
 - iii. O caráter interrelacional das formas.
 - iv. A possibilidade de projeções discursivas da gramática.
- g. A formação gramatical requer a explicitação do conhecimento não consciente ou intuitivo dos falantes.
- h. A explicitação desse conhecimento implica uma abordagem sistemática e organizada na educação. Não se trataria, então, apenas de considerar práticas de linguagem abordadas em casos particulares, únicos e não repetíveis. Pelo contrário, a escolaridade sistemática deveria se responsabilizar por permitir a transferência, através de um contato regular, organizado e progressivo dos conteúdos gramaticais, de novos exemplos. Assim, os casos cruciais se converteriam em modelos das possibilidades do sistema.

2.3 DELINEAMENTOS OU PAUTAS DE TRABALHO

Apresento aqui alguns delineamentos gerais de trabalho, como técnicas que convém levar em conta. Quantas vezes, durante o curso, os docentes me perguntaram “como trabalhar?”!

É o que tento responder nas páginas que se seguem. Prefiro não chamar de regras ou princípios para evitar ter que dar mais justificativas, já que esses termos circulam também no campo da investigação gramatical básica.

Os presentes delineamentos, ao mesmo tempo, apresentam-se em uma ordem temporal que pode ser recursiva e recorrente. Tais pautas, na verdade, não se fazem presentes apenas na abordagem gramatical, mas também em toda consideração feita sobre situações de ensino. Essas questões permitirão tanto eleger um conteúdo gramatical como relacionar e incorporar outros, assim avançando em complexidade. Como já disse em outros trabalhos, para o falante, em uma frase está todo o sistema gramatical, ainda que, em um enunciado particular, alguns deles se façam presentes. Na ciência e no ensino, é preciso realizar um recorte, uma seleção. Além disso, devemos lembrar, então, que, sempre após uma tarefa analítica, deve se seguir a fase de integração em que os conceitos gramaticais se transformam em fenômenos (ver SUPISICHE, 2014).

Esses delineamentos também podem ser organizados segundo critérios de maior ou menor generalidade. Vejamos alguns deles:

- 1) Pauta do vínculo entre forma/função/significado. Esse é o princípio fundamental baseado em uma concepção particular de linguagem, língua e gramática. Toda escolha de um

conteúdo gramatical deverá estar baseada no fundamento de destacar e exaltar o caráter significativo da unidade gramatical abordada. Essa forma e sua função devem poder ser pautas e pistas de interpretação.

- 2) Pauta da autonomia: quando trabalhamos gramática, não consideramos características textuais. Essa questão não implica desqualificar ou não levar em conta que toda frase funciona em discursos. Trata-se, pelo contrário, de não misturar de modo arbitrário e acrítico temáticas que têm a ver com as diferentes disciplinas que formam a Linguística. Essa pauta da autonomia é guiada por um princípio de hierarquização da abordagem de temáticas complexas como as que nos concernem.
- 3) Pauta da hierarquização: pressupõe atribuir “um valor” aos conteúdos que se busca abordar. Por exemplo, “substantivo” e “verbo” são noções centrais mais importantes do que “tempos verbais”. Isso não significa que o último tema não seja relevante ao interpretar ou produzir uma frase. Entretanto, trata-se de atribuir prioridades temporais, tanto em sua progressão como no tempo destinado ao conteúdo.
- 4) Pauta do passo a passo. Isso implica uma gradação da abordagem, dividindo e sendo o mais analítico possível em relação à unidade considerada. Pressupõe também ir das unidades menores às maiores, a umas características puras para então ir incorporando conteúdos que permitam avançar em complexidade.
- 5) Pauta da exaustividade: é recomendado trabalhar um tema até esgotá-lo. A abordagem deverá considerar a organização e as características de cada um dos temas selecionados. Trata-se de apresentações detalhadas e íntegras, tendo em conta os próprios conteúdos. Por exemplo, em alguns currículos, as classes de palavras aparecem fragmentadas: no primeiro ano, palavras variáveis; no segundo, algumas invariáveis. Fica para um momento posterior a consideração do verbo, por exemplo. Esse caso representa a falta de exaustividade, de organicidade e de hierarquização.
- 6) Pauta da continuidade. É pertinente propor atividades de fechamento em que a temática que foi foco de interesse se coloque em relação com conhecimentos anteriores.
- 7) Pauta da acumulação. Isso pressupõe estabelecer relações com conhecimentos já vistos no mesmo curso ou em anteriores, buscando superar ou ampliar sua complexidade. Esta pauta difere da anterior porque trataria da integração de conhecimentos e como cada tema nos permite ir ampliando nossa própria abordagem. Por exemplo, se vemos pronomes pessoais, podemos tomá-los de modo exaustivo e fechados em si mesmos. Em momentos posteriores, será necessário relacionar (distinguindo, precisando, contrastando) com uma classe de palavra como os substantivos e seus diferentes tipos.

- 8) Pauta da brevidade do *corpus*. Em todos os níveis e em todos os cursos é indispensável exercitar e realizar atividades com materiais breves. Selecionar discursos extensos completos, ainda que correto de um ponto de vista teórico, costuma provocar certa dispersão pela busca de questões gerais (Do que fala? Do que trata o texto?). Como o objetivo é identificar, detectar e revelar o caráter significativo das formas, as abordagens gerais conduzem a resultados vagos e gerais. Por isso, um *corpus* breve e representativo permitiria a concentração em características gramaticais.
- 9) Pauta de avanço em complexidade. Essa pauta se relaciona com o fato de que alguns conteúdos são mais autônomos, não dependem de outros, têm menos categorizações internas. Por isso, são mais aptos a serem selecionados em primeiro lugar. Por exemplo, não será possível abordar subordinação ou coordenação de orações sem ter visto a oração simples.

2.4 O TRABALHO GRAMATICAL EM SALA DE AULA: ACORDOS INTRAINSTITUCIONAIS

Mencionei em diferentes seções as dificuldades que atravessam o ensino da gramática: a própria noção de gramática, alguma desorientação das e dos docentes, o saber técnico específico que a linguística em geral e a gramática em particular possuem, a existência de diferentes teorias gramaticais que se sobrepõem em materiais de estudo ou manuais e a variada terminologia. Some-se a isso o fato de que esse conglomerado geral de fatores ocorre dentro de uma instituição educativa: um/a professor/a segue um manual; esse manual segue uma teoria. De um curso para o outro mudam os e as docentes e estudantes devem confrontar diferentes visões.

Nesta seção, proponho um trabalho conjunto e coordenado entre os e as distintas docentes da área de Língua, procurando uma uniformidade, não por subordinação ou por adesão pessoal à teoria de base, mas adequada às possibilidades, necessidades e proveitoso para os e as estudantes de uma instituição escolar.

Neste, de certa forma, caótico panorama, sugiro que cada instituição chegue a acordos intrainstitucionais referentes a:

1. Uma discussão acerca da conceituação e do papel do ensino de gramática no ensino de língua e no papel da formação gramatical para o sucesso de cidadãos com visão crítica sobre os discursos que circulam ao seu redor.
2. Uma formulação de objetivos gerais comuns que sejam transversais aos diferentes cursos.

3. Uma seleção de conteúdos gramaticais em seu tratamento inicial, sua acumulação, sua progressão e sua inter-relação.
4. A adoção de uma terminologia gramatical.
5. A adoção de uma terminologia textual e discursiva.
6. Um acordo referente ao trabalho com materiais ou *corpus* de trabalho.

Como sugestão, conforme já mencionei, recomendo trabalhar com discursos jornalísticos de diferentes formatos, de menor extensão e maior densidade temática no sentido que um tema seja abordado por distintos meios com perspectivas (ideológicas) diferentes. Eles poderiam ser trabalhados de forma contrastiva. A seleção de uma mesma temática e seu tratamento em diferentes meios permitirá uma análise contrastiva do modo como são empregadas as diferentes “formas linguísticas” para colocar em evidência a gramática como um “recurso de opções”. Desse modo, o trabalho com discursos jornalísticos implica, por um lado, que o docente coloque os alunos em contato quase direto com a realidade sócio histórica em que se encontram imersos. Por outro, selecionar tal discurso tenta corrigir uma deficiência, que tem a ver com o fato de que algumas das dificuldades de compreensão e produção dos estudantes se relacionam com a falta de conhecimento de mundo. Em consequência, operar com discursos da imprensa os conduz a uma imersão no mundo dos eventos sociais que os circundam.

Além disso, o trabalho com discursos jornalísticos habilita e materializa a linguagem e a gramática como um sistema de opções. Isso se torna evidente na seleção de palavras (ser ou estar?, dizer ou explicar?, desenvolver ou assinalar?); seleções morfológicas (presidente ou presidenta?, tempo presente – o existente – ou condicional – o possível?, voz ativa ou passiva? – prioridade ou ocultamento do sujeito agente); ordem das palavras, objetos diretos, complementos circunstanciais (encarregados dos mecanismos de contextualização); entre outros.

Também dentro de *corpora* curtos poderiam ser selecionados títulos de obras literárias, por exemplo.

2.5 FASES DA FORMAÇÃO GRAMATICAL INTUIÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E REFLEXÃO⁵ NA FORMAÇÃO GRAMATICAL

Nesta seção, especialmente pensada para a formação docente, sintetizo as características gerais de uma proposta para o ensino da gramática, a qual denomino Gramática Significativa

⁵ Neste trabalho, emprego o termo *reflexão* com dois sentidos: um, o canônico, que faz referência à possibilidade de atividade metalinguística consciente, consagrado na maioria dos trabalhos consultados. De minha parte, empregarei a notação Reflexão para indicar uma etapa da abordagem gramatical, a gramático-discursiva.

(GS). Neste item, formularei uma série de princípios para a seleção de conteúdos gramaticais que constituirão o núcleo da formação gramatical.

Defendo que falar de ensinar gramática implica ter, de um lado, uma visão holística a partir de um ponto de vista interno – toda informação gramatical é relevante e específica. Assim, Ciapuscio (2010) propõe um enfoque integral, já que a língua, como um todo cujas partes estão inter-relacionadas, exige conceber a gramática integrada em práticas de compreensão e produção. Nesse sentido, a proliferação de casos particulares pouco ajuda tal vinculação. Por isso, vou formular critérios de seleção dos conteúdos. O estudo se insere na problemática da tensão entre pesquisa básica e aplicada e em um posicionamento epistemológico para a construção de um objeto (gramatical) de ensino. Este, ainda que se baseie nos aportes de diferentes teorias gramaticais, necessita trabalhar com um marco conceitual, diferente do marco teórico com o qual operam as teorias gramaticais (CAMPS *et al.*, 2011).

Com essas explicações, elaboro um programa de trabalho que leve em conta diferentes momentos da abordagem de gramática. Ainda que se possam identificar duas vertentes no ensino da língua e da gramática, centradas em uma dicotomia entre o implícito – intuição – e explícito – instrução –, tanto a história como a situação atual do ensino dão conta da necessidade de tornar compatíveis modelos que conciliem ou recuperem ou combinem a instrução formal com outros mais naturais ou incidentais, complementados com a reflexão. Além disso, à diferença do que ocorre em línguas estrangeiras, na materna não se costuma tratar de níveis, apenas de alguma diferenciação de conteúdos segundo um certo nível de complexidade e ordenação que provém da própria teoria gramatical, seja ela tradicional ou estrutural.

Minha proposta de trabalho de ensino da gramática se fundamenta na consideração do traço central da linguagem – o relacional – e a diferente natureza da informação, em uma progressão metodológica que evite os conglomerados que caracterizam enfoques atuais que não distinguem os níveis. Nesse caso, trata-se de hierarquizar e diferenciar metas fundamentais de fins parciais. Assim, consolidar as possibilidades comunicativas implica levar a cabo uma série de ações que considerem o conhecimento intuitivo, sua sistematização e, por último, a reflexão* da linguagem em discursos concretos que, como já mencionei, é o resultado de seleções que o sistema gramatical oferece, entre outros.

*Intuição, sistematização e reflexão** pressupõem três etapas de contato com o conteúdo gramatical. Isto é, a informação nelas é sempre de natureza gramatical.

Pois bem, como expressei anteriormente, o domínio gramatical contém em si informação de natureza morfológica, sintática e léxico-semântica, cuja abordagem dá lugar a duas problemáticas. A primeira se relaciona com o critério de “utilidade” que impera no ensino

de língua: somente é válido aquele conhecimento que tem alguma finalidade avaliada em termos de utilidade enquanto resultado, sempre referidos a melhoras concretas em produção e compreensão textual. Prefiro falar de benefícios não só no sentido de um saber-fazer – ler, escrever, falar, compreender. Como bem ressalta Defagó (2012), seria pertinente recuperar a possibilidade de abordar a gramática – como objeto de conhecimento em si, independentemente de sua “utilidade” imediata e mensurável. Continuando com o raciocínio de Defagó, definir e caracterizar a célula pode ter pouca incidência na vida imediata e cotidiana dos estudantes de biologia e possivelmente muito pouco poderão “fazer” com essa delimitação. Entretanto, não se costuma questionar, explica Defagó, a abordagem dessas temáticas. Trata-se, talvez, de um problema de metodologia e não de conteúdos suscetíveis de serem considerados. Nesse sentido, aparece o segundo problema: o de uma gramática da instrução, memorística, reiterativa, mecanizada. A partir disso, a solução encontrada por alguns especialistas foi a de suprimir toda informação gramatical, ainda que explicitamente ressaltassem que a meta da educação (gramatical) era alcançar uma reflexão que, nesse ponto, se assemelhava a um ato espontâneo, autogerado e, conseqüentemente, mágico. A partir da recusa de uma gramática de instrução, mnemônica, reiterativa e mecanizada, tencionou-se passar para a reflexão como se esta fosse um ato espontâneo e automático.

Minha posição enfatiza que o ensino da gramática é imprescindível e opera em três momentos diferenciados, apesar de a instrução gramatical ter sido identificada com uma teoria gramatical ou com o que chamo de sistematização. A proposta geral consiste em uma abordagem que progressivamente vá se fazendo mais complexa, o que requer um contato quase autônomo e detalhado em uma fase.

Proponho assim um nível intermediário constituído por uma sistematização delimitada, operativa e significativa. Chegar à reflexão* não será possível se só se apela à intuição ocasional, à instrução mecânica, a uma consulta gramatical aleatória e exterior ao sujeito que constrói a linguagem e seus discursos ou a uma reflexão sobre o sistema em si mesmo. Isto é, a opção não pode se reduzir à dicotomia gramática sim/não, na verdade o caminho é triplo:

1. Intuição, equivalente a uma gramática interna e implícita.
2. Sistematização ou Instrução, com uma gramática como objeto ou explícita.
3. Reflexão* que vem de uma gramática significativa, uma gramática em discursos e sua contribuição à ideologia, ao sentido.

De minha parte, sustento que *intuição, sistematização e reflexão* expressam três momentos ou etapas diferentes do conhecimento gramatical, metodologia e *corpus* de trabalho.

2.5.1 CARACTERÍSTICAS E CONTEÚDOS DA INTUIÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E REFLEXÃO*

A **intuição** permite o saber-fazer linguístico. É conhecimento disponível espontâneo e intuitivo referente ao fenômeno gramatical em contextos difusos, equivalentes à gramática implícita. O ponto de partida é o conhecimento intuitivo (CHOMSKY, 1977), espontâneo, evidenciado no emprego que os usuários fazem da linguagem que, se não é sistematizado, pouco pode favorecer sua reflexão* em práticas discursivas concretas. Trabalha-se sobre discursos concretos, próximos aos sujeitos, como conversas e narrações cotidianas. Trata-se de potencializar o conhecimento intuitivo que, como toda intuição, necessita de sistematização mediante uma metalinguagem que deverá ser básica. Essa etapa corresponde aos primeiros cursos primários, junto com a aprendizagem da leitura e escrita.

Nessa fase, é recomendado trabalhar com dois tipos de informação: a morfológica e a léxico-semântica. Em relação à primeira, a escolha se dá porque ela, simultaneamente, tem uma materialidade que expressa significado. Assim, é vital para a identificação das peças léxicas, como gênero e número. Faço notar que a informação formal é portadora de significado, como é o caso dos prefixos mais transparentes como *re-*, *pré-*, *pós*, *anti*, etc. Em relação à informação léxico-semântica, supõe-se a determinação do valor intrínseco e relacional das peças léxicas partindo do suposto que, em uma gramática para o ensino, o objeto, além de propriedades intrínsecas, é sistema e estrutura para o intercâmbio de significados. Também para a intuição podem reservar-se as primeiras propostas referentes ao *esqueleto ou estrutura* que expressam significados e aquelas relações sintáticas observáveis como a posição.

A noção de intuição e a ênfase em aspectos léxico-semânticos provêm da Gramática Gerativa na versão de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1988). De modo mais geral, assumo uma noção central nessa teoria, como é a de **conhecimento intuitivo, não consciente**. Esse conhecimento tácito que não é diretamente acessível – conscientemente – a quem usa a linguagem é ponto de partida para a reflexão consciente desse conhecimento disponível.

A **sistematização** supõe um modo de organização e reordenamento, hierárquico e seletivo, do conhecimento intuitivo disponível, sendo que o primeiro requer delimitação de conceitos gramaticais. Metodologicamente implica reiteração, fixação, assimilação e sistematização metalinguística. Enfatiza a organização e reordenamento de conceitos gramaticais cuja sistematização se realiza em contextos difusos. É estática e necessita de reiteração e identificação; é parcial na medida em que toma e divide fenômenos gramaticais e unilateral por considerar somente alguma distinção – morfológica, sintática, semântica etc. Supõe, além disso, autonomia ou trabalho fora do contexto discursivo. Equivale à reflexão metalinguística. Ao trabalhar conceitos isolados dos fenômenos, não necessariamente há contextualização

da gramática, ainda que em enunciados breves que permitam identificar o conceito. Uma fundamentação metodológica da instrução consiste em reforçar os mecanismos inferenciais ao operar com transferências do particular ao geral, do caso sustentado nos princípios, o que implica também um processo de organização da informação e certa otimização cognitiva. Os conceitos gramaticais são necessários, mas esses conceitos devem ser simples (DEFAGÓ, 2003). Uma vez que se entre em contato com os conceitos, o que não implica nem a memorização nem a reiteração mecânica, será possível chegar à instância de reflexão das formas linguísticas, o que supõe um primeiro estado de domínio de conceitos muito simples, de pouca complexidade. Essa fase corresponde a cursos superiores de Nível Primário, trabalhando sobre a gramática que sistematiza e ordena, ao dar nome aos fenômenos. A sistematização tem como principal meta potencializar novamente esse conhecimento intuitivo que necessita de algum princípio de organização.

Equivale a uma gramática explícita e tem sido identificada com **Gramática**. Por sua vez, a reflexão* supõe o resultado da vinculação entre a intuição e a instrução e se refere a fenômenos gramaticais, enquanto a instrução ou sistematização implica a gramática que sistematiza, ordena, recorta e delimita ao “dar nome” aos conceitos e fenômenos. Daí a importância da precisão terminológica ou metalinguagem, cuja simplificação e vagueza pode ter consequências didáticas. A terminologia pode ser mais simples ou mais complexa, mas é fundamental que se conceitue, por exemplo, a noção de sujeito em todos os seus âmbitos, para evitar cair na dispersão metodológica – se se dá apenas a instrução gramatical –, ou na dispersão geral – se não se sistematiza o conhecimento gramatical implícito –, e ambos não se orientam para a reflexão* da linguagem em discursos concretos, como resultado da eleição da série de opções que oferece a linguagem, eleições condicionadas por fatores do contexto sócio-situacional.

A sistematização – ou instrução gramatical – tem recebido muitas críticas por ter sido considerada ponto de partida e de chegada da educação linguística, o que de nenhuma maneira pode implicar sua anulação ou subordinação. Seria como se, quando das primeiras lições práticas na autoescola e, dado que um carro sempre funciona em “caminhos”, simultaneamente tivéssemos acesso à lista de capitais dos diferentes estados, das vicinais, das estradas e ao estado das vias e rodovias e à história das estradas.

A sistematização se baseia nas descrições do Estruturalismo, cujos aportes estão pressupostos tanto no Gerativismo como na Sistêmico-Funcional. Sinteticamente enumero os conteúdos sugeridos: classes de palavras. Substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, preposição, coordenadas, subordinadas, formas nominais do verbo. Relativos. Sintagma ou estruturas: simples, complexas, compostas: complexidade informativa e estruturas. Classificação sintática: sujeito, predicado, complementos. Núcleos, complementos, periféricos. Posição e distribuição.

Classificação semântica da estrutura: papéis. Classificação semântica de classes de palavras e orações. Conexões. Tipos de significado. Fios discursivos. Classificação morfológica. Morfologia flexiva e derivativa. Tempo verbal. Pronomes. Voz ativa e passiva. Modalidades enunciativas. Ações linguísticas. Informação exposta e hipotética: mecanismos sintáticos e semânticos. Sinais de pontuação e informação semântica e sintática. Ortografia.

