



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS



SINARA EVELLY SOARES ROSAL

**GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ABORDAGENS, CONTRIBUIÇÕES E
DESAFIOS**

TERESINA - PI

2024

SINARA EVELLY SOARES ROSAL

**GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ABORDAGENS, CONTRIBUIÇÕES E
DESAFIOS**

Monografia apresentada à coordenação do curso de Letras-Português, da Universidade Estadual do Piauí – Campus Poeta Torquato Neto, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Letras-Português.

Orientadora: Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins

TERESINA - PI

2024

R788g Rosal, Sinara Evelly Soares.

Gramática na educação básica: abordagens, contribuições e desafios / Sinara Evelly Soares Rosal. - 2024.
49f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Licenciatura em Letras Português, campus Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2024.

"Orientador: Profª. Drª. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins".

1. Gramática. 2. Educação Básica. 3. Abordagens de Ensino. I. Martins, Nize da Rocha Santos Paraguassu . II. Título.

CDD 469

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
GRASIELLY MUNIZ OLIVEIRA (Bibliotecário) CRB-3^a/1067

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Ezilda, cujo
suor e esforço me mantiveram e trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho só foi possível, essencialmente, pela doce Graça de meu Pai, o Deus que me sustenta bem mais que a um lírio do campo. A Ele toda honra, glória e louvor eternamente: Hosana!

Agradeço imensamente àqueles que me acompanharam durante todos esses anos. Agradeço a minha mãe, Maria Ezilda de Araújo Soares, minha professora favorita no mundo inteiro, por ser a minha maior incentivadora e por sonhar comigo cada etapa da graduação. Agradeço a minha querida avó materna, dona Maria Aurina Rosal de Brito, por também ter me apoiado de tantas formas e ter depositado em mim tanto amor e carinho. Agradeço, de modo geral, aos familiares que me ajudaram. Espero que saibam que são importantes para mim.

Agradeço aos meus irmãos em Cristo pelas orações e palavras de alento nos momentos desafiadores. Vocês são bênçãos em minha vida e são a minha família. Eu os amo com minha alma.

Agradeço aos amigos que suportaram comigo, desde o início da graduação, cada obstáculo: Carlos Rodrigues, Lívia Rocha e Raiane Carvalho, por terem feito, dentre tantas coisas, os dias mais alegres.

Agradeço a minha querida mentora, professora Dra. Nize Paraguassu Martins, por aceitar me orientar nesta pesquisa, mesmo com todos os desafios que se apresentaram, e por ter me apoiado em tantas outras áreas e momentos da minha carreira profissional. Serei eternamente grata por cada palavra e ação destinadas a mim.

Por fim, agradeço a mim mesma, por suportar os desafios como pude, sendo forte e corajosa, e por confiar no Bom Deus e na promessa da boa colheita.

RESUMO

Nas últimas décadas, o ensino de gramática em Língua Portuguesa tem gerado debates devido à diversidade linguística e às mudanças na língua, que desafiam métodos tradicionais e exigem abordagens inovadoras. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas ensinem as regras gramaticais, mas também promovam a competência comunicativa dos alunos. Diante disso, este trabalho tem como objetivo investigar as diferentes abordagens de ensino de gramática e como elas podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa na Educação Básica. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para identificar as abordagens e analisar de forma qualitativa as discussões nelas contidas. A análise de Possenti (1996), Travaglia (2009), Antunes (2014), Borges Neto (2013), Oliveira, Basso e Quarezemin (2013), Perini (2017), Foltran, Knöpfle e Carreira (2017), e Pilati (2017) resultou na elaboração de um quadro geral das abordagens de ensino de gramática, permitindo a constatação de que os métodos tradicionais de ensino de gramática não são suficientes para atender às demandas contemporâneas, bem como de que há uma correlação positiva entre o uso de abordagens diversificadas e inovadoras no ensino de gramática e a melhoria do desempenho educacional dos alunos. Esses resultados revelam que tais abordagens contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e para o sucesso acadêmico, bem como apontam a necessidade de inovação e atualização das práticas pedagógicas para acompanhar as mudanças na língua e na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Gramática; Abordagens de Ensino de Gramática; Competência Comunicativa; Educação Básica.