Especifico um pouco mais alguns desses conteúdos: as chamadas classes de palavras têm constituído uma temática recorrente na história da indagação linguística, especificamente por seu caráter básico e estrutural na configuração de toda língua ou linguagem, por sua natureza transversal já que atravessa os diferentes níveis da investigação linguística – fonético-fonológico, morfológico, sintático, léxico e semântico. Observações assistemáticas têm nos permitido detectar as seguintes anomalias em relação ao campo de transferência no âmbito do nível médio: a) as classificações “gramaticais” nem sempre operam com um critério coerente do ponto de vista formal, funcional e semântico; e b) a informação referente às categorias gramaticais raras vezes se reincorporam ao abordar outros aspectos linguísticos, como o são o discursivo-textual, o literário e o vinculado à compreensão e produção textuais. Entretanto, essa temática é fundamental nos processos mencionados, por isso seria desejável centrar-se no estudo de categorias e unidades gramaticais para a análise de discursos da imprensa, por exemplo, a fim de articular no ensino da Língua materna alguns conteúdos que sustentam a linguagem desde sua materialidade básica como a informação morfológica, sintática e semântica que, segundo defendo, são centrais porque, por serem constituintes dos discursos, é conveniente que sejam transferidos a práticas discursivas de compreensão e produção de textos.

Outro caso ilustrativo constitui, por exemplo, os sinais de pontuação que, abordados segundo uma normativa mecânica que não considera os aspectos sintático-semânticos que regem seu emprego, promovem as regulares dificuldades que registra a maioria dos escritores não especializados. Nesse sentido, uma Gramática Significativa se orientaria para a abordagem dos sinais de pontuação em dois princípios, o de acumulação informativo-semântica e o de separação semântico-sintática. Para ser mais precisos e dar um caso concreto, desde a normativa da RAE (Real Academia Espanhola) até os manuais de Língua do primário, dá-se a seguinte instrução para a colocação de ponto final: *“O ponto (.) marca a pausa que se dá no final de um enunciado [...] O ponto final separa enunciados que integram um parágrafo. Depois de um ponto, segue-se escrevendo na mesma linha. Se o ponto está no fim da linha, começa-se na linha seguinte sem deixar espaço.”* (2003, p. 33). Uma resposta geral que dão alguns alunos – e docentes – a respeito do emprego do ponto é que muda a ideia, o que provoca a seguinte pergunta: quando muda uma ideia? Uma resposta costuma ser *“quando se coloca um ponto”*, o que resulta em circularidade absoluta, ao que se soma o fato de que não oferecem resposta em

termos linguísticos. Ou seja, intuitivamente é absolutamente correto que se deve colocar um ponto quando muda a ideia, cuja manifestação superficial é reconhecível mediante a mudança de sujeito, de tempo verbal, de espaço, etc.⁶ Com isso quero apontar que há exigência de, por exemplo, a distinção entre sujeito e predicado no uso dos sinais de pontuação. Em relação à vírgula, a norma estabelece critérios metalinguísticos – enumeração, coordenação, elipse, etc. –, mas não formula nenhuma indicação em relação à natureza semântico-sintática que rege seu emprego, somente aquela referida de que se trata de uma “[...] *pausa breve dentro do enunciado*” (2003, p. 33), instrução que não considera que se trata de conteúdos ou construções próximas por uma afinidade semântica ou separação sintática.

No caso das preposições, o enfoque atual se reduz a uma lista de reprodução memorizável, que desperdiça a carga semântica que habilita, por exemplo, a reflexão sobre questões de gênero. Tanto na Gramática Tradicional como na Estrutural, a preposição é uma classe de palavra menor, da qual se fazem menções acerca de sua posição – preposicional – ou de certa normativa – penso no dequeísmo do espanhol, por exemplo. Serão as gramáticas posteriores, a Gerativa e a Sistêmico-Funcional as que lhe atribuem, a partir de lugares e metas diferentes, um lugar relevante, a primeira a partir de um ponto de vista semântico e a segunda, discursivo. Poderia se considerar, assim, a alternância entre *vou a/vou de*, o emprego da preposição *de* no sobrenome da mulher casada. A preposição como unidade sintático-semântica acaba sendo uma classe destacada por seu valor discursivo, pragmático, normativo.

O aspecto morfológico é um dos mais abordados, com escassa transferência ao campo discursivo-textual. Por exemplo, ainda que apareçam os paradigmas de tempos e pessoas verbais, raras vezes se examina o alcance discursivo dos diferentes pronomes ou a decisão estratégica por trás da escolha tempo e modo verbal – central no discurso jornalístico quando emprego o presente para indicar o existente –; também é possível apresentar eventos sem marca de realização temporal, como é o caso das nomeações e a presença de formas nominais dos verbos ou formas não conjugadas do verbo. A flexão de gênero também suscita a reflexão sobre questões de gênero, especialmente significativas na hora de examinar o sistema em seu emprego concreto em práticas discursivas diversas. Em relação à derivação, é um ponto central, já que implica a reflexão do significado da forma linguística, permite inferir conteúdos e conduz a considerar os aspectos morfológicos como constituintes de um sistema significativo a partir das formas. No entanto, tal como está exposta a derivação, trata-se da reconstituição dos parentescos formais das palavras, fora do contexto discursivo. Soma-se o aporte que supõe o domínio da voz ativa, média, passiva e da passividade em geral, em função de seu significado discursivo.

⁶ Tampouco é absolutamente mecânico, já que a opção de mudança funciona também para o ponto e vírgula, sinal de pontuação pouco utilizado por ser um híbrido entre a vírgula e o ponto, ainda que semântica e sintaticamente se comporte como um ponto.

Em relação à Sintaxe, ao abordar o nível das relações e das funções entre os componentes de uma construção, tem-se incidência discursiva. Isto é, independentemente do fato de que cada unidade, por princípios e regras próprias do sistema, tem uma função, ela é significativa discursivamente na medida em que a língua é um sistema de oposições e opções. Isto é, há escolhas por parte dos usuários para articular e ativar determinadas relações que terão, além disso, uma função representativa. Essas, então, são as razões que nos conduzem a levar em conta a análise das funções sintáticas que derivam em questões significativas. Destaco também a noção de construção e o conceito central de oração como instância de predicação, aspecto com derivações para práticas de escrita. Outro aporte está constituído pela distinção entre complementos e periféricos, assim como o valor semântico das relações sintáticas. Por outro lado, tanto para operações de compreensão como de produção, é relevante a diferenciação entre tipos de orações segundo a “quantidade” de informação contida (simples e complexas) e dos limites para sua inteligibilidade. Inegável é o reconhecimento de orações transitivas, atributivas com ser/estar – para citar apenas alguns casos –, por suas consequências discursivas, assim como a distinção entre orações simples e complexas em termos de informação central e subordinada, o que habilita a consideração de fenômenos como pressupostos, subentendidos e hierarquização da informação. Fundamental também é o exame das construções adverbiais, sejam complementos, periféricos ou orações adverbiais. Por último, a simplicidade ou complexidade de um texto segundo a presença de determinados processos morfológicos e sintáticos como a nominação, passiva, construções com infinitivo e gerúndio, como indicadores de estilos de escrita e grau de complexidade sintático-semântica.

Em relação à Semântica, destaco os papéis temáticos uma vez que resultam relevantes para articular a informação sintática, semântica e discursiva. O estudo das palavras a partir do ponto de vista do significado obedece a um dos pontos de partida desta proposta: as unidades linguísticas, independentemente de sua natureza e de sua organização e funcionamento peculiar, se colocam, no discurso, a serviço da significação. Portanto, toda análise e produção discursiva deverá centrar-se nesse aspecto. Apesar de a temática referente ao significado ser ampla e profusa, creio que as denominações – dos eventos, participantes, contexto, etc. –, e as valorações que contêm as unidades lexicais são pontes para a reflexão linguística, temas fundamentais que permitem dar conta da posição, orientação e finalidade dos discursos. O ponto anterior se vincula à reflexão acerca dos núcleos denotativos e da delimitação da finalidade ou orientação textual segundo os termos empregados. Por último, a incidência semântica nos processos de compreensão e produção da delimitação da unidade de predicação; agentes e afetados; enunciador e seus lugares pronominais.

Reflexão*: É a meta da educação em Língua em geral e do domínio gramatical em particular. Trata-se de uma fase de objetivação do conhecimento implícito ou intuitivo e da interação dos conceitos abordados na sistematização, tudo isso transferido, interpretado e ressignificado em discurso. Enfatiza em fenômenos gramaticais em gêneros discursivos concretos. É interacional, concorrente – coocorrem diferentes dimensões de um fenômeno – e globalizadora. Trata-se da intersecção de conceitos e fenômenos em contexto, considerando também a interação entre diferentes fenômenos. A reflexão* se concentra em temas gramaticais que não seguem o esquema lógico e articulado da descrição e explicação teórica. No Nível Médio, a finalidade é a reflexão* sobre fenômenos gramaticais que são quantitativa e qualitativamente diferentes dos da sistematização. A reflexão* é a meta central da educação linguístico-gramatical, que implica raciocinar, justificar, fundamentar e objetivar tanto o sistema como o uso, ou, mais precisamente, o sistema no uso e o uso regulado pelo sistema. Vale recordar que nos autores estudados a reflexão se orienta quase exclusivamente para o objeto em si, o que denomino **domínio gramatical**, ainda que acredite ser necessário considerar a instância reflexiva referida ao objeto discursivo enquanto circula, constrói e com-forma discursos.

Trata-se da intersecção de fenômenos, como a predicação em contexto. Além disso, a reflexão* não só deverá considerar a diferente natureza do conteúdo como também a interação entre diferentes fenômenos. A reflexão* necessita ter como base uma gramática explícita. Essa distinção é fundamental. Por isso, a gramática é instrumento em vias de sua significação na medida em que permite aceder/alcançar, conseguir, captar o sentido das formas nos discursos como instâncias. A reflexão* e a intuição operam sobre fenômenos gramaticais em que os conceitos gramaticais interatuam (modularidade).

Nessa fase, é fundamental o princípio de inter-relação: os conteúdos abordados na intuição e na sistematização se vinculam de forma a permitir chegar a uma delimitação da postura discursiva do enunciador, com base no exame detalhado das formas linguísticas. De nossa parte, defendo que a reflexão* gramatical, ainda que possa supor uma dimensão descritiva, implica a consideração dos fenômenos em discursos. Não estou propondo a exclusão de termos teóricos, mas considero que a noção imperante de gramática como acumulação de termos teóricos dificilmente leva a uma gramática pedagógica ou significativa que, de acordo conosco, deverá considerar não só os conceitos, mas também os fenômenos gramaticais que dão lugar a todas as conceituações, que têm atomizado os fenômenos. Isto é, a delimitação de sujeito sintático, sua identificação com procedimentos morfológicos e sua posição – Estruturalismo –; sua hierarquia sintática e sua natureza semântica – gerativismo –; a realização com pronomes e sua substituição léxica ou “gramatical”, – textualismo –, etc.; podem ser relevantes na medida em que possam ser postos em relação com a hierarquização da informação em práticas discursivas

concretas. Agrego a categoria de **perspectiva** (SUPISICHE, 2014, 2016) como fenômeno discursivo que atravessa diferentes unidades pertencentes a diferentes estratos gramaticais – morfológico, sintático, semântico, discursivo-temático –, todos inter-relacionados em um discurso concreto, de tal modo que a articulação entre eles contribui para a delimitação da postura discursivo-ideológica, exame que pode contribuir para delinear o trabalho em tarefas de compreensão e produção textual no âmbito do ensino de Língua. A perspectiva, assim, é uma categoria operativa para a análise que contém uma série de parâmetros gramaticais, tais como, sujeito sintático, papel semântico, papéis discursivos, posição temática, objetividade e subjetividade e plano discursivo. Outro exemplo é a impessoalidade que, como fenômeno, abarca uma série de conceitos como o *conteúdo léxico de determinados verbos, pronomes em terceira pessoa, passiva com se e se impessoal, substantivos coletivos, sintagmas generalizadores*, etc. Termos como *experiência de mundo, informação, predicação, causalidade, pessoalidade, impessoalidade, qualificação, contextualização, hierarquização*, etc., referem-se a fenômenos gramaticais, isto é, à interação de diferentes **“conceitos gramaticais”**.

2.5.2 PRINCÍPIOS DE SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Adiciono a esta seção algumas pistas para a seleção de conteúdos gramaticais em geral e em particular para cada fase. São de caráter orientador e têm por finalidade orientar a trajetória do ensino. Para a determinação dos conteúdos correspondentes a cada fase, formulamos os seguintes critérios de seleção:

- 1) Princípio da simplicidade: será selecionado o conteúdo ou conceito mais adequado para o nível de que se trata. Esse princípio pode ser determinado pelo tipo de informação (morfológica, semântica ou sintática), pela quantidade de conceitos que necessite e pela possibilidade de se tornar mais complexa, isto é, que demande outra informação ou conceituação. Também respeita o princípio da simplicidade trabalhar com discursos conhecidos e menos complexos. Em relação à metalinguagem, convém que seja reduzida e delimitada, especialmente aquela que faz parte da língua comum, cujo conhecimento pode se dar por ser usada, por ter sido escutada. Por exemplo, termos como “palavra”, “pessoa”, “agente”, “lugar” são menos técnicos que “sintagma”, “morfológia”, “gênero”.
- 2) Princípio da organicidade: trata-se de conceitos mais simples, sistemáticos, regulados e submetidos a princípios, regras e critérios específicos e intralinguísticos.
- 3) Princípio da transversalidade: são conceitos que operam nas diferentes etapas, como substantivo, adjetivo, verbo.
- 4) Princípio da inter-relação: os diferentes conceitos se relacionam para formar os fenômenos gramaticais.

2.5.2.1. PRINCÍPIOS E FASES

Princípios e intuição

Considerando a intuição e os princípios formulados anteriormente, podemos destacar que nesta etapa se privilegia o princípio da simplicidade, que pressupõe:

- 1) Operar com conceitos de natureza semântica e morfológica.
- 2) Ter em conta conceitos básicos, no sentido de que não requerem formação anterior.
- 3) Reduzir ao mínimo o emprego de metalinguagem. Assim, é recomendável tomar aqueles que fazem parte da língua comum e que foram escutados alguma vez.
- 4) Trabalhar com discursos e textos conhecidos pelos estudantes como narrações e diálogos cotidianos, etc.

Princípios e sistematização

Nesta etapa, serão centrais os princípios da organicidade e da transversalidade, que funcionarão da maneira que segue:

1) **Organicidade:**

- a. Trata-se de conceitos que contêm princípios, regras ou critérios que tornam possível uma identificação do objeto, por um lado. Mas, além disso, há outro aspecto positivo que tem a ver com o fato de oferecerem uma sistematicidade que contribui para aplicar os princípios à variabilidade do *corpus*. Não é uma tarefa menor a do ensino sistemático: não só oferecer contato com a realidade dos dados linguísticos, como também colaborar com os mecanismos inferenciais que se colocam em jogo de modo permanente, consistentes em inferir os princípios com base nos casos particulares.
- b. Serão selecionados conteúdos mais complexos que os da intuição, mas convém dedicar um tempo importante aos aspectos descritivos de identificação e funcionamento do que for tratado. Por exemplo, a delimitação das classes de palavras se fará de forma aleatória e isolada, mas será apresentada uma abordagem orgânica de ambas. Isto é, a organicidade também está dada pela **apresentação integral do conteúdo**.
- c. Introduce-se informação sintática, mais complexa por sua natureza relacional abstrata – funcional –, que inclui também conceitos prévios como classes de palavras, por exemplo.
- d. Incorpora-se também a metalinguagem selecionada específica, como “núcleo”, “sintagma”, “complemento”, “adjunto”. Ainda que para o usuário a gramática não possa ser reduzida à metalinguagem, essa não pode ser negada nem excluída. Entretanto, toda sistematização

e recurso à metalinguagem não deve estar a serviço de si mesmo, mas em função de contribuir ao exame crítico e minucioso das formas linguísticas.

2) Transversalidade:

Selecionam-se e aprofundam-se aqueles conteúdos que depois possam ser recuperados em práticas discursivas de produção e compreensão oral e escrita. Isto é, eles operam em diferentes dimensões, carregam distinto tipo de informação – semântica, morfológica e sintática – e são reinterpretableis em discursos.

Princípios e reflexão*

Nesta fase, é fundamental o princípio da inter-relação: os conteúdos abordados na intuição e na sistematização vinculam-se de modo que permitam chegar a uma delimitação da postura discursiva do enunciador, sobre a base do exame detalhado das formas linguísticas. De nossa parte, defendemos que a reflexão* gramatical, ainda que possa supor uma dimensão descritiva, implica a interpretação dos fenômenos em discurso, quando os conceitos são recuperados como fenômenos gramaticais em seu funcionamento discursivo.

Podemos agregar, além disso, que a sistematização é a mais densa pela quantidade de conteúdos que inclui, os quais na maioria das vezes incluem subdivisões. Por sua vez, a reflexão* é a mais complexa pela quantidade de conteúdos e pelo caráter relacional. Isto é, do ponto de vista do tempo destinado a cada etapa, as de sistematização e reflexão* são centrais e relevantes, enquanto a intuição, como recurso metodológico, está sempre presente em todas as outras.

2.5.3 CONTEÚDOS GRAMATICAIS

Considerando que alguma sistematização de conteúdos pode facilitar a tarefa docente, nos quadros que se seguem pode ser encontrada uma proposta de organização dos temas gramaticais segundo sua fase, sugestões referentes à teoria de base, variedades de materiais de trabalho e disposição do curso.

De nenhuma maneira, deve-se pensar em um protocolo de trabalho, mas em orientações genéricas que cada profissional pode adequar às suas necessidades (próprias de sua formação, características de seus alunos e de sua instituição).

ETAPAS, CONTEÚDOS, TEORIA DE ENTRADA E CORPUS

INTUIÇÃO

CORPUS: Narrações próprias. Diálogos entre pares. Linguagem complexa: audiovisual.

CURSOS: Ensino Fundamental

CONTEÚDOS	TEORIAS DE ENTRADA
<p>Palavras e Formas. Formas com significado. Formas com significado regular: Gênero e Número de substantivo e adjetivo. O verbo: formas de tempo (nomenclatura estrutural), pessoa, número, modo. Formas regulares produtivas, Alternâncias significativas.</p> <p>Classes de palavras: Verbo, Substantivo, Adjetivo, Advérbio, Subordinadas, Coordenadas. Reconhecimento morfológico.</p> <p>A palavra semântica. Classificação. Papéis temáticos: agente, meta, locativo, tempo, atributo. Tipos de processos: Materiais, Verbais, Relacionais.</p> <p>Fenômenos semânticos: palavras com significado parecido (sinonímia), palavras abrangentes (hiperônimos), palavras incluídas (hipônimos).</p> <p>Tipos de significado.</p> <p>A Palavra. Esqueleto ou estrutura. A palavra na frase. A palavra principal. Hierarquia de palavras.</p> <p>Oração, predicação e processo, ordem de palavras. Frases.</p> <p>Ortografia.</p> <p>Gramática: parte da linguagem se ocupa da regularidade de formas e palavras.</p> <p>Morfologia: parte da linguagem constituída por formas, palavras ou partes dela que têm significado.</p> <p>Sintaxe: parte da linguagem constituída pelas funções entre as palavras.</p> <p>Semântica: parte da linguagem centrada no significado das palavras.</p>	<p>Gerativa como recurso metodológico.</p> <p>Sistêmico-Funcional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informação semântica. - Noções sintáticas básicas. <p>Estruturalismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de classes de palavras. - Hierarquia de classes de palavras. - Morfologia <p>Ortografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normativa da RAE (Real Academia Espanhola)

SÍNTESE: ETAPAS, CONTEÚDOS, TEORIA DE ENTRADA, MÉTODO E CORPUS

SISTEMATIZAÇÃO

CORPUS: Jornalístico. Relato cotidiano. Mensagens de texto. Discurso publicitário.

CURSOS: Últimos anos de Ensino Fundamental e primeiros anos do Ensino Médio

CONTEÚDOS	TEORIAS DE ENTRADA
<p>Gramática: parte da linguagem que se ocupa das formas linguísticas regulares.</p> <p>Morfologia: parte da linguagem constituída por formas, palavras ou partes dela que têm significado.</p> <p>Sintaxe: parte da linguagem constituída pelas funções entre as palavras.</p> <p>Semântica: parte da linguagem centrada no significado das palavras.</p> <p>A palavra: Classes de palavras e sua função: verbo, substantivo, adjetivo, advérbio, subordinadas, coordenadas. O caso das formas nominais do verbo e relativos. Pronomes e Artigo</p> <p>Funções sintáticas, semânticas e informativas.</p>	<p>Estruturalismo</p>

<p>A Palavra: O Verbo. Tipos de processos: Materiais, Mentais, Verbais, Existenciais, Relacionais, Comportamentais. Classificação sintática. Frase ou sintagma. Núcleos, complementos e adjuntos. Sujeito, Predicado, Complementos, Adjuntos. Complementos do substantivo. Complementos do adjetivo. Complementos do advérbio. Complementos do verbo. Orações impessoais. A oração: Oração, verbo, predicação. Sintagma, frases e orações: Simples. Oração unimembre ou impessoal. Tipos de orações (construções) Complexas, Composta. Complexidade informativa e estruturas. Tipos de sintagmas e orações complexas coordenadas e adjuntas. Tipos de frases e orações compostas: incluem-se as substantivas, adjetivas e adverbiais.</p> <p>Posição e distribuição. Tema e rema.</p>	<p>Estruturalismo e Sistêmico-Funcional Sistêmico-Funcional</p> <p>Estruturalismo</p> <p>Estruturalismo</p> <p>Sistêmico-Funcional</p> <p>Sistêmico-Funcional</p>
<p>Classificação semântica das classes de palavras. Classificação semântica da estrutura: processos, participantes e circunstantes. Classificação semântica de orações. Tipos de significado. Papéis discursivos. Fenômenos semânticos: homonímia, polissemia, sinonímia, hipônimos, hiperônimos, oposições. Campo semântico/léxico. Expressão subjetiva Fios discursivos. Conexões Classificação morfológica. Morfologia flexiva e derivativa. Flexão: Tempo e modo verbal. Correlação temporal. Valor dos tempos verbais. Formas nominais do verbo. Frases verbais. Pessoas verbais. Voz ativa e passiva. Derivação. Tipos de se. Modalidades enunciativas. Ações linguísticas. Informação exposta e suposta: mecanismos sintáticos e semânticos. Parágrafo. Sinais de pontuação e informação semântica e sintática. Ortografia. Estilo coeso e Estilo segmentado.</p>	<p>Estruturalismo. Análise do discurso, Teoria da enunciação.</p> <p>Estruturalismo</p> <p>Análise Crítica do discurso Estruturalismo Estruturalismo</p> <p>Estruturalismo Sistêmico-Funcional. Pragmática</p> <p>Normativa da RAE (Real Academia Espanhola) Estruturalismo e Sistêmico-Funcional.</p>

SÍNTESE: ETAPAS, CONTEÚDOS, TEORIA DE ENTRADA, MÉTODO E CORPUS

REFLEXÃO*

CORPUS: Especialmente jornalístico. Discurso político, publicitário, religioso. São exigidas menções às tipologias discursivas.

CURSOS: Pode ser introduzido a partir dos primeiros anos do Ensino Médio

Termo	Definição	Conceitos gramaticais incluídos	Teorias de entrada
Predicação	A informação exposta pela frase ou sintagma, a unidade informativa, experiências ou eventos considerados.	Classes de palavras, noções sintáticas: núcleos, complementos, adjuntos; sujeito, predicado; verbos conjugados e formas nominais do verbo; participantes, processos e papéis.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso.
Hierarquização de informação	Avaliação da informação – experiência ou evento em geral em termos de elementos canônicos ou destacados, segundo sua delimitação semântica gramático-discursiva.	Classes de palavras, núcleos, complementos, adjuntos; sujeito, predicado; verbos conjugados e formas nominais do verbo; participantes, processos e papéis; posição.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso.
Seleção léxica, plano discursivo	Ponto de vista selecionado de enfoque da experiência ou evento pela classificação das classes de palavras, sua reiteração, inclusão, ordenação. Sua posição em um plano social.	Classificação semântica das classes de palavras, fenômenos semânticos, planos discursivos.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso.
Informação central e periférica	Posição canônica ou destacada.	Delimitações sintáticas: núcleos, complementos, adjuntos, posições.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional.
Perspectiva	Ponto de vista adotado, evidenciado na seleção léxica, sintática, plano discursivo e alternativas de objetividade e subjetividade.	Sujeito sintático, papel semântico, papéis discursivos, posição temática, objetividade e subjetividade, e plano discursivo, posições.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso, Teoria da Enunciação.
Subjetividade/objetividade	Fenômeno mais particular que marca um discurso através da seleção léxica, da organização da informação, valores dos pronomes.	Classificação semântica das classes de palavras, empregos de pronomes, o se, tipos de significado.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional, Teoria da Enunciação.

Causalidade	Identificação da ligação entre dois elementos.	Delimitações sintáticas: coordenadas – consecutivas – e subordinadas – adverbiais e substantivas –, conectores, formas nominais do verbo, construções léxicas com verbos particulares.	Estruturalismo, Generativa.
Qualificação	Atribuição de eventos, participantes e circunstantes.	Classificação semântica dos adjetivos, tipos de modificadores ou complementos sintáticos; expressão subjetiva.	Sistêmico-Funcional, Teoria da Enunciação.
Contextualização	Marcas do contexto em um discurso.	Delimitação sintática: núcleos, complementos e adjuntos; papéis temáticos.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso.
Complexidade informativa e estrutural	Modo como se expressam experiências e eventos: de modo direto, simples; de modo indireto, com estruturas incluídas.	Oração simples, coordenada e subordinada; conectores, formas nominais do verbo.	Estruturalismo
Pessoalidade/impessoalidade	Modo de ancoragem do discurso do ponto de vista do enunciador, segundo sua presença ou ausência.	Pronomes, tipos e valores, conteúdo léxico de determinados verbos, pronomes em terceira pessoa, passiva com se e se impessoal, substantivos coletivos, sintagmas generalizadores.	Estruturalismo, Teoria da Enunciação, Análise do Discurso.
Pronominalização	Identificação do enunciador e participantes da cláusula e do discurso.	Pronomes, tipos e valores.	Estruturalismo, Teoria da Enunciação, Análise do Discurso.
Organização léxica	Significados e sentidos que circulam em um texto, segundo classes de palavras, núcleos denotativos, fios discursivos.	Classificação semântica das palavras, fenômenos semânticos, núcleos denotativos, recorrência significativa. Planos discursivos	Estruturalismo, Teoria da Enunciação, Análise do Discurso.

Temporalidade	Ancoragem temporal do discurso; relações entre tempos verbais e outros sintagmas e classes de palavras.	Tempos verbais, advérbios, adjetivos, substantivos e processos. Valores discursivos dos tempos verbais. Participantes clausulares e discursivos.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso.
Modalidade	Determinação do grau de adesão, presença ou ausência do enunciador; do modo da asserção em termos de constativa, hipotética ou obrigatória.*	Tempos verbais, advérbios, processos, conectores.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso.
Denominações	Alternativas de identificação dos participantes de experiências e eventos; alternativas e papéis no discurso.	Classificação semântica dos substantivos, classificação de participantes clausulares, papéis discursivos.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso.
Transitividade	Presença de meta ou temas para os quais se orientam os processos; traços que identificam os participantes na transitividade, tipos de processos e papéis discursivos.	Delimitação sintática: núcleo e complementos; classificação dos participantes, papéis discursivos.	Estruturalismo, Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso.

PALAVRAS FINAIS

Eu me referi à pertinência de um domínio da gramática que habilite sujeitos atentos aos significados e sentidos que circulam nos discursos que nos cercam, com-formados e configurados pela gramática que os realiza e materializa. De modo inverso, sujeitos, usuárias e usuários ingênuas e ingênuos, limitadas e limitados e até incapazes de captar a sutileza, e ao mesmo tempo, a complexidade do sistema gramatical e, com isso, dos sentidos que subjazem desses discursos.

Qual será a tarefa da escola na formação linguística? A formação de robôs eficientes? A formação e conformação de autômatos que sejam incapazes de refletir criticamente sobre as formas linguísticas? Acreditamos que essa é uma pergunta retórica que antecipa uma única resposta possível: NÃO. A tarefa será formar cidadãs críticas e cidadãos críticos a respeito das formas linguísticas, sobretudo as formas dos discursos públicos ou discursos sociais que organizam e estruturam o sistema social.

Diante de concepções que sustentam que a educação gramatical se reduz a uma *tekné*, acreditamos que a gramática e a linguagem são os pilares de uma organização social democrática que requer atores conscientes e comprometidos também com relação aos discursos sociais, de tal modo que empreguem e avaliem as palavras com a “responsabilidade social” que elas implicam. Propomos, assim, uma **gramática crítica**, o que denomino uma **ecogramática**, que contribua para a conquista de uma **cidadania crítica** e, a partir disso, colabore para o exercício pleno de uma democracia não apenas formal, mas, principalmente, fundamental no sentido de promover uma mudança social promovida a partir da e pela educação.

A ecogramática que proponho implica uma tomada de posição no sentido de que, de acordo com os delineamentos de Wodak e Meyer (2003), a uma sociedade desigual lhe corresponde uma gramática desigual. Assumir que a linguagem é discriminatória e visibilizar as assimetrias gramaticais é uma das tarefas fundamentais deste posicionamento, sobretudo no campo do ensino da língua-gramática. De fato, a linguagem sempre discrimina, parcela, segmenta. O que está em jogo, primeiramente, é o caráter assimétrico da diferenciação, em segundo lugar, para onde se orienta essa assimetria; e em terceiro, quais são os argumentos que apresentam os detratores da luta político-linguística por uma simetria ou o que eu chamei de ecogramática.

Essas lutas, por exemplo, se evidenciam hoje na questão de gênero e de linguagem inclusiva, contudo, elas se manifestam em todos os âmbitos, esferas e, evidentemente, também no âmbito linguístico. Se direitos são reivindicados, a língua ocupa um lugar de destaque, em uma discussão sociopolítica cujo rumo é mais político do que linguístico, com impacto do primeiro no segundo.

Assim, esta ecogramática se ocupa de visibilizar conflitos e questionar aquelas palavras, construções e usos da linguagem geral que naturalizam as desigualdades sociais, éticas, raciais, de gênero etc. Deste modo, me deparo com outras posições, como as regulações institucionais da Real Academia Espanhola (RAE), que sustentam e irradiam uma visão otimista na busca de uma comunidade ideal, paralela à certa minimização de tudo que signifique a análise crítica das formas linguísticas. Suas propostas têm a ver com a exaltação de um pan-hispanismo e de uma pan-masculinidade no contexto da globalização e da hipermodernidade. Apesar de recorrerem a argumentos “essenciais”, à instituição “normalizadora” se combinam e entremesclam fatores tão poderosos como a obtenção de benefícios materiais e de faturamento econômico, nos quais a língua é base material dessa engrenagem, um ativo a mais no circuito mercantil.

Resulta então que a linguagem inclusiva, com toda a instabilidade que contém e expressa, é uma frente de batalha no marco da luta pelo reconhecimento da diversidade e pelos direitos humanos, dentre os quais a língua é mais uma. Nesse contexto, a proposta da ecogramática ganha significação na forma a que já me referi anteriormente: uma gramática que visibilize as

assimetrias linguísticas a fim de refletir criticamente sobre elas. Seria a própria consciência crítica que tornaria visíveis tais desigualdades, agora linguísticas. Se a língua tem, entre outras funções, a de atribuir essência, a ideologia da linguagem inclusiva teria como objetivo colocar em foco e dar existência à base conflitiva, às lutas e tensões entre os atores sociais e a chamar a atenção para a distribuição desigual dos bens, serviços, direitos, possibilidades, oportunidades.

Porém, o desenvolvimento dessas ideias fica pendente como ponto de partida de novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, A.; HÉBRARD, J. Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia. **Infancia y Aprendizaje**. Madrid, España, n. 89, p. 11-24, 2000.

CHOMSKY, N. **La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1988.

DEFAGÓ, C. **El largo camino hacia el "sustantivo"**. Los procesos cognitivos que llevan al reconocimiento de las categorías sintácticas. 2012. Inédito.

DEFAGÓ, C. Lo simple no es siempre lo más sencillo: una reflexión sobre la gramática en la escuela. **Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica en la Lengua y la Literatura**. Córdoba: UNC. 2003.

DI TULLIO, Á. **Manual de gramática del español**. Buenos Aires: Edicial, 1997.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: University Press.,1994.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M.; ANULA REBOLLO, A. **Sintaxis y Cognición**. Madrid: Síntesis, 1995.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. **Introducción a la Lingüística**. Barcelona: Ariel, 1999.

FOWLER, R.; KRESS, G. **Lenguaje y control**. México: FCE, 1983.

GASPAR, M.; OTAÑI, L. La Gramática. In: ALVARADO, M. **Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004, p. 71-100.

GIAMMATEO, M.; ALBANO, H. **Lengua. Léxico, gramática y texto**. Buenos Aires: Biblos, 2009.

GHIO, E; FERNÁNDEZ, D. **Lingüística Sistémico-funcional**. Entre Ríos: UNL, 2008.

HALLIDAY, M. A.; MATTHIESSEN, Ch. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 2004.

KOVACCI, O. Propuesta acerca de los Contenidos Básicos Comunes: Lengua (1994). en **Fuentes para la transformación curricular: Lengua**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996. p. 103-173.

KOVACCI, O. **El Comentario Gramatical**. Tomos I y II. Madrid: Arco Libros, 1990-1992.

OTAÑI, L.; GASPAS, M. Sobre la gramática. *In*: ALVARADO, M. (coord.). **Entre líneas**. Buenos Aires: Manantial, 2009. p. 75-111.

RIESTRA, D. Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje. **Revista Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies**. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. n. 3, 2009.

RIESTRA, D. **Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes**. Un puente entre el secundario y la universidad. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006a.

RAITER, A.; ZULLO, J. Hacia una crítica de las formas lingüísticas. *In*: RAITER, A.; ZULLO, J. **Sujetos de la lengua**. Buenos Aires: Gedisa, 2004. cap. 9. p. 179-193.

RAE. **Ortografía de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 2003.

SCHUSTER, F. **El método en las ciencias sociales**. Buenos Aires, Argentina: CEAL, 1992.

SUPISICHE, P. **Formación docente en gramática: De las teorías a las prácticas: las teorías**. Córdoba: Editorial Brujas, 2017.

SUPISICHE, P. (comp.). **Enseñar gramática: reflexiones y propuestas**. Córdoba: Editorial Brujas, 2016.

SUPISICHE, P. **Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística**. Tesis Doctoral. Córdoba, Argentina: UNC. Inédito, 2014.

WODAK, R.; MEYER, M. (comp.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS:

CAMPS, A. **La construcción de los contenidos gramaticales escolares** 2011. Disponible em: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/...Camps.../file>. Acceso em: 07 mar. 2011.

CIAPUSCIO, G. Aportes de la gramática a la alfabetización inicial. **La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010**. 2010. p. 183-201. Ministerio de Educación. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Acceso em 03 mar. 2011.

DI TULLIO, A. Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria. *In: La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. 2010. p. 201-214. Ministerio de Educación. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Acceso em: 03 jul. 2011.

GASPAR, M.; OTAÑI, L. **Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela**. Disponible em: http://www.educ.ar/educar/lm/1188406257277/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/e41e5af7-9c2d-495f-a28d-75dcbdb077e1.recurso/f75b82e6-49f7-4626-8f17-b5df3fea7bce/gramatica_lectura_y_escritura.pdf. Acceso em: 27 jul. 2011.

JALIFÉ, A. **El (Des)Orden Global en la Era Post-Estados Unidos**. 2018. Disponible em: <https://www.alfredojalife.com/2018/11/06/el-desorden-global-en-la-era-post-estados-unidos-2018/>. Acceso em: 27 jul. 2011.

OTAÑI, L. La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente. *In: La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. 2010, p. 215-230. Ministerio de Educación. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Acceso em: 03 jul. 2011.

SALVADOR MATA, F. **Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática**. 1989. Disponible em: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69356/1/Fundamentos_cientificos_de_la_ensenanza_.pdf. Acceso em: 05 mar. 2011.

ZAYAS. F. **La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua**. Disponible em: <Http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websdinamicas/154/i.3.zayas.pdf>. Acceso em: 07 abr. 2010.

CAPÍTULO 4:

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GRAMÁTICA: ENTRE A NORMA E A LÍNGUA EM USO

Lília Santos Abreu-Tardelli

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos caminhos de uma proposta de ensino de gramática que procura aliar as demandas dos professores aos documentos oficiais brasileiros, sem perder de vista aportes teóricos nos quais nos apoiamos e que tomam a atividade linguageira como ponto central para o ensino.

Iniciaremos esclarecendo alguns pressupostos teórico-metodológicos dos quais partimos para a escrita deste capítulo. O primeiro deles foi compreender quais as reais necessidades, conflitos e angústias dos professores quando colocamos a gramática enquanto objeto de ensino. Para isso, apresentamos o projeto desenvolvido com professores da rede nos anos de 2014 e 2015 e, posteriormente, o curso oferecido em uma escola na rede pública estadual em fevereiro de 2019¹ em que, mais de uma vez, tivemos acesso às dificuldades expressas sobre o ensino de gramática. Assim, esses conflitos serão sintetizados nas duas primeiras seções deste capítulo.

O segundo pressuposto é o da relevância dos documentos oficiais nas ações docentes. Esses mesmos documentos orientam os materiais produzidos e distribuídos pelas editoras e/ou governos e são utilizados como ferramentas para os professores em suas aulas. Assim, entender o papel atribuído à gramática nesses documentos é passo importante para qualquer proposta de ensino.

O terceiro pressuposto é a importância e tradição da gramática como objeto a ser ensinado. Se, em um determinado momento, a gramática teve sua importância desconsiderada e foi dada ênfase ao ensino do texto em um movimento de ruptura com o ensino normativo prescritivo, descontextualizado e sem considerar as variedades da língua, hoje, busca-se o equilíbrio em que texto, gramática e literatura possam ser articulados.

Um quarto pressuposto é a importância do conhecimento dos alunos sobre a gramática. Seja qual for a opção teórica e didática que fizermos para o ensino de gramática, o fato é que, em algum momento dessa trajetória, a metalinguagem se faz necessária para podermos falar sobre a língua.

A partir de nossos projetos e pesquisas com professores em formação inicial e continuada, observamos a tendência em se apresentar, primeiramente, o conceito no ensino de gramática. Mesmo em tímidas tentativas de se trabalhar os efeitos de sentido de um determinado uso linguístico no texto (verbo, por exemplo), há uma tendência a se apresentar o verbo para o aluno da maneira mais tradicional possível. Nossa proposta tem sido refazer esse movimento com os

¹ Curso oferecido através do Edital PROEX/PROPG 01/2018 que resultou na publicação desta obra.

professores, partindo da apresentação do próprio conceito. É essa proposta que apresentamos nesse capítulo, explicitando nossa trajetória, os aportes teóricos e exemplificando com a seleção de textos e as atividades elaboradas por alguns alunos em formação inicial no curso de Letras.

1. UMA BREVE SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA: LACUNA DE PROPOSTAS E CONFLITOS DOCENTES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA.

Já há alguns anos, temos nos dedicado a pesquisar como os especialistas brasileiros cujos nomes são associados ao ensino de gramática vêm propondo ou discutindo esse objeto. Vitoriano e Abreu-Tardelli (2017) realizaram pesquisa bibliográfica sobre abordagens e propostas de autores e pesquisadores brasileiros sobre o conceito e ensino de gramática nas décadas de 1990 a 2014. Como critério, utilizaram as obras mais usadas como referência ao se falar de gramática em cursos de graduação e as mais citadas citados no Google Acadêmico, que foram Antunes (2007), Travaglia (2003), Neves e Casseb-Galvão (2014), Bagno (2011), Franchi, Negrão e Muller (2006) e Possenti (1996). Além dessas obras, alguns artigos da revista *Alfa* que tratam da relação entre gramática e ensino, dos anos de 1990, 1993, 1997 e 2013 foram pesquisados, resumidos e relacionados. As autoras justificam que, em pesquisa feita em diversos periódicos classificados como A1 e A2 pela Capes, a *Alfa* mostrou-se a revista com maior número de artigos publicados sobre a temática de gramática e ensino. A conclusão a que chegaram foi que os autores tratam da necessidade de se valorizar o que é considerado não-padrão, sem, no entanto, excluir o ensino da norma-padrão.

Como complemento à pesquisa bibliográfica mencionada, Cardoso e Abreu-Tardelli (2021), com base nas publicações científicas do quadriênio 2013-2016 da Capes, revisitaram as publicações sobre gramática e ensino na educação básica brasileira. Segundo os autores, a gramática, seja enquanto objeto, instrumento ou disciplina de ensino, é objeto de bastante controvérsia e, mais uma vez, há um consenso entre pesquisadores em relação à necessidade de um ensino gramatical contextualizado, permitindo a construção pelos falantes de representações sobre a língua que utilizam e também se familiarizarem com a norma culta do português para uma atuação eficiente nos âmbitos formais das atividades sociais.

Os autores defendem, por fim, a necessidade de pesquisas que auxiliem na eficaz transposição didática de conteúdos gramaticais e de procedimentos efetivamente propiciadores de propostas de ensino a serem seguidos por professores de língua materna no ensino básico. Vale destacar que, como se inserem na proposta didática do interacionismo sociodiscursivo, os autores

recuperam que, já em 2004, Schneuwly e Dolz, na obra *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*, apontam a importância de se ensinar gramática enquanto objeto. Cardoso e Abreu-Tardelli (2021) destacam também que Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que o domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso, mas sim à compreensão e à apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase, necessitando de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Assim, os autores genebrinos destacam a necessidade de se reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua.²

Paralelamente ao estudo bibliográfico sobre a temática, desenvolvemos trabalho de campo (ABREU-TARDELLI, 2015) que visou a compreender como a gramática era trabalhada por professores da rede pública de ensino (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016). A pesquisa de Viani (2021) debruçou-se sobre os dados gerados por esse projeto, objetivando identificar conflitos de uma das professoras participantes do projeto que se encontrava, na época, em início de carreira, em relação a seu trabalho com a gramática. O estudo foi feito a partir da análise de três textos: uma aula da professora, o material didático utilizado em aula (as apostilas do estado de São Paulo) e uma entrevista em que a professora comenta fragmentos de sua aula.