ABSTRACT

In recent decades, grammar teaching in Portuguese has generated debates due to linguistic diversity and changes in the language, which challenge traditional methods and require innovative approaches. Furthermore, the *Brazilian National Common Curricular Base* (BNCC) emphasizes the need for pedagogical practices that not only teach grammatical rules but also promote students' communicative competence. In this context, the aim of this study is to investigate different approaches to grammar teaching and how they can contribute to more meaningful learning in Basic Education. To achieve this, a bibliographic review was conducted to identify these approaches and qualitatively analyze the discussions within them. The analysis of Possenti (1996), Travaglia (2009), Antunes (2014), Borges Neto (2013), Oliveira, Basso, and Quarezmin (2013), Perini (2017), Foltran, Knöpfle, and Carreira (2017), and Pilati (2017) led to the creation of a table overview of grammar teaching approaches. This analysis revealed that traditional grammar teaching methods are insufficient for addressing contemporary demands and that there is a positive correlation between using diverse and innovative approaches to grammar instruction and improving students' educational performance. These results show that such approaches significantly contribute to the development of linguistic skills and academic success, also the need for innovation and the updating of pedagogical practices to keep pace with changes in the language and society.

Keywords: Grammar Teaching; Grammar Teaching Approaches; Communicative Competence; Basic Education.

No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus.

Ele estava no princípio com Deus.

*Todas as coisas foram feitas por intermédio dele, e, sem ele, nada do que foi
feito se fez.*

A vida estava nele e a vida era a luz dos homens.

(Evangelho segundo João)

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Princípios da Aprendizagem Linguística Ativa.....	37
Quadro 2 - Esquema dos objetivos e procedimentos adotados na pesquisa.	40
Quadro 3 - Síntese das abordagens de ensino de gramática e suas concepções fundamentais.....	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 NOÇÕES FUNDAMENTAIS	12
2.1 Concepções de linguagem e concepções de gramática	13
2.2 Concepções de ensino-aprendizagem e método de ensino.....	15
3 ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA	17
3.1 Abordagem tradicional-normativa.....	19
3.2 Análise linguística: orientações para o ensino de língua segundo os PCN e a BNCC	21
3.3 Gramática contextualizada.....	26
3.4 Gramática como ciência	29
3.4.1 Gramática como iniciação científica	30
3.4.2 Gramática como descoberta	31
3.4.3 Construindo gramáticas na escola	33
3.5 Aprendizagem linguística ativa.....	35
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	39
4.1 Caracterização da pesquisa	39
4.2 Fonte dos dados.....	40
4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	40
5 OS CAMINHOS DO ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa tem sido objeto de intensos debates e reflexões entre educadores e pesquisadores. A diversidade linguística e as mudanças constantes na língua falada e escrita desafiam os métodos tradicionais de ensino e demandam abordagens inovadoras e eficazes. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras diretrizes educacionais reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas ensinem as regras gramaticais, mas também promovam a competência comunicativa dos alunos.

O contexto educacional contemporâneo no Brasil evidencia a urgência de repensar o ensino de gramática, dada a importância fundamental da proficiência linguística para o desenvolvimento integral dos estudantes e sua plena cidadania. A avaliação do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) de 2022 revelou que metade dos estudantes brasileiros não possui o nível básico de leitura necessário para o exercício pleno da cidadania. Esse dado alarmante reforça a necessidade de uma investigação aprofundada sobre as práticas de ensino de gramática.