Dentre os objetivos específicos do trabalho, um deles foi o de identificar os conflitos do professor, materializados na entrevista, em relação aos objetos gramaticais ensinados. Em relação a ela, Viani (2021) destaca alguns que são importantes para o objetivo deste capítulo. O primeiro deles é que o ensino dos objetos gramaticais pela docente se efetiva de modo bastante ancorado no material utilizado (as apostilas ou “cadernos” disponibilizados pelo governo do estado de São Paulo).

Outro conflito observado é a tentativa da docente em relacionar os objetos gramaticais à vida cotidiana dos alunos, a fim de possibilitar que as explicações do conceito façam sentido para o discente. É observado também que as tentativas de criar sentido para os alunos ocorrem nas interações orais por meio de consignas que exigem um saber-fazer com a língua, como “identificar”, “elaborar”, “definir”, “explicar diferenças” e “criar frases”, todas as ações desvinculadas de práticas reais da língua.

Viani (2021) também elenca o conflito do que ele chama de “não funcionamento” da aula, segundo a professora, responsabilizando tanto os alunos (por falta de interesse, capacidade ou excesso de estudantes na sala) como ela mesma (por não deixar claro o significado da nomenclatura gramatical, por não abordar um mesmo tópico suficientemente ou mesmo por

² Cardoso e Abreu-Tardelli (2021) destacam que o grupo GRAFE-MAIRE, liderado por Bulea-Bronckart, tem se debruçado sobre pesquisas para o ensino de gramática, evidenciando também uma demanda, seja escolar seja acadêmica, sobre os estudos nessa temática na Universidade de Genebra.

não usar propostas lúdicas de ensino). Um outro conflito que merece destaque aqui, segundo a análise realizada, é a falta de relação entre o texto trazido pela apostila em uma proposta didática apontada como “desejada”, o que não se efetiva no processo de transposição didática para se ensinar gramática.

Assim, o pesquisador observa uma lacuna entre a transformação do saber produzido no meio acadêmico para o saber efetivamente ensinado nas salas de aula escolares. No caso estudado, esse saber já passou por um processo de transposição no momento em que é apresentado na apostila e, por outro, no momento em que é trabalhado em sala de aula. Essas lacunas observadas com a pesquisa contribuíram para compreender a proposta aqui apresentada.

2. A POLISSEMIA DO TERMO GRAMÁTICA: DE QUAL GRAMÁTICA PARTIMOS E AONDE QUEREMOS CHEGAR

Conforme já explicitado em outros momentos (ABREU-TARDELLI, 2017b), a gramática como objeto de pesquisa foi algo que surgiu pelas demandas recebidas: propostas de elaboração de material didático para o ensino de gramática (tanto para compor equipe de elaboração de editora de mercado privado quanto para compor equipe de elaboração para a própria UNESP)³, palestras na rede pública sobre o tema e disciplinas de normas gramaticais atribuídas na universidade. Assim, desde 2013, a gramática e seu ensino ocuparam espaço nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa ALTER-FIP e resultaram em artigos, alguns aqui já citados, e em três projetos específicos.

O primeiro deles foi o projeto de ensino intitulado “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da Língua Portuguesa” (ABREU-TARDELLI, 2015)⁴, o segundo, o curso de extensão intitulado “Gramática, texto e gênero: articulações e caminhos para o ensino de línguas” financiado pela PROEX/PROPG⁵ (ABREU-TARDELLI, 2018); e o terceiro projeto, um projeto de pesquisa, ainda em andamento, intitulado “Gramática e Ensino”.

Desta forma, procuramos investigar nosso objeto com a ótica do ensino, da pesquisa e da extensão, a fim de possibilitar conhecer as reais necessidades e conflitos dos docentes de língua portuguesa em relação ao ensino de gramática, assim como os trabalhos de pesquisa sendo feitos sobre esse objeto no Brasil. Nosso objetivo é contribuir com caminhos concretos

3 Em relação às editoras privadas, vide ABREU-TARDELLI; TOLEDO, S.; ARRUDA CAMPOS, M. T. **Vozes do mundo: gramática e reflexão**. São Paulo: Saraiva, 2015. Em relação à UNESP, devido ao alto custo da produção, o material não foi publicado e está sendo finalizado para ser encaminhado à editora privada.

4 Projeto financiado pelos Editais 2014 e 2015 de Núcleo de ensino da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação da UNESP).

5 O curso de caráter extensionista foi financiado pelo Edital 01/2018 da PROEX/PROPG (Pró-reitora de Extensão e Pró-Reitoria de Pós-graduação) da UNESP.

para viabilizar uma proposta didática e curricular para o ensino de gramática, proposta ainda inexistente no cenário brasileiro.

Para isso, partimos de um pressuposto fundamental desde o início: não iríamos partir de um conceito de gramática prévio, mas investigaríamos qual concepção os professores em sala de aula possuem quando falamos em “gramática” a partir de observações de aula, a partir dos métodos indiretos para investigar o trabalho docente⁶ e a partir de análises de materiais didáticos que pudessem nos dar pistas do conceito predominante de gramática compartilhado pelos professores.

São vários os autores que trazem à tona esta questão da polissemia do termo gramática e de suas diferentes acepções no Brasil e no exterior (FRANCHI, 2006; POSSENTI, 1996; BULEA-BRONCKART, 2016), assim como são diversas as denominações usadas para se propor um novo ensino de gramática, nem sempre a partir das mesmas perspectivas.

Bulea-Bronckart (2016) recorda que, no ensino do francês, no final dos anos 1970, houve um conjunto de renovações que objetivava a modernização da disciplina, objetivando levar os alunos ao domínio da prática da língua e a gramática fez parte dessa renovação. A autora explica que a expressão “gramática renovada” (ou “nova” ou “moderna”) não designou uma abordagem ou teoria, mas sim uma orientação didática que foi dada, em um certo momento da história, ao ensino gramatical. Segundo a autora, essa orientação foi construída contrapondo-se à expressão “gramática tradicional” que designa uma determinada maneira de conceber o ensino gramatical considerado obsoleto.

A autora salienta a inadequação, teórica e histórica, de se considerar essas duas gramáticas, a tradicional e a renovada, como duas abordagens que se sucederam no tempo. A autora segue apontando as fraquezas da gramática tradicional que se assemelham às mesmas críticas que a gramática recebeu entre os pesquisadores brasileiros: a grande atenção às regras e suas exceções, ou seja, à perspectiva normativa da língua e aos bons usos da língua, apoiando-se nas obras literárias em vez dos usos dessa língua do cotidiano.

No Brasil, os documentos oficiais passam a adotar, muitas vezes, a terminologia “análise linguística” para orientar um estudo da língua e de seus recursos e de efeitos de sentido produzidos nas práticas de linguagem, sem, no entanto, descartar a capacidade de o aluno dominar a norma da língua e fazer uso dela⁷.

Mundó (2017) aponta-nos obstáculos epistemológicos e metodológicos que dificultam uma planificação para o ensino de gramática. Em relação aos obstáculos epistemológicos, citaremos

6 Em relação a esses métodos, referimo-nos às entrevistas de autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e de instrução ao sóciais como desenvolvidas pela Clínica da Atividade (CLOT, 2010).

7 Vide Capítulo 5 desta obra: “A gramática em cena: uma leitura comparativa entre PCN, BNCC e Currículo Paulista”.

dois deles. O primeiro é a diferente orientação dos estudos sintáticos e do discurso e, portanto, a dificuldade na elaboração de uma gramática pedagógica que tome como referência um marco teórico coerente. O segundo obstáculo é a plurifuncionalidade das formas linguísticas. A autora exemplifica com o “pronome pessoal” que, no plano enunciativo, tem a função dêitica em relação às pessoas do discurso, no plano textual, a função coesiva anafórica e catafórica e, no plano sintático, a função de substituição no marco intrafrástico.

Cientes da complexidade e da variedade do termo “gramática” para um ensino sistemático, optamos por partir da concepção dos professores sobre o que eles consideram gramática e propor um pequeno passo para auxiliá-los nessa tarefa. Para esse ponto de partida, trazemos aqui a reflexão proposta por Viani (2021), após pesquisa em que analisa textos de uma professora em início de carreira da rede pública em que a gramática e seu ensino foram fontes de diversos conflitos, como já apontado na seção anterior. Segundo Viani (2021), a gramática é entendida como um conjunto de conhecimentos organizados conforme a tradição. Esses conhecimentos são transmitidos aos alunos de modo descontextualizado, apesar de haver nas orientações formativas a proposta de contextualizar este saber. Por não saberem como proceder, essa proposta de saber ensinar a gramática de modo contextualizado é causa de conflitos para o docente.

Assim, pautados nesse ponto de partida, apresentaremos a proposta que vimos trabalhando em cursos de formação (inicial e continuada) que parte de textos para o ensino de conceitos gramaticais.

3. O TEXTO COMO PONTO DE PARTIDA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Nossa proposta, então, é apresentar passos para auxiliar o professor, mesmo tendo como concepção o ensino da gramática tradicional, a conseguir também, ao ensinar gramática, considerar os usos da língua em diferentes contextos e vencer o desafio de modificar o modo tradicional de apresentar o ensino terminológico de conceitos gramaticais, ou seja, partindo das definições.

Para isso, pautamo-nos em proposta já discutida (ABREU-TARDELLI; VIANI, 2020) que parte de autores fundadores da filosofia da linguagem (JAKUBINSKIJ, 1923/2015 e VOLOSHÍNOV, 1929/2010) e da interpretação de alguns pesquisadores (RIESTRA, 2015a, 2015b; BOUQUET, 2014; BULEA, 2013, 2010; BRONCKART, 2012) sobre Ferdinand de Saussure.

Voloshínov (1929/2010), a partir da compreensão do valor do signo nas interações entre indivíduos, parte de três princípios, sendo eles: o não isolamento da ideologia da realidade material, o não isolamento do signo das formas concretas da comunicação social e o não

isolamento da comunicação e suas formas da base material. Isso nos ancora para partirmos do texto para o ensino do funcionamento da língua, pois, estando ausente da compreensão de seu local de circulação, o signo perde seu caráter de uso concreto nas situações. Esse é o problema do ensino de uma gramática descontextualizada, a partir de frases e regras que atribuem um caráter eterno e descontextualizado de seu uso. Segundo o autor, é a escolha da palavra no texto singular que provoca a ênfase ideológica (VOLOSHÍNOV, 1929/2010) e, portanto, a escolha do texto do qual partir é um ponto crucial para o ensino, em nossa perspectiva.

Além de Voloshínov, é o conceito de linguagem poética de Jakubinskij (1923/2015), em oposição ao conceito de linguagem prática do mesmo autor, que nos auxiliou na escolha do texto, para que ele não seja usado como mero pretexto para o ensino da gramática (ABREU-TARDELLI; VIANI, 2020). Dessa forma, inspirando-nos em Jakubinskij (1923/2015), acreditamos que, para podermos observar a língua em funcionamento, é preciso observar seus usos de modo não automático, ou seja, aquela usada habitualmente na comunicação do dia a dia.

Dessa forma, são, então, os usos poéticos da linguagem que provocam as rupturas, são os usos não habituais que possibilitam ao usuário prestar atenção à expressão verbal. No entanto, vale salientar que Jakubinskij não limita a existência da linguagem poética a textos literários e afirma que essa linguagem é encontrada também na vida cotidiana. Foi essa leitura do autor que nos deu o primeiro passo para o caminho metodológico de buscar textos que provocassem uma ruptura gramatical nos usos, textos em que uma recriação da linguagem contrastasse com os usos cotidianos.

Somando-se a isso, as leituras feitas dos novos manuscritos de Saussure nos apontaram a necessidade de olhar para as propriedades semiológicas que constituem o signo linguístico segundo Bulea (2013, 2010) e Bronckart (2012). Assim, as duas faces do signo não existem fora do próprio signo, são constituídas por “imagens” ou representações mentais simultâneas e a constituição dos signos se dá por meio de processos de diferenciação-associação, de modo que a divisão dos signos em unidades discretas se dá em função das diferenças que existem em relação a outros signos ou formas ou significações (BULEA, 2013, 2010 *apud* ABREU-TARDELLI; VIANI, 2020).

Desse modo, conforme já discutido, defendemos que a escolha textual deve incluir o caráter de ruptura e esse uso não cotidiano do signo deve possibilitar ao leitor a evidência da duplicidade do signo. Esse caráter distintivo pode ocorrer no nível fonético, morfológico ou sintático, como Bouquet (2014 *apud* ABREU-TARDELLI; VIANI, 2020) explicita segundo sua leitura dos *Escritos de Linguística Geral*, ou seja, a de que há uma tipologia funcional para os signos, pois podem ser classificados de acordo com a função que os signos exercem tendo em vista sua composicionalidade. Bouquet (2014) propõe o conceito de articulação tripla

da linguagem que corresponde à composição sucessiva de fonemas, morfemas e posições sintáticas que constitui qualquer sequência de linguagem, e que pode ser exaustivamente analisada (ABREU-TARDELLI; VIANI, 2020). A autora ainda afirma ser possível a análise do signo global, que corresponderia uma análise de uma sequência de linguagem em sua totalidade.

Ainda nessa direção, nossos trabalhos já desenvolvidos sobre gramática e ensino (ABREU-TARDELLI, 2017a; ABREU-TARDELLI; VIANI, 2020) encontraram diálogo com as propostas de Riestra (2015a, 2015b), que integra a epistemologia saussuriana a alguns conceitos-chave da obra de De Mauro (2005). A autora propõe adotar uma determinada sequência na transposição didática do ensino de gramática, sugerindo o caminho: leitura do texto, descontextualização das formas gramaticais, propondo ao aluno pensar mudanças de sentido no texto caso alguma mudança de forma gramatical fosse feita, voltando-se depois ao texto e ao sentido produzido nele. Esse movimento possibilita, assim, a reflexão sobre a forma usada, e também sobre sua relação com outras formas possíveis. Segundo o trajeto proposto pela autora, é nas diferenças entre os signos que lhes atribuí valor a esse signo, a partir do processo de semiose saussuriano.

Vimos nessa proposta da autora um diálogo possível com o que temos trabalhado (ABREU-TARDELLI, 2017a) como também algumas diferenças. Em nossa proposta, a escolha do texto de partida é feita segundo o conceito gramatical que se quer trabalhar, lembrando que esse texto deve levar em consideração a ruptura do uso cotidiano da língua e a dupla essência do signo linguístico. Riestra (2015a, 2015b), por sua vez, não pauta sua escolha em um único aspecto da língua, trabalhando vários aspectos em um mesmo texto.

Como já discutido nesse capítulo e em trabalho anterior (ABREU-TARDELLI; VIANI, 2020), nossa opção visa dialogar com as práticas pedagógicas atuais brasileiras que procuram caminhos para o ensino de gramática a partir do texto e da dificuldade de os alunos entenderem o conceito gramatical, tal como nos apresenta Viani (2021) em sua análise sobre os conflitos da professora.

4. UMA SELEÇÃO TEXTUAL FEITA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Apresentamos, aqui, exemplos de textos selecionados por alunos de graduação em Letras que cursam a disciplina “Normas Gramaticais da Língua Portuguesa”, uma disciplina obrigatória de primeiro ano com carga horária de 60 horas que objetiva situar o papel da gramática normativa nos estudos linguísticos e no Ensino Fundamental e Médio brasileiro, favorecer o domínio adequado da modalidade escrita e da modalidade padrão escrita, assim como propiciar a utilização adequada de gramáticas, dicionários, guias ortográficos e manuais linguísticos.

O conteúdo da disciplina se divide em dois grandes blocos: as convenções da escrita (formatação do texto escrito - margens, cabeçalho, espaçamento, desenho das letras, translineação, uso de diacríticos, algarismos, abreviaturas, estrangeirismos, emprego da letra maiúscula, grafia, acentuação gráfica e pontuação) e as normas da variedade culta (forma vocabular, concordância verbal e nominal, pronomes e referencialidade, colocação pronominal, uso de preposições, regência verbal e nominal e o fenômeno linguístico de crase).

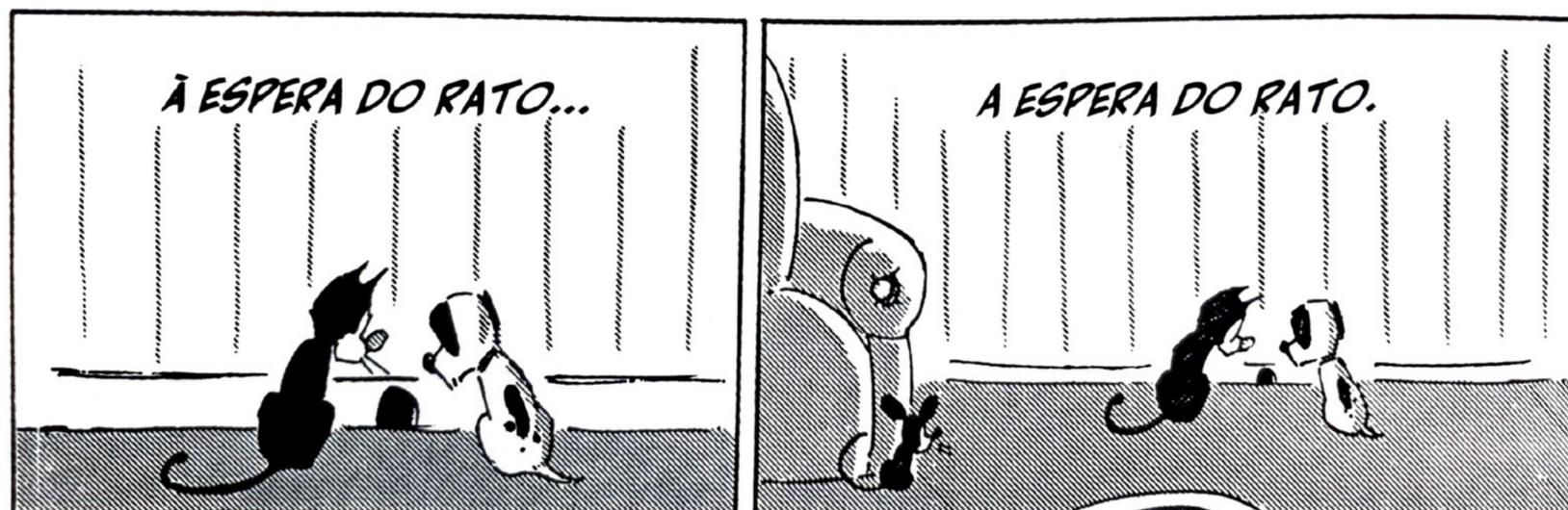
Ao longo de toda a disciplina, durante os anos em que a lecionamos, no intuito de quebrar o ensino tradicional e descontextualizado das regras, a cada novo tópico, os alunos são apresentados às regras e às convenções da escrita de modo indutivo, partindo da leitura e interpretação de textos previamente selecionados com a finalidade de introduzir o conceito previsto no programa. Ao final da disciplina, os discentes devem fazer, eles mesmos, a seleção de um texto para introduzir um dos tópicos escolhidos por eles e trabalhados na disciplina. A partir desse texto escolhido, eles devem fazer uma atividade didática apresentando o conceito de modo indutivo, tendo em vista um público-alvo determinado (do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio). Os tópicos abaixo são as instruções dadas para orientar a escolha textual, além, é claro, das exemplificações que tiveram durante o trabalho feito com eles mesmos ao longo da disciplina no ano letivo. Assim, o texto escolhido:

- (i) deve atender à ética do contexto escolar, ou seja, o tema deve ser adequado e propício à idade escolar;
- (ii) deve conter o tópico gramatical a ser ensinado;
- (iii) não deve ser usado como pretexto. Para isso, é necessário que o conceito gramatical a ser trabalhado seja o ponto chave a partir do qual a interpretação do texto será possível.

Para que o item (iii) seja possível, pautamo-nos no que foi apresentado, ou seja, uso de textos que circulam socialmente, uso de textos em que haja a ruptura do uso cotidiano da língua e uso de textos que contenham a dupla essência do signo linguístico no aspecto a ser trabalhado. Em relação a este último item, o tópico gramatical que aparece no texto deve apresentar contraste entre as unidades linguísticas materializadas no próprio texto *versus* uma unidade gramatical materializada que evoca seus pares não materializados, mas que podem ser explicitados devido a uma espécie de "ruptura". A seguir, apresentamos quatro exemplos de textos⁸ selecionados pelos alunos que ajudam a esclarecer essas condições.

⁸ Os textos foram pesquisados e selecionados por alunos do 1º ano de Letras da UNESP no ano de 2020 para o trabalho de final de disciplina Normas Gramaticais da Língua Portuguesa. Os alunos que selecionaram o texto 1 foram: Marlon V. dos Santos dos Anjos e Thaís Natalie L. da Silva. O texto 2: Guilherme Milhomem Domene, Leonardo Ribeiro Ferreira e Marcos Antonio Barboza Júnior. O texto 3: Marina Campanhã Cury Sotine e Renan Gonçalves Rocco. O texto 4: Izabela Squizzato Monzani, Mariana dos Santos Fonseca e Viviane de Jesus Monteiro.

Texto 1



Fonte: MCDONNELL, Patrick. **Mutts:** os vira-latas [tradução e revisão Marquito Maia]. São Paulo: Devir, 2008. p. 56.

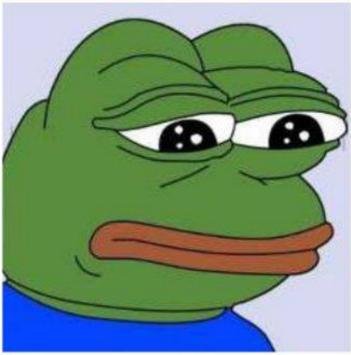
Nessa tirinha, os alunos tinham por objetivo apresentar o fenômeno linguístico da crase e, para isso, selecionaram um texto em que o uso da crase, aliado ao ângulo da abrangência da cena em cada um dos quadrinhos, provoca a mudança do enunciador da frase. O uso da crase na primeira frase em contraste com o não uso da crase na frase do segundo quadro provoca a ruptura desejada no leitor. Assim, ele será obrigado a refletir qual é o sentido que foge ao uso corriqueiro da língua e que é provocado pela presença desse diacrítico.

Texto 2

O crush disse: eu visto o papel de ser seu amor, gata.

Eu disse: caneta azul ou preta?

Fiquei sem crush.



Fonte: <https://www.facebook.com/regidopelosmemes/photos/a.299324793777461/300627730313834/?type=3&theater>. Acesso em: 23 abr. 2021.

O segundo texto, um meme que circula na página do Facebook, foi selecionado pelos alunos que pretendiam apresentar o conceito de regência verbal. O meme retrata um diálogo entre dois jovens que se paqueram, o que fica evidente pelas escolhas linguísticas feitas: *crush* e gata. O uso do verbo “visar” que, no caso do *crush*, o utiliza como transitivo direto (uso coloquial na língua portuguesa) contrasta com o uso prescrito pela gramática tradicional (transitivo indireto). A “gata”, ao perguntar se o *crush* utiliza caneta azul ou preta, provoca-o evidenciando a falta de conhecimento formal do uso do verbo pelo *crush*, pois, segundo a gramática tradicional, o verbo visar, no sentido de objetivar, é transitivo indireto e no sentido de “dar visto” (e a necessidade, portanto, de uma caneta) é transitivo direto.

É importante destacar que o uso de tal texto para apresentação do conceito deve levar em consideração o conhecimento prévio de pelo menos parte dos alunos da sala que, para conseguirem interpretar a dualidade do uso do verbo *visar*, devem conhecer, ou ao menos desconfiar de seu uso prescrito pela gramática, conhecimento exigido pela gata que acaba ficando sem seu *crush*. No entanto, como discutiremos mais adiante, a atividade elaborada pelos alunos supre esse desconhecimento.

Texto 3

PRONOMINAIS

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso, camarada
Me dá um cigarro.

Fonte: ANDRADE, O. **Obras completas.** Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

O terceiro texto, do poeta modernista brasileiro Oswald de Andrade, selecionado para apresentar a colocação pronominal, evidencia os usos dos pronomes oblíquos átonos pelo cidadão brasileiro que se diferencia do uso prescrito pela gramática. O contraste de ambos os usos é colocado em evidência no primeiro e no último versos e direciona toda a interpretação do poema e sua importância no movimento de identidade nacional na época em que foi escrito.

Texto 4



Fonte: O Dia. sábado, 24/3/2012.

O quarto texto foi selecionado pelos alunos que objetivavam introduzir o conceito de concordância verbal. O texto é a manchete do jornal *O Dia* que anuncia a morte de um dos maiores humoristas brasileiros, Chico Anysio. Ao redor da imagem do humorista, são colocadas todas as personagens criadas por ele ao longo de sua vida profissional e conhecidas pelo público da televisão brasileira nas décadas em que atuou. O verbo “morrer” no plural na frase “morreram Chico Anysio” refere-se à pluralidade de suas personagens visualizadas ao redor da página. A ruptura do uso cotidiano da língua (uso de plural em vez de singular concordando com o nome de Chico Anysio) e a dupla essência do signo é que irá atribuir valor ao uso do verbo no plural.

Todos os exemplos trazidos aqui apresentam de modo explícito ou não explícito o contraste entre as normas e os usos recorrentes, e é essa tensão entre o uso prescritivo *versus* o uso cotidiano ou poético que provoca o efeito que se pretende (humor, homenagem, crítica, etc.) no leitor. No entanto, vale ressaltar que esse contraste só será observado se o leitor compreender o valor do signo em seu local de circulação. Para isso, o leitor deve ser guiado e é esse o papel da atividade didática a ser desenvolvida após a seleção textual.

5. O PAPEL DA ATIVIDADE DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

Após a escolha do texto, é necessário verificar junto aos professores em formação se o material selecionado atende à proposta. O texto não pode ser um pretexto para o ensino de um determinado conceito da gramática normativa, como, por exemplo, selecionar um texto em que haja próclise para se ensinar a próclise. Um texto em que o uso da próclise (“me dá um cigarro”) é feito para provocar um determinado efeito no leitor é que deve ser selecionado com o objetivo de apresentar o conceito de modo indutivo.

Em seguida, o professor em formação (alunos de Letras ou professores que já atuam) deve praticar o movimento de elaborar atividades que possibilitem ao aluno desenvolver capacidade de análise da língua em uso. As atividades desenvolvidas (que podem se apresentar de diferentes formas: perguntas, alternativas, verdadeiro ou falso, etc.) devem levar o aluno a compreender o uso da língua posto em foco em contraste a um outro uso possível, ora evidenciado no próprio texto (“dê-me um cigarro” X “me dá um cigarro”; “à espera do rato” X “a espera do rato”), ora imaginado pelo leitor (“morreram” X “morreu”; “viso o papel” X “viso ao papel”).

O estranhamento provocado como no uso de “morrer” no plural ou em entender por que a garota perdeu seu *crush*, ou seja, a tentativa de entender a homenagem (no caso de Chico Anysio) ou o humor do texto (no caso da perda do *crush*) pode ser percebida desde a primeira leitura ou em uma leitura mais cuidadosa, orientada pelo professor, que guiará o aluno na análise da duplicidade do signo e o efeito de sentido provocado pela escolha de um dos usos e não do outro uso possível. Ao trabalharmos dessa maneira com textos que evidenciem diferenças entre formas gramaticais possíveis, auxiliamos os alunos no processo de interiorização da língua e na percepção da língua em uso social.

Apresentamos, a seguir, duas atividades em sua versão final feitas pelos alunos licenciandos em Letras e faremos alguns comentários sobre cada uma delas. Esclarecemos que, junto com as atividades, eles devem pensar em respostas esperadas ou possíveis para cada pergunta feita. Essas respostas nem sempre serão as dadas pelos alunos reais em sala de aula, mas, ao serem obrigados a redigir as respostas, os licenciandos se colocam em um duplo papel: por um lado, no de professores que selecionam o texto e elaboram perguntas para levarem (seus hipotéticos futuros) alunos da escolaridade básica a chegarem ao conceito gramatical, por outro, colocam-se no papel dos alunos que devem responder às perguntas feitas. Esse processo faz com que percebam quando as consignas, ou seja, as instruções das atividades, estão ou não estão claras ou as perguntas/respostas colocadas não levam à construção do conceito.

Vale destacar que esse processo entre a seleção dos textos e a atividade final passa por várias etapas de discussão com a professora e com os colegas de sala: tanto a discussão sobre

a seleção do texto (e a necessidade ou não de trocá-lo) quanto a discussão sobre as questões feitas, pois, muitas vezes, os alunos, mesmo tendo sido orientados e tendo sido apresentados desta forma aos conceitos ao longo das 60 horas de disciplina, apresentam primeiro o conceito e depois fazem uma atividade para “checagem” da regra. Vejamos, então, duas das atividades em suas versões finais.

Atividade 1: Colocação pronominal

Autoria: Marina Campanhã Cury Sotine e Renan Gonçalves Rocco

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio

Escritor e dramaturgo brasileiro, Oswald de Andrade (1890-1954) foi um dos principais nomes da literatura modernista no Brasil, exercendo atuação icônica na primeira metade do século XX. Oswald defendia a valorização da cultura brasileira, do passado histórico e cultural do país, sempre muito crítico, polêmico e irônico, atualizando a história de colonização. Leia o poema abaixo de sua autoria:

PRONOMINAIS

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.

(ANDRADE, O. **Obras completas**. Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.)

O título do poema “Pronominais” indica o assunto que será tratado no texto, ou seja, pronomes. Observe os versos que iniciam e encerram o poema: ambos possuem pronomes oblíquos átonos (me – te – se – o – a – lhe – nos – vos – os – as – lhes). A partir disso, responda às questões abaixo.

a) O primeiro verso é um uso comum na língua portuguesa? Como isso é posto no texto?

Resposta possível: Considerando prioritariamente o contexto da linguagem coloquial, o primeiro verso não é um uso comum na língua portuguesa. O texto expõe essa sentença como um uso prescrito na gramática, a qual o professor, o aluno e o mulato sabido têm conhecimento.

b) Nota-se que o texto expõe dois pontos de vista diferentes, haja vista a conjunção adversativa “mas”. Levando em consideração os contextos apresentados e as posições dos pronomes oblíquos, qual é o contraste entre o primeiro e o último verso?

Resposta possível: O primeiro verso é um exemplo de uso no contexto formal da língua, o qual segue as prescrições gramaticais; no caso, o pronome não inicia a frase e permite que o verbo “dar” esteja no começo, formando: “Dê-me um cigarro”. O segundo verso é um exemplo de uso no contexto informal da língua, o qual não segue as prescrições gramaticais e adequa-se ao coloquialismo da língua, ou seja, às construções mais comuns entre os falantes da língua; no caso, o pronome foi posicionado no início da frase, formando: “Me dê um cigarro”.

c) Se o primeiro verso é o que atende à gramática, por que o último verso do poema está ligado a “bom negro e o bom branco”? Justifique retomando o movimento modernista e a valorização da cultura brasileira.

Resposta possível: Ainda que o primeiro verso do poema (Dê-me um cigarro) atenda aos conformes da norma culta, o último verso (Me dá um cigarro) é o uso mais recorrente dos falantes da língua. Cabe, no poema, a interpretação de que o uso coloquial da língua é positivo (decorrente da conjunção adversativa “mas”), em contraste ao uso formal da língua no momento da fala, o qual é considerado por muitos como “pedantismo”. Além disso, o movimento modernista foi marcado pela valorização à cultura nacional, logo, Andrade optou por valorizar a cultura popular do Brasil, enfatizando a preferência pela fala que atende ao uso informal da língua.

d) Oswald de Andrade inicia o poema com “Dê-me um cigarro/ Diz a gramática” e finaliza com “Mas o bom negro e o bom branco/ [...] Dizem todos os dias/ [...] Me dá um cigarro”. A partir disso, elabore uma hipótese sobre a regra que prescreve a colocação pronominal na sentença e que está presente nesses versos.

Resposta possível: Pode-se perceber que a sentença “Dê-me um cigarro” é a que está em conformidade à norma culta da língua portuguesa, diferentemente da sentença “Me dá um cigarro”. Portanto, a gramática rege que o pronome oblíquo não deve iniciar sentenças, assim, posicionando-se após o verbo que acompanha.

Sem o intuito de esgotarmos a discussão da atividade, apontaremos apenas duas questões que merecem ser destacadas, tendo em vista os comentários feitos pelos alunos ao selecionar o texto. A primeira diz respeito à problematização que os licenciandos em Letras fazem em apresentar um poema modernista a alunos de 9º ano (ano em que geralmente a colocação pronominal é introduzida, mas não a escola literária). Em relação a isso, basta uma pequena contextualização (como a feita no início) para que o aluno situe o texto em seu contexto de produção e possa interpretá-lo adequadamente, percebendo, inclusive, os usos linguísticos (no caso a colocação do pronome oblíquo átono) feitos pelo autor para fazer a criticidade à língua “do bom uso” imposta ao brasileiro.

O segundo ponto que merece destaque é a última questão que pede ao aluno que faça ele mesmo a hipótese da regra da colocação do pronome na frase com base na interpretação do texto.

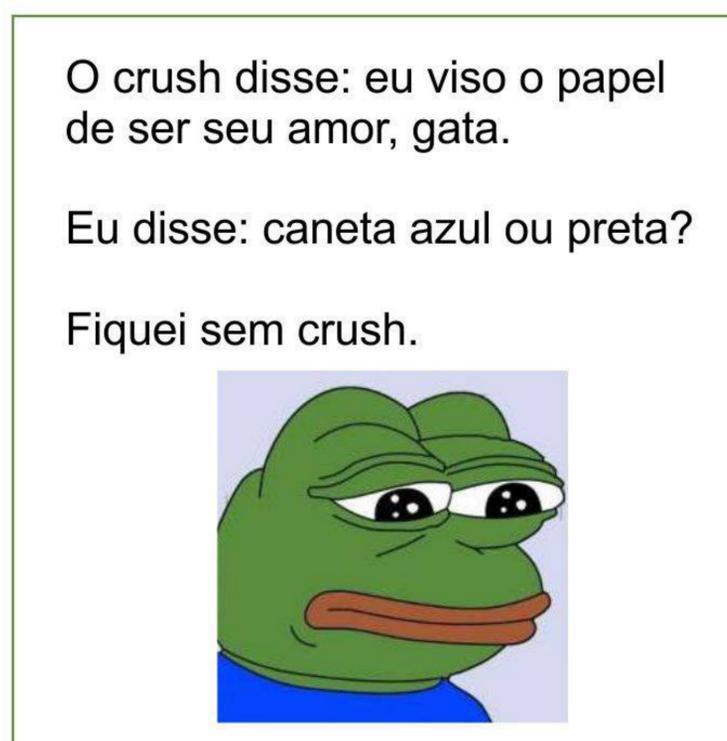
Atividade 2: Regência verbal

Autoria: Guilherme Milhomem Domene, Leonardo Ribeiro Ferreira e Marcos Antonio Barboza Júnior.

Objetivo: introduzir o conceito de regência verbal de modo indutivo.

I – Introdução do conceito:

Veja a imagem e responda:



Fonte: <https://www.facebook.com/regidopelosmemes/photos/a.299324793777461/300627730313834/?type=3&theater>. Acesso em: 23 abr. 2021.

1. Qual o gênero do texto acima? Onde ele é geralmente encontrado e qual é o intuito mais comum dessa forma textual?

Resposta possível: O texto acima trata-se de um meme, geralmente encontrado na internet, sobretudo nas redes sociais. O intuito mais comum desse gênero é gerar um efeito cômico, comicidade.

2. Na imagem acima, foi empregada a forma “viso”. Você a conhece? Ela é recorrente na linguagem informal? Qual é a classificação gramatical dessa palavra (substantivo, verbo, adjetivo...)?

Resposta possível: Sim, essa palavra é classificada como um verbo e não é muito utilizada na comunicação informal cotidiana.

3. Observe o verbete retirado do dicionário “Míni Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa” (7ª edição - 2008):

Visar: v.t.d. **1.** Dirigir a vista ou o olhar fixamente para; mirar. **2.** Apontar arma de fogo contra. **3.** Pôr o sinal de visto em. **4.** Visar (5). T.i. **5.** Ter como objetivo; ter em vista. [C.: 1] § **visado** adj.

a) A escolha de dois deles possibilitou uma ambiguidade que gerou o efeito de humor do texto. A partir disso, deduza quais foram os dois significados adotados.

Resposta possível: Os significados que possibilitaram a ambiguidade foram: **3. Pôr o sinal de visto em.; e 5. Ter como objetivo; ter em vista.**

b) Formule uma frase com cada um desses significados:

Resposta possível: a) O professor visou, com caneta vermelha, as provas dos alunos;
b) O homem visava ao bem da família.

4. Ajude o rapaz a atender às expectativas da garota, reescrevendo a frase sem a ambiguidade e com o sentido esperado por ela.

Resposta possível: Eu visou ao papel de ser seu amor, gata.

5. Levando em consideração o contexto informal do diálogo das personagens, você acredita que a fala do menino pode ser considerada inadequada?

Resposta possível: Não, pois, no meio informal, são permitidas algumas flexibilizações da língua. Nesse caso específico, o rapaz tinha interesse romântico na moça, querendo dizer que almejava, deseja o amor dela, não se preocupando com outros possíveis significados de sua fala.

6. A partir das respostas anteriores, assinale o conceito que abrange essa ambiguidade e os diferentes significados atribuídos a um mesmo verbo:

(a) **Regência Nominal:** relação estabelecida entre um substantivo, adjetivo ou advérbio e seus complementos, sendo intermediada por uma preposição.

(b) **Estrangeirismo:** palavra pertencente a um idioma diferente daquele do falante, mas que passa a ser incorporada e utilizada.

(c) **Regência Verbal:** relação estabelecida entre um verbo e seus complementos, podendo ou não ser intermediada por uma preposição.

(d) **Pontuação:** emprego de sinais (vírgulas, pontos...) de acordo com as normas gramaticais de determinada língua.

Regência Verbal:

A regência verbal é responsável por determinar a relação entre um verbo e seus complementos, podendo ou não ser intermediada por uma preposição. Cada uma das possíveis regências carrega consigo um diferente significado para a oração.

→ O enfermeiro **assistiu à** cirurgia.

Assistir a alguma coisa: presenciar, visualizar.

O enfermeiro **viu a cirurgia, mas não auxiliou**, apenas estava presente.

→ O médico **assistiu a** cirurgia.

Assistir alguma coisa: auxiliar, ajudar.

O médico **ajudou na cirurgia**.

Nessa atividade, destacamos três aspectos a serem observados. O primeiro são os itens 2 e 3 em que os autores pedem para o leitor identificar a classificação da palavra (questão 2) e fornece os significados dicionarizados da mesma (questão 3). Esse movimento apresenta passos para o aluno reconhecer a classificação morfológica e, caso isso não ocorra (ou, mesmo se ocorrer), verificar os usos dicionarizados do vocábulo, possibilitando, assim, que o leitor tenha acesso a usos que ele pode não conhecer e que são necessários para a interpretação do meme.

Outro ponto a se destacar é a valorização da língua cotidiana e informal no contexto em que é utilizada nas questões 4 e 5. A reescrita da frase de acordo com a normatização da língua é posta dentro da própria situação do meme, a de atender às expectativas da garota e não de um modo tradicional, tal como, “reescreva a frase de acordo com a regra da língua” em que todo o trabalho de interpretação se perderia, voltando-se para um trabalho didático tradicional e descontextualizado. Por fim, a sistematização do conceito de regência verbal é feita no quadro-síntese, sendo solicitado, antes disso (questão 6), que o aluno faça inferência sobre o conceito antes de ser apresentado a ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das noções da importância do texto, propusemos um trabalho didático de apresentação de conceitos gramaticais a partir da gramática normativa, sem perder de vista questões sobre o funcionamento da língua nos textos. Com isso, foi necessário esclarecer os textos mais propícios com os quais se pode fazer este trabalho de introdução conceitual a partir de método indutivo.

A opção de trazermos alguns exemplos do resultado de um trabalho didático em uma disciplina de 60 horas sobre normas gramaticais, ou seja, uma revisão das regras normativas da língua na formação inicial de alunos de Letras, foi mostrar uma tentativa de formar professores para que fujam ao ensino tradicional da gramática. Esse escape, exigido pelos documentos

oficiais e discutido por muitos teóricos de gramática, não possui ainda uma formalização sistematizada sobre como o ensino pode ocorrer. Portanto, pretendemos possibilitar essa discussão, abrangendo desde a escolha do texto até a formulação de consignas, encontrando, assim, espaços para a viabilização de outras formas de fazer ao se ensinar a norma.

Vale salientar que, mesmo sob a “capa” do ensino da norma da língua, a proposta apresentada possibilita o trabalho com questões linguísticas fundamentais, tais como: (i) as sutilezas da língua em uso e suas múltiplas significações; (ii) a interpretação de signos linguísticos em interação com signos não verbais que possibilitam a discussão de processos de construção de sentido e (iii) o trabalho com as unidades linguísticas enquanto signos que caracterizam os gêneros e os configuram, atribuindo valores a partir do contexto de produção do gênero e do co-texto em que aparecem as unidades linguísticas (DOLZ, 2018).

É com base no que o próprio professor externaliza como sendo seu impedimento (VIANI, 2021) que propomos uma outra maneira de fazer a qual deve partir dos textos que circulam nas práticas sociais. Queremos esclarecer que não estamos falando de gramática a partir dos pontos que surgirem no texto, apesar de não negarmos que esse seja outro caminho possível. No entanto, esse procedimento pode dificultar um programa de ensino de gramática sistematizado.

Assim, em nossa proposta, identificamos e defendemos três pontos essenciais em um processo de formação (inicial ou continuada) de professores para o ensino da gramática.

O primeiro deles é a necessidade de se pensar em um programa de ensino de gramática a partir do contexto dos professores para que as propostas não sejam nem vagas a ponto de os professores não saberem como efetivá-las e nem distantes do que eles creiam que seja possível fazer, tendo em vista seus próprios conhecimentos e as exigências curriculares oficiais.

O segundo ponto é a necessidade de, em um processo formativo, criar espaços para que os professores em formação possam ser os executores das propostas didáticas ao longo de todo o processo, tanto na seleção do texto quanto na elaboração das atividades. Isso possibilita que o olhar sobre o fenômeno da língua no texto seja trabalhado sob orientação do especialista.

O terceiro ponto é a necessidade de se criar espaço para que a gramática volte a ocupar um lugar de objeto a ser ensinado, objeto que caminhará ao lado do ensino de produção textual e da literatura, não necessariamente um como dependente do outro.