Diante dessa realidade, surge a necessidade de investigar mais a fundo as diferentes abordagens de ensino de gramática. O objetivo deste trabalho é compreender como cada abordagem pode contribuir para uma aprendizagem significativa da Língua Portuguesa na Educação Básica. Desse modo, considerando a importância dessa temática, este trabalho se propõe a investigar quais são as diferentes abordagens de ensino de gramática e como elas contribuem para as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Para atingir esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para identificar as abordagens e analisar de forma qualitativa as discussões nelas contidas. Constituíram o corous de análise as obras Possenti (1996), Travaglia (2009), Antunes (2014), Borges Neto (2013), Oliveira, Basso e Quarezemin (2013), Perini (2017) e Foltran, Knopfle e Carreira (2017), e Pilati (2017). Com isso buscou-se (i) traçar um quadro geral das abordagens de ensino de gramática com suas respectivas características; (ii) demonstrar que os métodos tradicionais de ensino de gramática não são suficientes para atender às demandas contemporâneas e (iii) apontar os desafios e caminhos que os estudos sobre a temática vêm tomando, considerando as

novas demandas sociais e de uso da linguagem. Os resultados revelam que as abordagens identificadas contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e para o sucesso acadêmico do aluno, bem como a necessidade de inovação e atualização das práticas pedagógicas para acompanhar as mudanças na língua e na sociedade.

Desse modo, a presente monografia está organizada em quatro capítulos que abordam diferentes aspectos relativos ao ensino de gramática, que devem ser considerados. O segundo capítulo, *Noções Fundamentais*, discute as concepções de linguagem, gramática e ensino-aprendizagem, estabelecendo uma base teórica essencial para o trabalho. O terceiro capítulo, *Abordagens de Ensino de Gramática*, aponta e descreve detalhadamente as principais perspectivas de ensino gramatical, como a Tradicional-normativa, a Análise Linguística, a Gramática Contextualizada, a Gramática como Ciência e a Aprendizagem Linguística Ativa. No quarto capítulo, *Procedimentos Metodológicos da Pesquisa*, são explicadas as características da pesquisa, os procedimentos e a forma de análise de dados, bem como são apresentadas as fontes dos dados e os métodos utilizados para a coleta e análise das informações. Por fim, o capítulo cinco, *Os Caminhos do Ensino de Gramática na Educação Básica*, apresenta uma síntese crítica das abordagens estudadas, destacando os desafios e os possíveis caminhos para o ensino de gramática. O trabalho se encerra com as *Considerações Finais*, que reafirmam a importância de práticas pedagógicas inovadoras para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

2 NOÇÕES FUNDAMENTAIS

Para tratar do ensino de gramática, antes é necessário abordar algumas questões importantes que estão relacionadas ao tema. A gramática está atrelada às línguas, que são uma forma específica de linguagem verbal e que se caracterizam por serem algo que apenas os seres humanos possuem e utilizam para sua comunicação. Por isso, é preciso definir o que é linguagem, o que é língua e o que é gramática. Essas noções são fundamentais para o processo de ensino, uma vez que elas guiarão o professor em seu exercício docente.

Apesar de parecerem noções muito simples, que podem ser definidas com certa facilidade por qualquer pessoa, há inúmeros equívocos tão enraizados na sociedade que acabam prejudicando o processo de ensino de gramática. Segundo Antunes (2007), é necessário explorar a gramática desfazendo equívocos como o de que a língua e a gramática são a mesma coisa, ou o de que estudar gramática é sinônimo de memorizar as terminologias e classificações dispostas na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Essas concepções equivocadas limitam as possibilidades de exploração da língua e não oferecem ferramentas adequadas para o desenvolvimento de habilidades discursivas, além de colocar o texto – lugar onde a língua está expressa – a serviço da análise linguística/gramatical, quando deveria ser o inverso.

De acordo com Travaglia (2009), o ensino de uma língua deve desenvolver a competência comunicativa dos seus usuários, ou seja, deve capacitá-los a empregar a língua de modo eficiente em todas as situações comunicativas. Para que esse objetivo seja atingido, o autor aponta três maneiras de realizar o ensino e, dependendo de como o professor conduz esse processo, o aluno terá mais ou menos chances de alcançar o desenvolvimento dessa competência comunicativa. Por isso, este capítulo tem como objetivo identificar os reflexos das diferentes concepções de linguagem e de gramática junto ao seu ensino nas escolas de Educação Básica, salientando as práticas pedagógicas subjacentes a cada uma dessas concepções. Para alcançar esse objetivo, na seção 2.1, definimos as principais concepções de linguagem e de gramática; e na seção 2.2 apresentamos as concepções de ensino-aprendizagem e seus respectivos métodos de ensino.