Sabemos que, em relação ao ensino de produção textual, tivemos grandes avanços: o ensino a partir de gêneros textuais mostrou que a textualidade se materializa a depender da atividade linguageira e, portanto, tal atividade, seus usos e contextos devem ser postos em cena ao se ensinar produção textual. A gramática, por sua vez, continua buscando seus caminhos. Se há

especialistas nesse objeto, eles parecem não ter encontrado ainda uma proposta de efetivar esse ensino, em como fazer a transposição didática desse saber para uma sala de aula. Fica aqui esse desafio futuro e nossa contribuição.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S.; VIANI, R. B. A seleção de textos para o ensino de conceitos gramaticais na formação de professores de português. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco**: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. v. 1. Araraquara: Letraria, 2020. p. 268-289.

ABREU-TARDELLI, L. S. Relatório do curso de férias **Gramática, texto e gênero**: articulações e caminhos para o ensino da língua aprovado pelo Edital n. 01/2018 da Pró-Reitoria de Extensão com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROEX-PROPG) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018.

ABREU-TARDELLI, L. S. Caminhos possíveis para um ensino de gramática. **Revista Metalinguagens**, v. 7, p. 4-27, 2017a. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/405>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ABREU-TARDELLI, L. S. **Formação de professores**. [Entrevista concedida a] Cristina Lopomo Defendi. POSGERE – Pós-Graduação em Revista/IFSP – Campus São Paulo. São Paulo, v. 1, p. 193-198, 2017b.

ABREU-TARDELLI, L. S. **Da formação continuada à formação inicial**: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa. Projeto aprovado pelo Edital do Programa de Núcleo de Ensino da UNESP, 2015.

ABREU-TARDELLI, L. S.; SILVA-HARDMEYER, C. Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. *In*: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. de. (org.). **Núcleos de Ensino da UNESP**: Artigos 2015. v. 5. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 127-154.

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

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BOUQUET, S. Triple articulation de la langue et articulation herméneutique du langage. **Texto! Textes & Cultures**, v. XIX, n. 1, p. 1-12, 2014.

BRONCKART, J.-P. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. **Caderno de Letras**, n. 18, p. 33-53, 2012.

BULEA-BRONCKART, E. Didactique de la grammaire: une introduction illustrée. **Carnets des sciences de l'éducation**, 2e. tirage, 2016.

BULEA, E. O signo em Ferdinand de Saussure: um campo chave para a chave dos campos. **Traduzires**, v. 2, n. 1, p. 31-53, 2013.

BULEA, E. Nuevas lecturas de Saussure. *In*: RIESTRA, D. (ed.). **Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados**. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. p. 15-42.

CARDOSO, F. O. F.; ABREU-TARDELLI, L. S. Gramática e ensino: um estudo sobre pesquisas e propostas com o objeto gramatical. **Miguilim - Revista Eletrônica do NETLLI**, v. 10, p. 776-789, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/3305>. Acesso em: 03 set. 2021.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DOLZ, J. Contribuições da didática de línguas para o ensino e a pesquisa de letramentos e gêneros sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo [entrevista cedida à Lília Abreu-Tardelli e Fabiana Komesu] *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; KOMESU, F. (org.). **Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos**. v. 1. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2018. p. 128-138.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo "GRAMÁTICA"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

JAKUBINSKI, L. **Sobre a fala dialogal**. Tradução Dóris de Arruda C. da Cunha, Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015 [1923].

MUNDÓ, A. C. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. *In*: CAMPS, A.; SEIX, T. R. (coord.). **El verbo y su enseñanza: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado em la actividad reflexiva**. Barcelona: Octaedro, 2017. p. 19-31.

NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). **Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RIESTRA, D. La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas. **Eutomia**, v. 1, n. 16, p. 259-274, 2015^a.

RIESTRA, D. La transposición didáctica en cuestión: sus alcances y sus límites en la enseñanza del español. **Revista Diacronía-Sincronía: Sociedad de Profesores de Español del Uruguay**, Montevideo, año IX, n. 9, p. 73-87, 2015b.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane H. R. Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática, Ensino Plural**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

VIANI, R. B. **Os conflitos do professor em relação à gramática e a seu ensino**: análises de um material didático, uma aula e uma entrevista. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. Inédito.

VITORIANO, B. M.; ABREU-TARDELLI, L. S. Proposta sobre o ensino de gramática: as vozes dos especialistas. **Mosaico**, São José do Rio Preto, v. 16, p. 1-24, 2017.

VOLOŠINOV, V. N. **Marxisme et Philosophie du langage**. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Tradução Patrick Sériot et Anna Tylkowski-Ageeva. Editora Lambert-Lucas, 1929/2010.

CAPÍTULO 5:

A GRAMÁTICA EM CENA: UMA LEITURA COMPARATIVA ENTRE PCN, BNCC E CURRÍCULO PAULISTA

Kelli Mileni Voltero

Neuraci Rocha Vidal Amorim

Renan Bernardes Viani

INTRODUÇÃO

Qual é o lugar da gramática segundo os documentos oficiais dos últimos vinte anos? O que prescrevem esses documentos em relação à(s) gramática(s)? Eles orientam o trabalho com a gramática e seu ensino? Essas perguntas orientaram nossa leitura sobre os seguintes documentos oficiais: (i) os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), (ii) a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (2018) e (iii) o Currículo Paulista – Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais (SÃO PAULO, 2019) e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020). Nosso objetivo é compreender as similaridades e as diferenças entre os documentos oficiais e verificar se apresentam orientações ao docente para o ensino de gramática.

De acordo com a concepção de trabalho docente de Machado (2007, 2009, 2010) e Machado e Bronckart (2009), as prescrições são um dos componentes¹ que constituem o trabalho do professor (MACHADO, 2010), ou seja, o professor e suas ações em sala de aula são influenciados por regras, normatizações e currículo. Apoiados nessa abordagem, consideramos fundamental compreender os documentos oficiais em relação a nosso objeto de interesse, a gramática.

Amparados por esse entendimento do trabalho docente e inseridos em um projeto de formação de professor no estado de São Paulo², voltamo-nos para documentos centrais que norteiam o trabalho docente: os PCN (1998), que apresentam diretrizes de âmbito nacional com o intuito de orientar e apoiar o trabalho docente, assim sendo, um documento que influi as ações de professores e outras prescrições; a BNCC (2018), um documento que propõe um conjunto progressivo de aprendizagens consideradas essenciais para os alunos ao longo das etapas da Educação Básica, tendo o objetivo de orientar os currículos dos sistemas público e privado de todo o Brasil; e o Currículo Paulista (2019, 2020), que tem o intuito de auxiliar na elaboração dos planos de ensino nas escolas estaduais paulistas³.

Desta forma, traremos aqui uma reflexão sobre as similaridades e as diferenças entre os documentos oficiais e se apresentam orientações ao docente para o ensino de gramática. Para tanto, dividimos este trabalho em quatro partes: (i) apresentação dos estudos realizados sobre o ensino de gramática nos documentos oficiais; (ii) contextualização dos documentos oficiais e reflexões sobre o ensino de gramática encontrados neles; (iii) e, em nossas considerações finais, traçamos alguns paralelos e nuances entre essas prescrições.

1 Também constituem o trabalho docente outros fatores como artefatos e instrumentos, objeto, o outrem – alunos, pais, colegas, gestão escolar, e também, os outros interiorizados (MACHADO 2007, 2010; MACHADO; BRONCKART, 2009).

2 Foi neste cenário que o projeto intitulado: “Gramática, texto e gênero: articulações e caminhos para o ensino de línguas” ocorreu, isto é, em uma escola pública estadual do noroeste paulista. Projeto financiado pela PROEX/PROPG.

3 O projeto “Gramática, texto e gênero: articulações e caminhos para o ensino de línguas” ocorreu em 2019. Dessa forma, em nossas discussões, abordaremos alguns aspectos do Currículo do estado de São Paulo (2011) anterior à BNCC. O Currículo do estado de São Paulo ficou em vigor até o ano de 2019.

1. ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Vários trabalhos já se voltaram para a análise desses documentos. Em relação aos PCN, Rojo (2000a)⁴ expõe, de modo geral, a organização da progressão curricular presente no texto, assim como as possibilidades dos modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula, avaliando a viabilidade das propostas do documento em função de seu projeto didático fundamentado em uma abordagem que toma o texto e os gêneros textuais como principais unidades de ensino.

No que diz respeito especificamente à gramática, Rojo (2000a) afirma que, embora não seja enfatizado nos PCN, um debate sobre o ensino de gramática se faz necessário devido ao processo de reflexão sobre a língua e a linguagem proposto no documento. Tal processo, segundo a pesquisadora, exige o tratamento de conteúdos mais desafiadores aos professores, como questões relacionadas à variação linguística, à composição estrutural dos enunciados, ao léxico e às redes semânticas. Além disso, Rojo (2000a, p. 32) afirma que o debate sobre o ensino de gramática envolveria concepções discutidas na época, como “gramática funcional” e “atividades epilinguísticas e metalinguísticas”.

Com um enfoque mais voltado aos conteúdos gramaticais dos PCN, Silva (2003) apresenta as concepções de gramática adotadas tanto explicitamente quanto implicitamente, assim como a articulação entre elas e os conceitos de texto, gênero e letramento. Dentre as principais contribuições de sua análise, destacamos: o desencontro teórico materializado no texto dos PCN, no que diz respeito ao posicionamento teórico assumido no documento; a insistência nos PCN em explicitar a abordagem de gramática que não deve ser seguida, ou seja, a gramática oriunda de uma tradição escolar normativa, descontextualizada e mecânica.

Especificamente sobre o ensino de gramática na BNCC⁵, Ribeiro (2018) considera que é possível identificar nuances de prescrição gramatical nas habilidades estabelecidas pelo documento, mas a análise linguística ainda é prioridade nas prescrições contidas na BNCC. O autor explica que essa expressão é apresentada por Geraldini na obra *O texto na sala de aula*.

4 Sobre os efeitos dos PCN para a sala de aula, podemos citar, além de Rojo (2000a), os artigos organizados por Rojo (2000b). Sobre o significado da publicação dos PCN para o ensino de língua portuguesa no Brasil, é possível recorrer a Rojo e Cordeiro (2004) e Bunzen (2011).

5 No tocante à relação entre os PCN e a BNCC, Fancio (2019) apresenta uma comparação da estrutura e finalidade dos documentos, bem como da forma com que a língua é compreendida por essas prescrições. De acordo com a autora, e conforme o próprio texto da BNCC apresenta, são mantidos os pressupostos teóricos presentes nos PCN, mas a Base realiza um aprofundamento da necessidade de contextualizar as práticas de linguagem para que os estudantes possam mobilizar a língua nas diferentes esferas da vivência social. Além disso, a BNCC “reconhece (discursivamente) a existência de uma multiplicidade de línguas faladas no Brasil e enuncia a necessidade de evitar o preconceito linguístico” (FANCIO, 2019, p. 187).

Segundo Geraldi (2004, p. 74)

O uso da expressão 'prática de análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais de gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc. [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la, mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, 2004, p. 74).

Dessa forma, compreende-se que a BNCC indica que além do processo de correção seja dada ênfase aos propósitos de interação presentes na elaboração de um texto.

Sousa (2019), ao analisar a BNCC, considera que o documento adota uma visão funcional ao propor que o professor explore os efeitos de sentido construídos a partir dos usos dos elementos gramaticais no texto. Uma outra análise a respeito do ensino de gramática é apresentada por Souza (2019) que chama atenção para a inexistência de uma explicação para o eixo ser denominado no documento como "Análise Linguística/Semiótica". A estudiosa afirma não ter identificado nas prescrições como ficaria a análise linguística em relação às outras semioses. Assim como Sousa (2019), a autora considera que o trabalho de análise linguística prescrito pela BNCC preconiza "a reflexão sobre recursos linguísticos e os efeitos de sentido produzidos nessas práticas a partir da linguagem em uso nos gêneros discursivos/textuais/multissemióticos" (SOUZA, 2019, p. 194). No entanto, aponta que a organização das habilidades segue a lógica cumulativa das normas gramaticais tradicionais, pois são apresentadas de forma desvinculada dos gêneros textuais.

Tomasi (2021) questiona o fato de a BNCC englobar a semântica no campo da semiótica. Segundo a autora (2021, p. 29), a BNCC não apresenta uma habilidade voltada para o desenvolvimento da reflexão semântica que pode tornar acessível ao aluno "o significado das palavras e sentenças de sua língua por reconstrução de conhecimento de falante".

Como é possível notar, os autores acima fazem afirmações que aguçam nosso olhar ao indicar características e lacunas da BNCC que podem ou não ser amenizadas na elaboração dos currículos dos estados e municípios se estas forem devidamente discutidas.

A respeito do Currículo do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa (2011), Litron (2014) em sua tese realizou uma análise documental de caráter interpretativista do documento curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio e de um dos seus materiais complementares, denominado Cadernos do Professor. De acordo com Litron (2014), pôde-se observar que não há

uma compreensão na seleção e organização de conteúdos gramaticais, e sequer uma opção teórica evidente quanto ao ensino da norma padrão.

Araújo (2015) analisou as atividades gramaticais propostas no Caderno do Aluno do 6º ano do ensino Fundamental, material de uso obrigatório nas escolas públicas estaduais do estado de São Paulo, sendo caracterizado como um instrumento de ensino e aprendizagem como referência para a atividade docente (ARAÚJO, 2015). O autor também buscou abordar a implantação e intenção do Currículo oficial do estado de São Paulo. Araújo (2015) menciona que, no material distribuído pela Secretaria de Educação de São Paulo, há uma preocupação com o ensino de vários aspectos da língua, entretanto, com alguns aspectos tradicionalistas, utilizam os textos apenas “como fonte para elaboração de exercícios e não para reflexão do uso dos aspectos gramaticais envolvidos em situações reais de interação.” (ARAÚJO, 2015, p. 88).

Os materiais, “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor”, foram implementados para toda a rede a partir de 2009. Contudo, após uma década, no ano de 2019, esse material de apoio foi retirado das instituições de ensino, devido à elaboração de novos materiais produzidos pela gestão estadual de ensino (LASTÓRIA; SOUZA, 2019). Pois bem, assumindo a BNCC como documento norteador, ocorreu a estruturação do Currículo Paulista Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais (SÃO PAULO, 2019) e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020).

Dado o exposto, devido à influência que exercem no processo de ensino e de aprendizagem, os documentos norteadores do trabalho docente são objeto de diferentes investigações.

Em seguida, apresentaremos uma breve contextualização dos documentos oficiais para, depois, discutirmos de que forma o ensino de gramática é abordado e concluiremos apontando as tendências das abordagens dos documentos analisados e suas lacunas.

2. OS PCN: CONTEXTUALIZAÇÃO E ENSINO DE GRAMÁTICA

A publicação dos PCN constitui uma das principais políticas públicas do governo brasileiro sob gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. A publicação desse documento dialoga com a execução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-96) e apresenta uma síntese das discussões sobre o ensino de língua materna que se desenrolaram no meio acadêmico e nas propostas curriculares estaduais durante as décadas de 1970 a 1990 (BUNZEN, 2011).

No texto de apresentação da área de língua portuguesa, é tecida uma relação explícita entre as mudanças do cenário educacional linguístico brasileiro e a inadequação de uma proposta de ensino baseada em uma “perspectiva gramatical” (BRASIL, 1998, p. 17). Essa proposta,

segundo os PCN (BRASIL, 1998), parecia atender a um alunado cuja variedade linguística era razoavelmente próxima das representações de mundo e de língua presentes nos livros e textos didáticos. Desse modo, já na introdução da seção de língua portuguesa dos PCN, ganham destaque as seguintes críticas sobre o ensino tradicional:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- **o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;**
- **a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;**
- **o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;**
- **a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.** (BRASIL, 1998, p. 18, grifo nosso).

Assim, no texto introdutório dos PCN, nota-se o papel de elencar tais críticas bem como propor diretrizes gerais para o ensino de língua portuguesa, tendo em vista “a democratização das oportunidades educacionais [que] começa a ser levada em consideração em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares” (BRASIL, 1998, p. 19).

Rojo (2000a) avalia que o documento é inovador em relação a documentos oficiais anteriores, visto que não é formado por objetivos e conteúdos pré-fixados, e sim por diretrizes mais gerais que visam a assegurar uma formação básica comum.

Rojo e Cordeiro (2004) destacam a incorporação de uma virada discursiva ou enunciativa nos PCN de língua portuguesa. Segundo as pesquisadoras, por meio da adoção da noção de gênero textual/discursivo como objeto de ensino, passam a ter relevância “tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10). Ainda segundo as autoras, a partir de um olhar retrospectivo e panorâmico, trata-se de um documento que evidencia o deslocamento de um ensino normativo, que privilegiava o ensino de gramática, para um ensino procedimental ancorado na língua em uso.

Bunzen (2011, p. 906) ressalta que, com os PCN, “o objeto de ensino passa a ser o gênero, não mais os textos, as frases ou as palavras”. Segundo o autor, tal perspectiva implica uma abordagem conforme critérios de circulação dos textos nas esferas sociais – o que explica o agrupamento proposto em: literário, de imprensa, publicitário e de divulgação científica – e o

afastamento de uma visão simplista de linguagem baseada na perspectiva comunicativa das décadas de 1970 e 1980.

A retórica de ruptura marcada pelo posicionamento crítico dos PCN em relação ao ensino da gramática tradicional contribuiu para a compreensão de que a concepção de gramática tradicional devesse ser abandonada na aula de português. Segundo o texto do documento:

[...] a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordâncias, com suas exceções reconhecidas. (BRASIL, 1998, p. 29).

A refutação da abordagem da gramática escolar tradicional implica, no texto do documento, considerar um equívoco ensinar “padrões gramaticais anacrônicos e artificiais” exigidos por “professores e gramáticos puristas” (BRASIL, 1998, p. 30), o que é ilustrado com exemplos contrastivos de regência verbal, de emprego do pronome *cujo* e de colocação pronominal. O documento enfatiza que insistir em ensinar uma forma supostamente “correta”, visando a “consertar” a fala do aluno, é uma das consequências de uma abordagem de ensino equivocada baseada em mitos ou crenças insustentáveis. Além disso, os PCN apontam que não se deve ignorar um princípio básico para o desenvolvimento da linguagem do aluno: em vez de pregar a substituição de uma variedade linguística por outra, deve-se buscar ampliar a competência linguística do aluno de forma ativa, por extensão, em função de suas necessidades.

Desse modo, os PCN determinam alguns princípios para a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa, que orientam a seleção e o tratamento dos saberes a serem mobilizados na direção USO → REFLEXÃO → USO. A reflexão sobre os recursos da língua deve, portanto, tomar tanto como ponto de partida quanto finalidade o uso, que é expresso no documento como as práticas de leitura, escuta e produção de textos. Esse trajeto é caracterizado como um movimento metodológico AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO, “que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” (BRASIL, 1998, p. 65).

Silva (2003) aponta a possibilidade de identificar as concepções de gramática tanto explícitas quanto implícitas presentes no documento, dado o caráter polissêmico do termo “gramática”. Segundo o pesquisador, é possível identificar ocorrências do termo com as seguintes acepções: aspectos morfosintáticos estritamente formais; aspectos morfosintáticos formais vinculados às dimensões semânticas e pragmáticas; estado de desenvolvimento de capacidades e repertório linguístico em que se encontra o aluno.

Embora polissêmico, o termo “gramática”, de modo geral, é empregado no texto do documento com uma conotação relativamente negativa, sobretudo quando em comparação à proposta designada pelo termo “análise linguística”. Observe os seguintes excertos:

[...] discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28).

[...] prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática. (BRASIL, 1998, p. 78).

Nota-se, nos exemplos anteriores, uma oscilação no uso do termo “gramática” que expressa duas faces que estão em jogo na publicação do documento como texto prescritivo. De um lado, há a importância de afirmar o papel que têm os estudos de saberes gramaticais e da garantia de sua continuidade na escola. Do outro lado, há uma marcada posição de ruptura com a abordagem escolar tradicional, da qual o termo “gramática” parece estar impregnado, sobretudo no momento em que os PCN são publicados, o que justifica a preferência de empregar um termo novo para designar uma nova proposta de ensino de língua.

Outras concepções recorrentes nos PCN são as de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Coerentes com a crítica ao ensino de categorizações gramaticais preestabelecidas e descontextualizadas, essas concepções se definem em função do desenvolvimento dos alunos, a partir de diferentes níveis de reflexão sobre as regularidades da língua observadas a partir da linguagem em uso.

3. BNCC: CONTEXTUALIZAÇÃO E ENSINO DE GRAMÁTICA

Na introdução do documento, como forma de justificar sua existência, é explicitada a relação direta da elaboração da BNCC com os marcos legais, a saber, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Plano Nacional da Educação.

De acordo com o texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trata-se de um documento normativo que estabelece “o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7, grifo do documento).

Devido a esse papel, conforme afirmação presente no próprio documento, a BNCC é a referência para todas as outras instâncias, Estados, Distrito Federal e Municípios, formularem seus currículos e, conseqüentemente, as propostas pedagógicas das instituições escolares. Como essas ações não são isoladas no processo educacional, também irá influenciar as

diretrizes para a formação de professores, o processo de avaliação, a elaboração de materiais didáticos e o oferecimento de infraestrutura para que a educação se desenvolva.

Em relação às aprendizagens essenciais, asseguradas pela BNCC, o documento estabelece que elas são garantidas pelo desenvolvimento de dez competências gerais que, por sua vez, se concretizam nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Como é afirmado no documento, essas dez competências se inter-relacionam e se desdobram nas três etapas da Educação Básica, por isso são delimitadas competências para as áreas⁶ instituídas pela BNCC e, como consequência, para os componentes curriculares⁷ que integram essas áreas no Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio são definidas competências para as áreas e para os componentes curriculares são delimitadas habilidades.

O documento defende que o desenvolvimento de competências é considerado o guia para orientar as decisões pedagógicas. Esse conceito é concebido da seguinte forma:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 08).

Como afirma o próprio documento, importa o saber, mas há uma ênfase no saber fazer que é a mobilização dos conhecimentos para lidar com questões complexas relacionadas à vida, à cidadania e ao trabalho.

Decorrente de sua natureza normativa, sua relação com o currículo e com as políticas públicas educacionais, reconhecemos que a BNCC pode ser lida a partir de diferentes perspectivas. No entanto, vamos privilegiar, dentro dos direitos e objetivos de aprendizagem, das competências e habilidades do componente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio, as orientações para o trabalho com a gramática e seu ensino, foco deste trabalho.

Conforme afirmações do próprio documento, existe um diálogo com as orientações curriculares anteriores e o desejo de incorporar o desenvolvimento de tecnologias digitais da informação e comunicação. Por isso, na BNCC, à esteira de documentos anteriores, como os

6 As áreas do conhecimento definidas pela BNCC para o Ensino Fundamental são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Para o Ensino Médio são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

7 Os componentes curriculares estabelecidos pelo documento são relacionados às áreas do conhecimento. Linguagens é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. Ciências da Natureza é composta por Ciências. Ciências Humanas é composta por Geografia e História. Ensino Religioso por Ensino Religioso. No âmbito do Ensino Médio, Linguagens e suas Tecnologias é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. Matemática e suas Tecnologias por Matemática. Ciências da natureza e suas Tecnologias por Biologia, Física e Química. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

PCN, a linguagem é vista como uma ação interindividual com finalidades específicas, como um processo de interação que ocorre nas práticas sociais em diferentes momentos históricos (BRASIL, 2018).

Ainda conforme orientações já presentes nos PCN, o texto é central para o estabelecimento dos conteúdos, habilidades e objetivos e é concebido como pertencente a um gênero discursivo que transita nos diversos campos sociais de atividade de linguagem. No processo de ensino e de aprendizagem, busca-se a relação com o contexto de produção e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o emprego significativo da linguagem ao ler, escutar e produzir textos nas diferentes mídias e semioses (BRASIL, 2018).

Dessa forma, relativo a essas diferentes mídias e semioses, o que se acrescenta, em relação aos PCN, é que “a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70).

O trabalho com as práticas de linguagem situadas no componente de Língua Portuguesa é estruturado a partir dos seguintes eixos: oralidade, leitura/escuta (texto oral, escrito e multissemiótico), produção de texto (oral, escrito e multissemiótico) e análise linguística/semiótica. Dentre esses eixos, nossa leitura está voltada para este último. Nas palavras do documento,

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80).

Chama atenção a indicação de que a análise Linguística/Semiótica busque compreender a construção dos efeitos de sentido em textos orais, escritos ou multissemióticos. Essa ligação é para que essa prática de linguagem sempre seja considerada dentro de situações sociais, ou seja, para que o conhecimento escolar seja contextualizado e significativo. Esse ponto também é abordado por Ribeiro (2018), Sousa (2019), Souza (2019), Fancio (2019) e Tomasi (2021).

As práticas de linguagens estão relacionadas, no documento, aos campos de atuação do Ensino Fundamental anos finais, a saber, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

Para o nível do Ensino Médio, além desses quatro campos, há o Campo da vida pessoal – o qual retoma o Campo da vida cotidiana, designado para os anos iniciais do Ensino Fundamental e ausente nos anos finais. Para o Ensino Fundamental – Anos Finais e para o Ensino Médio, as competências e habilidades podem corresponder a um campo de atuação específico ou a todos os campos.

Dessa forma, partindo das práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades definidos pela BNCC para os nove anos do Ensino Fundamental estão relacionados ao campo de atuação. Em relação aos conhecimentos sobre a língua e demais semioses e sobre a norma-padrão, é indicado pela BNCC que sejam articulados aos demais eixos. “Dessa forma, as abordagens linguísticas, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade” (BRASIL, 2018, p. 139).

Essa questão é exemplificada pela habilidade apresentada abaixo em que se pode notar que a habilidade referente à prática de Análise Linguística/Semiótica se ancora nas exigências requeridas no campo de atuação dos estudos e pesquisas, voltando-se à necessidade tanto de compreender quanto de produzir os gêneros textuais desse contexto social.

(EF69LP42) reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros. (BRASIL, 2018, p. 155).

Para o Ensino Médio, por sua vez, as habilidades estão relacionadas a todos os eixos de práticas de linguagem sem indicação do ano escolar ou de eixos em particular, diferente do que ocorre nas séries anteriores. A correlação feita no ensino médio é entre as habilidades e as competências. Segundo o texto da BNCC, a maior flexibilidade para a etapa do Ensino Médio se justifica não só pela natureza do currículo desse nível de ensino, mas também pela maior autonomia dos estudantes nessa faixa.

Abaixo apresentamos uma habilidade que evidencia o recurso a todas as práticas de linguagem concomitantemente e de acordo com a BNCC está relacionada às competências 1 e 3 estabelecidas para o Ensino Médio.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social

a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (BRASIL, 2018, p. 509).

O documento acrescenta ainda que os conhecimentos não podem ser abordados em listas de conteúdos desvinculadas das práticas de linguagem e do funcionamento destas em um determinado contexto. Cabe destacar, no texto referente ao Ensino Fundamental, a proposta de que os objetivos relativos à norma, como ortografia, pontuação, acentuação, sejam tratados ao longo de toda a escolaridade.

A partir dessas questões, discordamos de Souza (2019) que considera que na organização das habilidades há uma desvinculação entre os níveis linguísticos e os gêneros textuais, prevalecendo a lógica cumulativa da gramática tradicional. Pelo contrário, é preciso reconhecer que o fato de as práticas de linguagens serem organizadas em torno dos campos de atuação sinaliza um esforço de superação dos moldes do ensino preconizado pela gramática normativa.

Consideramos que essas orientações sobre a abordagem linguística, metalinguística e reflexiva sobre a língua e, conseqüentemente, sobre a norma padrão vão ao encontro do que Antunes (2014) propõe como sendo uma gramática contextualizada. Nas palavras da autora, “Seria uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de *seus valores e funções*, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.” (ANTUNES, 2014, p. 46, grifo da autora).

Ao analisar os objetos de conhecimentos (construção composicional, estilo, efeito de sentido) e as habilidades propostos na prática de linguagem de análise linguística/semiótica, do 6º ao 9º ano, referente, por exemplo, ao campo jornalístico-midiático é possível verificar que, na BNCC, é preconizada a concepção de que, no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, é preciso voltar-se para os efeitos de sentido decorrentes do uso da fala e da escrita.

Dessa forma, esta leitura reitera as considerações de Ribeiro (2018), Sousa (2019) e Souza (2019), Fancio (2019) e Tomasi (2021) em relação ao fato de que as prescrições da BNCC estão mais próximas das teorias que priorizam o texto e a construção de sentido a partir da articulação entre os elementos linguísticos e o contexto no qual se situam.

A fim de exemplificar o que afirmamos, são apresentadas algumas habilidades concernentes ao eixo de análise linguística/semiótica:

(EF69LP17) **Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido** entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos [...] (BRASIL, 2018, p.145, grifo nosso).

As expressões em negrito evidenciam que a análise dos recursos linguísticos deve ocorrer a partir do uso feito em textos argumentativos, atentando para os efeitos de sentido decorrentes desse emprego. Apontam ainda para o desenvolvimento de um trabalho que possibilite ao aluno não somente reconhecer, mas também mobilizar os recursos linguísticos.

Essa preocupação com a análise do uso dos recursos linguísticos em determinados gêneros textuais e a indicação de emprego pelo aluno nas produções dele é recorrente nas habilidades estabelecidas em todos os campos de atuação. Chama-nos a atenção uma das habilidades propostas no campo de atuação Artístico-Literário:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (BRASIL, 2018, p. 161).

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2018, p. 161).

Por meio dessas habilidades, compreendemos que há orientação para o ensino da norma-padrão do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no entanto, considerando também o uso consciente e reflexivo das regras nas situações de fala e escrita.

Para a etapa do Ensino Médio, as orientações dão continuidade à proposta de ensino reflexiva e ancorada na língua em uso. Segundo o texto da BNCC:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. (BRASIL, 2018, p. 504).

Desse modo, preconiza-se que a reflexão sobre a língua contemple os vários usos em função das situações sociais e gêneros textuais em questão. Assim como nos anos finais do Ensino Fundamental, a norma-padrão deve continuar a ser ensinada, juntamente com outras variedades legitimadas, levando-se sempre em consideração as exigências das situações de comunicação e dos gêneros textuais/discursivos.

Esse fato está explícito na BNCC, sobretudo, na seguinte habilidade:

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola. (BRASIL, 2018, p. 507).

Nessa habilidade, além da orientação em comparar abordagens distintas sobre diferentes tópicos gramaticais, há a indicação de promover uma reflexão sobre o uso da linguagem no próprio espaço escolar, no qual, segundo o documento, predomina o ensino da norma-padrão.

Em geral, nas habilidades prescritas pela BNCC, os elementos linguísticos são considerados possibilidades de escolhas delimitadas pelo contexto de situação, as quais implicam diferentes efeitos de sentido. O que pode ser observado em:

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa. (BRASIL, 2018, p. 507).

Assim, consideramos que, nas orientações da BNCC referentes tanto aos anos finais do Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio, há prescrições para que seja desenvolvido o ensino da gramática da Língua Portuguesa. É necessário, portanto, que o professor adote uma metodologia que possibilite aos alunos analisar e empregar adequadamente os elementos e aspectos gramaticais, ou seja, mobilizar os conhecimentos sobre a norma-padrão e outras variedades linguísticas no trabalho com a linguagem no texto a partir das situações comunicativas e dos gêneros textuais.

4. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: CONTEXTUALIZAÇÃO E ENSINO DE GRAMÁTICA

Para falar sobre o currículo do estado de São Paulo, é necessário retornarmos para a década de 1990, pois desde 1995 o estado de São Paulo vem sendo governado por um mesmo partido político, ou seja, há quase 27 anos seguindo um mesmo regimento político⁸. Durante o período de 1995 a 2000, foi implantado um processo de reformas educacionais no estado de São Paulo governado por Mário Covas⁹, com o foco na “revolução na produtividade dos recursos públicos,

⁸ Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

⁹ Mário Covas foi reeleito em 1998 para o seu segundo mandato. Após a sua morte em 2001, o vice-governador Geraldo Alckmin assume o governo.

apresentada como a grande diretriz que em última instância iria culminar com a melhoria da qualidade de ensino [...] reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão” (MOREIRA, 2007, p. 55).

Em relação às medidas acarretadas, citamos: criação da educação à distância da rede pública de ensino; supletivo à distância; reorganização das escolas; programa de ação de parceria educacional estado-município, para o atendimento do ensino fundamental; projeto de classes de aceleração e escola nas férias, tinham como objetivo combater a repetência e a evasão escolar; processo sistemático de avaliação externa do rendimento escolar – Sistema de avaliação de rendimento do estado de São Paulo (SARESP); progressão continuada e mudança no plano de carreira – alteração de jornada, dentre outras (MOREIRA, 2007).

Entre os anos de 2001 e 2006, Geraldo Alckmin dá continuidade em sua administração do estado de São Paulo, seguindo com as reformas previstas no mandato anterior¹⁰. Em 2007, José Serra estabeleceu 10 metas para a educação até o ano de 2010¹¹. Neste período, foi implantado o projeto “São Paulo Faz Escola”, cujo objetivo é a unificação de um currículo para todas as escolas públicas estaduais¹². Para tanto, em 2008, foi implantada na rede pública de ensino uma Proposta Curricular, tendo como material de apoio: um Jornal do aluno, contendo atividades das disciplinas para serem realizadas nos primeiros 40 dias letivos do ano, e a Revista do professor com as orientações pedagógicas (ARAÚJO, 2015). E em 2009, o Currículo oficial do Estado de São Paulo foi apresentado como um documento que pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria do aprendizado dos estudantes (SÃO PAULO, 2012)¹³.

Entretanto, após alguns anos de sua aplicabilidade na rede estadual de ensino, esse documento foi substituído por uma nova prescrição denominada Currículo Paulista – Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais (SÃO PAULO, 2019) e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020). Essa substituição ocorreu devido à publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Ao realizar uma análise do Currículo do Estado de São Paulo (2019), é necessário retomar a primeira informação apresentada na introdução da BNCC, qual seja, a de que se trata de um documento normativo elaborado para definir os conhecimentos primordiais que serão construídos pelos alunos durante a Educação Básica.

10 Cláudio Lembo, vice-governador, do Partido de Frente Liberal, hoje nomeado como Democratas, assume em 2006 o estado de São Paulo por causa do afastamento de Geraldo Alckmin para concorrer à eleição da Presidência da República.

11 Para mais informações conferir: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/sp-tera-10-metas-para-ensino-basico/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

12 Afirmamos que o projeto “São Paulo faz escola” está presente nas escolas públicas estaduais, pois entre anos de 2011 a 2017, o estado teve a liderança novamente de Geraldo Alckmin. Em sua administração, o projeto “São Paulo faz escola” continuou atuante nas escolas da rede pública estadual, além de outras realizações, tais como, escolas de tempo integral, centro de línguas, etc.

13 O Currículo é organizado em: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagem, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias e com os materiais de apoio Caderno do Aluno e Caderno do Professor.

Dessa forma, o primeiro, e mais explícito, ponto a respeito do Currículo é a aderência aos pressupostos teóricos que embasam a BNCC, fato este materializado no documento do estado de São Paulo por meio de citações diretas. Decorrente dessa hierarquia entre os documentos, o texto em uso nas diversas situações sociais também é o pressuposto central das orientações contidas no currículo estadual para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais.

À esteira da BNCC, o currículo do Ensino Fundamental Anos Finais também relaciona os eixos das práticas de linguagem aos campos de atuação a fim de assegurar a contextualização dos objetos de ensino estabelecidos e estes, por sua vez, também são os mesmos definidos pela BNCC, apenas aparecem em uma organização numérica diferente, para, de acordo com o currículo, integrar melhor as habilidades de leitura com as de produção escrita e facilitar a leitura do professor desse documento.

A prescrição defende que o ensino de gramática deve se voltar para além dos conhecimentos da norma-padrão, ou seja, assumindo, portanto, que os aspectos das variações linguísticas, as condições de produção e recepção do texto precisam ser discutidas nas aulas de Língua Portuguesa.

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela **gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais**, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o **fenômeno da variação linguística** e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola. (SÃO PAULO, 2020, p. 98, grifo nosso).

Como já mencionado, o texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, é importante apreender as características estruturais, assim como, possibilitar a reflexão do contexto que o texto foi produzido e lido. Isso pode ser identificado na habilidade prescrita para o Ensino Fundamental Anos Finais apresentada a seguir:

(EF69LP29) **Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica** (reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia, esquema, infográfico, relatório, relato multimidiático de campo, entre outros) e os aspectos relativos à **construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros**, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (SÃO PAULO, 2020, p. 173, grifo nosso).

Nesse sentido, também, podemos observar tal característica na habilidade de Língua Portuguesa proposta para o Ensino Médio.

Consideração do **contexto de produção, circulação e recepção de textos** do campo jornalístico-midiático. Relação entre os gêneros em circulação no campo jornalístico midiático, mídias e práticas da cultura digital. Usos de recursos linguísticos e multissemióticos e seus **efeitos de sentido**. Produção de textos do campo jornalístico-midiático: processo. Uso de diferentes mídias. Relação com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais. (SÃO PAULO, 2020, p. 95, grifo nosso).

Dessa forma, após a leitura dos Currículos Paulistas para o Ensino Fundamental Anos Finais e para o Ensino Médio pode-se afirmar que, conforme explicitado no próprio documento, do mesmo modo que na BNCC, o “estudo da língua deve se colocar a favor da construção do sentido, do reconhecimento das estratégias do dizer” (SÃO PAULO, 2019).

Isso não significa que os Currículos não prescrevam o ensino dos níveis linguísticos. A questão central é o ensino de forma contextualizada, ou seja, o ensino das especificidades gramaticais precisa ocorrer situado nas situações de linguagem contidas nos diferentes gêneros textuais. Como podemos notar na habilidade a seguir:

(EM13LP07) **Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito**: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de **diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores** (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), **uso de estratégias de impessoalização** (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), **com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção**. (SÃO PAULO, 2020, p. 76, grifo nosso).

De forma sucinta, explicitamos o que o documento apresenta em relação ao ensino de gramática. Assim, podemos concluir que a prescrição pontua os aspectos gramaticais a serem trabalhados, como também, as habilidades a serem desenvolvidas a partir do trabalho contextualizado desses objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INICIAIS

Nossa proposta com a presente leitura comparativa dos documentos é que ela seja um ponto de partida para discussões. Assim, guiados por esse intuito, traçamos alguns paralelos e nuances entre essas prescrições. Nosso objetivo aqui não foi fazer uma análise linguística dos documentos, mas um levantamento comparativo de algumas prescrições para promover uma discussão com os professores para que compreendam a relação do que fazem (ou não fazem)

em relação às prescrições. Que essa leitura, não única, possa servir de continuidade a outras e de início de propostas didáticas que estejam em consonância não só com as prescrições, mas com os anseios dos docentes e com o coro dos especialistas em gramática.

O primeiro ponto é que tanto a BNCC quanto os Currículos do Estado de São Paulo refletem as mudanças ocasionadas pela virada discursiva ou enunciativa presentes nos PCN, trazendo à tona a importância de considerar o contexto de produção e de circulação na constituição dos sentidos possíveis de um texto, além de redirecionar o trabalho docente de uma vertente normativa para as práticas linguísticas (ROJO, 2000a).

Dessa forma, parece-nos que nos documentos não há uma proposta para o ensino da gramática, mas sim uma proposta de interpretação e produção de textos em que a gramática é voltada para este fim. Salientamos que ela parece não ocupar um lugar de protagonista nessas prescrições. Inclusive a BNCC (2018), reiterando documentos anteriores, afirma que a metalinguagem não deve ser considerada como um objeto de ensino em si, pelo contrário deve fazer parte de reflexões relacionadas ao uso significativo dela.

A BNCC afirma que está alinhada ao PCN e, conseqüentemente, preconiza a linguagem como um processo de interação que surge de práticas históricas e sociais. Esse fato é algo a ser destacado, pois indica que, pelo menos nesse aspecto, não ocorrerá retrocesso em relação às contribuições trazidas pelos PCN. Em relação à BNCC e o Currículo do Estado de São Paulo, por questões hierárquicas entre as esferas administrativas, federal e estadual respectivamente, essa sintonia de prescrições é um pouco mais esperada.

A BNCC ao valorizar o contexto de produção dos gêneros apresenta os campos de atuação: Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Já os PCN para vincular a situação de produção realizam os agrupamentos de gêneros em: Gêneros literários, Gêneros de divulgação científica, Gêneros de imprensa, Gêneros de publicidade.

Decorrente desse processo instaurado pelos PCN, a BNCC e os Currículos também consideram os gêneros textuais como instrumentos fundamentais para um ensino contextualizado em que importa o estudo da língua em uso.

Assim, em resposta às questões sobre o que prescrevem esses documentos quanto à(s) gramática(s) e como orientam seu ensino, nossa leitura considera que as prescrições estabelecem que o ensino da metalinguagem e dos aspectos da norma-padrão aconteça a partir do funcionamento no texto, analisando os efeitos semânticos e expressivos oriundos da articulação dos elementos linguísticos no processo de leitura e produção de textos.

É importante lembrar que nosso olhar nos direcionou para o ensino de gramática sem discriminar suas subdivisões. Dessa forma, evidenciamos que são necessários novos estudos que possam abranger outros níveis, tais como, fonético-fonológico, lexical, semântico, sintático e discursivo.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S.; SILVA-HARDMEYER, C. Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. *In*: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp - artigos 2015**: Formação de professores e Trabalho docente. [recurso eletrônico], v. 05 – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 09 maio 2016.
- ABREU-TARDELLI, L. S. **Gramática, texto e gênero**: articulações e caminhos para o ensino de línguas. Projeto financiado pela PROEX/PROPG, 2018.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARAÚJO, C. R de. 2015. **Análise das atividades gramaticais propostas para o 6º Ano do Ensino Fundamental no material didático da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136071/000856318.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Governadores do estado de São Paulo. Disponível em: <https://www3.al.sp.gov.br/historia/governadores-do-estado/governantes2.htm>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 07 fev. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo. Educ.**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

FANCIO, A. C. A. **O ensino de Língua Portuguesa no Brasil**: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC. 2019. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11677?show=full>. Acesso em: 24 mar. 2021.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 59-79.

LASTÓRIA, A. C.; SOUZA, S. da S. de. Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente. **Ensino Em ReVista**, v. 26, n. 3, p. 853-870. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-11>. Acesso em: 23 mar. 2021.

LITRON, F. F. **Currículo estadual paulista para língua portuguesa no ensino médio (2008-2012)**: descrição e análise do documento oficial e dos “cadernos do professor”. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269643>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: Possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas** (UFJF), v. 2, p. 22-24, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In*: MACHADO, A. R. ; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99.

MACHADO, A. R. Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Angela Kleiman. *In*: SERRANI, S. M. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 160-171.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78.

MOREIRA, E. E. **A reforma educacional paulista entre 1995-2000 e o trabalho docente.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/YVDBIYVJCGEL.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

RIBEIRO, K. R. O. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais e finais do ensino fundamental previsto na base nacional comum curricular: uma perspectiva de prescrição gramatical ou de análise linguística? *In*: RIBEIRO, K. da R.; NASCIMENTO, S. S. do. (org.). **Base nacional comum curricular (BNCC): língua portuguesa (e)m debate.** Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2018. p. 90-102.

ROJO, R. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In*: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000a.

ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000b.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira.** 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista Etapa do Ensino Infantil e Etapa do Ensino Fundamental.** 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio.** 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SILVA, W. R. **Gramática no texto injuntivo; investigando o impacto dos PCN.** 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOUSA, F. R. M. de. Desafios atuais para o ensino de gramática: reflexões sobre as habilidades de análise linguística/semiótica na base nacional comum curricular. **Lingu@ Nostr@ – Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística**, v. 6, n. 2, p. 35-57, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/130/135>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SOUZA, E. K de. **Ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** criando inteligibilidades para a prática de análise linguística. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/206349/PPLE0032-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SP terá 10 metas para ensino básico. **Sãopaulo.sp.gov.br**. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/sp-tera-10-metas-para-ensino-basico/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

TOMASI, C. Produção de material didático em semântica: a BNCC e o livro didático. *In*: MÜLLER, A.; MARTINS, N. P. (org.). **Ensino de gramática:** reflexões sobre a semântica do português brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 10-33. Disponível em: http://semanticaensino.fflch.usp.br/sites/semanticaensino.fflch.usp.br/files/inline-files/Ensino_Gramatica%20ebook-compactado.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

CAPÍTULO 6:

CONVERSA ENTRE PROFESSORAS

Dora Riestra

Líliá Santos Abreu-Tardelli

Este capítulo sintetiza a conversa resultante entre os professores¹ da rede pública do estado de São Paulo com a professora doutora Dora Riestra. A conversa ocorreu de modo assíncrono, em março de 2019, em um dos encontros semanais do curso intitulado *Gramática, texto e gênero: articulações e caminhos para o ensino da língua*². Os encontros se realizaram com os professores de língua portuguesa da Escola E. E. Waldemiro Naffah na cidade de São José do Rio Preto durante a ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) com os professores de língua portuguesa da escola e contou com a participação de 15 professores, sendo doze de língua portuguesa, duas da sala de recursos e uma de Artes. O curso foi ministrado pela prof. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, com o auxílio de Kelli Mileni Voltero, pós-graduanda da Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP. Fez parte do programa do curso:

- (i) discutir a polissemia do termo gramática e a implicação disso para o ensino;
- (ii) apresentar como os especialistas brasileiros em gramática têm proposto seu ensino a partir das teorias linguísticas que adentraram nas escolas da educação básica a partir da década de 80 até os dias de hoje;
- (iii) a partir das propostas dos especialistas, apontar as lacunas e demandas em relação ao contexto real da sala de aula;
- (iv) discutir as propostas de ensino da gramática nos materiais da rede pública do Estado e no Currículo do Estado;
- (v) apresentar e discutir o que dizem os novos documentos da educação (BNCC) sobre gramática e ensino;
- (vi) levantar e discutir as dificuldades de se ensinar gramática a partir dos resultados do Projeto de Ensino realizado em 2014 e 2015 através do Edital Núcleo da PROGRAD intitulado “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa” em parceria com três escolas públicas da região e da Diretoria de ensino de S. J. do Rio Preto³;
- (vii) apresentar uma proposta para introduzir o conceito gramatical a partir de textos objetivando aprimorar a capacidade leitora dos alunos de diferentes gêneros textuais;
- (viii) evidenciar de que modo a proposta se articula com os documentos oficiais e com as reais dificuldades do professor em sala de aula; exemplificar essa proposta através de atividades práticas;

1 Utilizamos o termo “professoras” no título porque, no momento da conversa, estavam apenas as professoras do curso.

2 Curso Edital PROEX/PROPG01/2018.

3 A respeito deste projeto da Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD), três pesquisas foram desenvolvidas *a posteriori*. A dissertação de mestrado de Voltero (2018), a tese de doutorado de Hernandes-Lima (2020) e a dissertação de mestrado de Viani (2021).

- (ix) apresentar diferentes dispositivos didáticos que podem ser usados para o ensino de gramática a partir de textos, dentre eles, os jogos didático-pedagógicos;
- (x) esclarecer o objetivo dos jogos didático-pedagógicos na articulação do lúdico com o desenvolvimento das capacidades leitoras de textos que circulam em práticas sociais diversas e o papel da língua nesses textos e da reflexão sobre seus usos, evitando, assim, a utilização do lúdico como mera reprodução do ensino tradicional da gramática;
- (xi) criar espaços para que os participantes elaborem suas próprias atividades sob orientação da professora e da assistente;
- (xii) criar espaços para a apresentação e discussão das atividades feitas pelos participantes.

Assim, o Conteúdo Programático do curso incluiu os seguintes tópicos:

- ✓ os conceitos de gramática;
- ✓ “as gramáticas” segundo os especialistas brasileiros e de outros países;
- ✓ o desenvolvimento de capacidades leitoras; o papel da gramática, do texto e do gênero textual nesse processo;
- ✓ os documentos oficiais nacionais e estaduais e o ensino de gramática;
- ✓ os materiais didáticos estaduais e o ensino de gramática;
- ✓ as reais dificuldades dos professores no ensino da gramática;
- ✓ por que e como utilizar jogos didático-pedagógicos e outros dispositivos para o ensino de gramática;
- ✓ o texto e o gênero textual: dois conceitos de base e suas articulações no ensino de gramática;
- ✓ atividades didático-pedagógicas: exemplos, elaboração e discussão.

Vale destacar que foi solicitado aos professores que eles próprios ranqueassem o que consideravam mais necessário para a sua formação e eles selecionaram os tópicos que davam ênfase às atividades didático-pedagógicas, às dificuldades no ensino, assim como a questões conceituais de gênero, texto e à possível relação com o ensino de gramática. A menor ênfase foi dada aos documentos oficiais e aos materiais didáticos do estado. Assim, o curso foi organizado a partir dessa demanda, sem deixar de articular os demais itens.

O convite para que a professora Dr. Dora Riestra participasse de um dos encontros objetivou ampliar as discussões sobre o tema com outra especialista, além da própria professora do curso. Riestra, em seu trabalho de pesquisa e ensino na Argentina vivencia assim como nós,

professores brasileiros, dificuldades semelhantes em relação ao ensino e formação da gramática enquanto objeto de ensino e pôde contribuir para incitar o debate sobre o tema. Apresentamos aqui essa conversa.

DORA: Gostaria de iniciar com uma questão central: como transmitir um conhecimento aos alunos que ficaram muito longe de nosso interesse e de nosso conhecimento? Nas aulas de nível secundário, nossos conhecimentos técnicos parecem estranhos ou muito fora dos interesses dos alunos em conhecer a própria língua, ou seja, podemos dizer que há uma grande distância entre o que nós pretendemos e o que eles esperam de nós como professores ou professoras.

Em geral, o que temos achado em nossas pesquisas nos níveis de ensino primário, secundário e universitário é um ensino da gramática que, comumente, podemos identificar como da seguinte maneira: um ensino não planejado, mas que ocorre perante um erro do aluno, ou um ensino gramatical prescritivo, de temas isolados a partir de uma normativa mais ou menos estável. No primeiro caso, chamamos de gramática casual e, no segundo, de gramática estática. Um exemplo de gramática casual é o seguinte:

(Dora dá um exemplo de seu grupo de pesquisa, que consiste na transcrição de uma interação de uma professora com aluno universitário em que o aluno pergunta o que é a coesão. E a professora responde: "é a inter-relação entre...". Em seguida, o aluno pergunta: é um coordenador? E a professora responde: pode ser).

O exemplo mostra que na interação professor-aluno em que uma dúvida conceitual é posta em foco, a professora não responde ao problema. Ela *fala de coesão*, mas não *explica a coesão*. Este é um exemplo de gramática casual, em que "explica-se sem explicar". Poderia ser explicado de outro modo? Estavam corrigindo uma atividade de escrita, não era uma aula de gramática. A pergunta é o que fazer nestes casos: deixar a resposta superficial naquele momento ou mostrar o problema terminológico (coordenador não é coordenante), ou seja, mostrar a diferença com o termo usado e o termo técnico e partir depois para uma explicação planejada sistematizada.

Um segundo modo de ensino é o que chamei a gramática estática, em que se expõe a relação gramatical abstrata, mas sem explicar a lógica do funcionamento do conceito, o que gramaticalmente não coloca o aluno perante a lógica gramatical da própria língua usada. Por exemplo, ao se definir as orações, entra-se na gramática da norma porque "se faz assim".

Temos aqui as duas pontas de um mesmo problema: em ambos os casos, não há uma explicação do fenômeno linguístico, gramatical. Isso acontece em todos os níveis de ensino. Ensinamos assim porque essa foi a forma que nos foi ensinada. Hoje essa lógica não convence

nem a nós mesmos, professores, porque hoje há outras atitudes sobre as gramáticas, embora não tenha sido elaborado outro modo que não o tradicional de se ensinar gramática. Temos aqui um problema epistemológico entre o que aprendemos na faculdade e o que ensinamos na sala de aula.

Falemos então de interatividade semiótica: o que não tem significação se não for na relação com o outro. O significado do dicionário não é usado na vida. É uma difícil tarefa produzir semiose com nossos alunos: como produzir semiose na sala de aula? Essa é nossa tarefa didática: traspor algumas noções que sirvam para transmitir o funcionamento gramatical das línguas.

Daí gostaria de mencionar alguns teóricos, pois temos que ter segurança teórica para saber o que fazemos. Eu parto dos aportes de De Mauro, um linguista italiano, e Coseriu, um linguista romeno. Coseriu descobre o conceito de língua funcional. Que conceito é esse? A minha língua funcional é diferente da língua funcional de meu aluno e da língua funcional que uso na universidade entre colegas. Os nossos alunos usam entre eles uma língua funcional diferente. Quer dizer que uma mesma língua histórica, segundo Coseriu, se desenvolve em diversas línguas funcionais.

Por isso, cada língua funcional depende da quantidade de formas linguísticas interiorizadas que são diferentes de acordo com diferentes fatores: faixa etária, atividade social, nível social etc. Temos então um desafio: Se eu quero que minha língua funcional seja compreendida, não posso me colocar num pedestal, preciso encontrar uma ponte entre as línguas funcionais: esse é o desafio que coloco aqui e que deveria ocorrer nas escolas primárias e secundárias: colocar a língua como cultura e não como conhecimento técnico. Aqui menciono outro autor, que teve influência nos dois anteriores, um linguista do século XVIII, Wilhelm von Humboldt, que compreendeu as línguas como produtos culturais.

Língua como cultura não é somente pensar a língua como uma técnica, senão como uma mistura de formas que se produz em fronteiras geográficas em função de se compreender povos diferentes (grupos diferentes). Língua é uma técnica, mas uma técnica histórica, como colocou Coseriu. Em consequência, temos diversas línguas funcionais dentro de uma mesma língua histórica.

Não devemos entender que os alunos falam errado, pois o aluno usa a língua e, quase sempre, ignora o que para nós é erro. Eu, como professor, devo fazer uma ponte comunicacional com ele para falar da língua; o aluno não precisa se sentir pressionado, mas é necessário encarar o desafio de que tem que aprender a falar com outras possibilidades disponíveis, léxicas e sintáticas, quer dizer, aprender na escola outras línguas funcionais que ele poderá usar em outras circunstâncias.

Aqui entramos, então, na questão didática e coloco uma pergunta desafiadora: o que é mais importante: a morfologia ou a sintaxe? A resposta rápida seria: a sintaxe é mais importante, mas não é tão assim a resposta técnica, essa resposta seria uma resposta normativa escolarizada, já que o que faz a sintaxe é o morfo. Os morfos são os que constroem a sintaxe num texto, portanto, devemos prestar atenção aos morfos léxico e aos morfos sintáticos.

Segundo De Mauro, ele diferencia os prefixos, os sufixos, a raiz da palavra; começar por aí seria uma questão da didática, para depois se observar a sintaxe. Quer dizer, seguindo a Saussure, temos uma construção sintagmática, onde a concordância aparece como fenômeno, sendo uma consequência da semiose, do que queremos significar com essa construção sintática, mas não a partir da descrição da sintaxe, e sim a partir da morfologia para refletir gramaticalmente, pois as substituições morfológicas modificam o sentido, modificam sintaticamente meu texto. É isso o que De Mauro coloca como ampliação do significado, ou indeterminação semântica das línguas.

A concordância é morfologia pura porque pequenos morfos vão armando o significado e o significado se constrói a partir de pequenas porções. Devemos despertar o interesse nos alunos em se entender como se constrói isso. É um princípio de reflexão metalinguística que pode se introduzir com a reflexão morfológica (do sentido do texto ao significado das palavras, e, nas palavras, as mudanças que transformam o sentido do texto com pequenos movimentos gramaticais).

Isso não é uma tarefa fácil, pois há os programas de ensino já preestabelecidos. Podemos trabalhar isto como um tipo de pesquisa que não pode ser feita externamente, mas na sala de aula. Assim, coloco aqui uma proposta didática: partir do uso, partir da enunciação, passando pelos mecanismos de textualização e chegando à forma para a reflexão metalinguística. Alguém gostaria de sugerir algo?

JANETE: O uso da língua a partir do que o aluno faz, apresentar uma curiosidade com o significado de uma palavra.

DORA: Um bom começo, essa é uma ideia.

JANETE: Mas tem um empecilho que é a concepção que os alunos têm do professor: aquele que sabe tudo. Em uma das aulas, os alunos viram que eu, o professor, fui procurar a resposta também. Tudo o que os desafia, os alunos têm interesse.

CRISTINA: Quando o aluno pergunta, a gente responde. Mas nós aprendemos assim...

DORA: O desafio do exercício diferente. Sentir mais segurança e ter certeza de que fazemos a coisa certa.

LÍLIA: Vamos fazer uma rodada do que “deu certo” nas aulas de vocês, tendo em vista essa perspectiva de fazer diferente?

JANETE: Eu fiz a leitura de uma crônica com alunos do 1º ano do Ensino Médio. O título era uma palavra desconhecida. Eles leram cada parte do texto e se depararam com palavras como “amplexo”, “ósculo”. Quando se deparavam com essas palavras, os alunos ficaram curiosos. O texto provocou uma expectativa nos alunos. Nós só soubemos o significado das palavras na metade do texto. Partiu dos alunos a seleção de um texto, uma das primeiras etapas era selecionar o texto. O professor começa a deixar de ser o detector do saber...

DORA: Com o texto, você partiu da palavra e não da frase e da oração, mostrou o valor da palavra.

JANETE: No entanto, os alunos têm a ideia de que isso é mera brincadeira, de que não estamos dando aula.

DORA: Veja como o recurso didático é importante para ver a língua de outro lugar, do uso da língua, isso é uma ruptura ideológica.

LÍLIA: Essa ruptura ideológica causa uma ruptura didática... Não fazer do mesmo jeito que se fazia antes, por isso o estranhamento do aluno em relação a “não fazer parte da aula”...

JANETE: Parece importante vermos o significado da palavra, de onde ela veio. Outro dia um aluno me perguntou o significado de “irresponsável”. Eu respondi... Perdi uma oportunidade de fazê-lo pensar em outra palavra, em como a palavra é formada. Hoje eu tenho consciência disso. De partir do aluno, do uso, de fazê-lo pensar primeiro para depois sistematizar a língua.

FABIANA: Isso veio da nossa formação...

DORA: Na proposta, se trata de partir da morfologia. Assim, dentro de nosso planejamento, usando um texto que queremos trabalhar com os alunos a partir do uso, algo do interesse dos alunos. No seu caso, os alunos se interessaram pelo texto e nós podemos incorporar a reflexão gramatical. Por exemplo, os prefixos são muito importantes para De Mauro. Seguindo a ele, eu acho que poderíamos começar por aí, pela reflexão morfológica e não pela normativa, isso implica uma mudança didática, como disse a Lília. Precisamos de fundamento teórico, se queremos inovação, se queremos uma ruptura, precisamos de ousadia. Sair do dogma da sintaxe e a correção e começar pela escolha de um texto para refletir sobre a construção gramatical desde os morfos léxicos e sintáticos. Depois passar aos efeitos da sintaxe construída, quer dizer, passar ao sintagmático do texto.

LÍLIA: Dora, muito obrigada, mas, infelizmente, nosso tempo acabou... Agradecemos demais sua presença e vamos então continuar nosso desafio.



REFERÊNCIAS

COSERIU, E. **Competencia lingüística**. Madrid: Gredos, 1992.

COSERIU, E. Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas. **Separata de PHILOGICA II**, Salamanca, p. 33-37, 1989.

COSERIU, E. **Lecciones de Lingüística General**. Madrid: Gredos, 1986.

DE MAURO, T. **Primera lección sobre el lenguaje**. México: Siglo XXI, 2005.

DE MAURO, T. **Minisemántica**. Madrid: Gredos, 1986.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.

HUMBOLDT, W. **Escritos sobre el lenguaje**. Barcelona: Ed. Península, 1991.

VIANI, R. B. **Os conflitos do professor em relação à gramática e a seu ensino: análises de um material didático, uma aula e uma entrevista**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto (em fase de publicação).

VOLTERO, K. M. **Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

BIODATAS DOS AUTORES

DORA RIESTRA

Professora de línguas para o Ensino Médio e Superior, da Universidade Católica de Santa Fé (1969). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Suíça. Foi professora titular no Instituto de Formação Docente Contínua (IFDC) em Bariloche, Argentina (2004 a 2009), professora adjunta na Universidade Nacional de Comahue, Argentina (1995 a 2016) e professora titular na Universidade Nacional de Rio Negro, Argentina (2009-2016). Atualmente, é professora titular-consulta na Universidade Nacional de Rio Negro para pesquisa e pós-graduação. Desde 2008, organiza as Jornadas Internacionais de Pesquisa e Práticas em Didática das Línguas e das Literaturas do grupo GEISE (Grupo de Estudos do ISD em Educação). As pesquisas sobre interação na sala de aula versam sobre consignas e transposição didática. Atualmente, pesquisa o diálogo na sala de aula. Orientou e orienta teses e publicou livros e artigos na Argentina, Brasil, México e Rússia.

KELLI MILENI VOLTERO

Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Membro do Grupo de pesquisa ALTER-FIP (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa). Atualmente, cursa doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na UNESP. Seus estudos concentram-se na área de linguagem e trabalho docente. Atuante na área da educação como docente de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

LÍLIA SANTOS ABREU-TARDELLI

Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na linha Ensino e Aprendizagem de Línguas. Líder do grupo de pesquisa ALTER-FIP (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações-Formação, Intervenção e Pesquisa). Coordena projeto do Programa Institucional de Internacionalização da CAPES - PrInt/UNESP, intitulado “Línguas para aprender, incluir, inovar e preservar: explorando teorias, métodos e práticas”. Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. Realizou estágio de pós-doutorado (FAPESP) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Desenvolve pesquisas e orienta trabalhos nas seguintes temáticas: trabalho docente e desenvolvimento de professores, gêneros textuais e ensino, gêneros orais de divulgação científica e ensino de gramática.

NEURACI VIDAL AMORIM

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, na área de Linguística Aplicada, mais especificamente, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas. Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto. Possui graduação em Letras Licenciatura Plena Português-Inglês pelo Centro Universitário de Votuporanga – UNIFEV. Coursou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – CEFAM. Atualmente, é professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Votuporanga.

PATRÍCIA SUSPISICHE

Licenciada em Letras, especialista em Linguística, mestra em Gestão Educacional e doutora em Letras. No âmbito da docência, é professora titular de Gramática I e Gramática II da Licenciatura em Língua e Literatura da Universidade Nacional de Villa Maria e professora titular responsável por Gramática I e II na Faculdade de Letras da Universidade Nacional de Córdoba. Desenvolveu também atividades de formação de pós-graduação e extensão em Gramática e Ensino de Gramática. Integrou, dirigiu e codirigiu diversos projetos de pesquisa, todos creditados por órgãos oficiais, sempre na temática linguístico-gramatical. Participou de eventos científicos nacionais e internacionais e é autora e coautora de livros e capítulos de livros.

RENAN BERNARDES VIANI

Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto. Membro do grupo de pesquisa ALTER-FIP (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações-Formação, Intervenção e Pesquisa). Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com realização de intercâmbio acadêmico na Queen's University Belfast (QUB, Reino Unido). Desenvolve pesquisa nas temáticas de trabalho docente e ensino de língua materna, com foco no ensino de gramática. É professor de português e inglês (Ensino Médio) na rede privada.

Publique seu e-book com a gente!

 **Letraria**[®]