2.1 Concepções de linguagem e concepções de gramática

Antes de qualquer coisa, é necessário que o professor tenha bem esclarecido em sua mente o que é língua, quais concepções de linguagem existem e de qual ele lançará mão no ensino de língua. Segundo Saussure (2012), podemos estabelecer que a língua é um “sistema de signos que exprimem ideias” (Saussure, 2012, p. 47), isto é, a materialização da faculdade da linguagem. Pensando nisso, e corroborando com Travaglia (2009), distinguiremos as três possibilidades de se conceber a linguagem, a saber: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

De acordo com Travaglia (2009), a linguagem como expressão do pensamento está ligada aos estudos linguísticos mais tradicionais. Nesse modo de conceber a linguagem, acredita-se que aquilo que é expresso pelas pessoas na língua é fruto de uma tradução daquilo que elas pensam; logo, aquele que não se expressa bem, não pensa bem (ou apenas não pensa). Isso porque a linguagem resulta da capacidade do ser humano de ordenar de forma lógica os seus pensamentos. Dessa primeira concepção apresentada, de tradição milenar, surgiu a ideia do bem falar e escrever difundida amplamente até os dias de hoje.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, segundo Travaglia (2009), a língua é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam a partir de regras para transmitir uma mensagem ou informação. Essa forma de conceber a linguagem, ligada às Teorias da Comunicação, postula que o uso da língua é um ato social, necessitando, portanto, de pelo menos um emissor e um receptor que dominem o mesmo código linguístico para que a comunicação seja efetivada. O falante (emissor) codifica uma informação e a destina ao ouvinte (receptor), que fará a decodificação através de um canal.

Por fim, a concepção de linguagem como forma de interação não se limita à tradução do pensamento ou a transmitir uma informação, mas entende que ao usar a língua agimos sobre o interlocutor. A linguagem é, segundo Travaglia (2009), um lugar de “interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 2009, p. 23). Nesse sentido, a linguagem é caracterizada pelo diálogo, por meio do qual os sujeitos enunciam a partir dos lugares sociais que ocupam, diferentemente das duas outras concepções.

Cada uma das concepções de linguagem acima apresentadas norteará pelo menos um modo de conceber gramática. A partir de Franchi (2006), podemos fazer a distinção de três concepções ou modos de vê-la. Na primeira concepção, a normativa, a gramática é um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (Franchi, 2006, p. 16, grifo do autor). Essa é a gramática largamente utilizada nas escolas e a responsável pela manutenção do preconceito linguístico, uma vez que só sabe “falar bem” aquele que domina todas as regras gramaticais prescritas pelos grandes gramáticos em seus manuais.

A gramática descritiva, ainda de acordo com Franchi (2006), é um sistema de noções em que “se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é grammatical do que não é grammatical” (p. 22). A partir da análise do que se emprega na língua (palavras, locuções, formas, paradigmas, construções, funções), isto é, do uso, o linguista/gramático estabelece aquilo que é produtivo (uma boa formação, bom uso de expressões) e diz quais expressões são ou não autorizadas pela gramática da língua.

Finalmente, com base na Teoria gerativa-transformacional de Noam Chomsky, Franchi (2006) afirma que na gramática internalizada “o falante de uma língua desenvolve [o saber linguístico] dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (p. 25). Desse modo, com base na prática linguística desenvolvida pelo falante, ele sabe quais possibilidades de manifestação verbal são de fato realizadas e aceitas pela sua comunidade linguística. Saber gramática, segundo o autor, não depende exclusivamente de o falante ser escolarizado – ou passar por processo formal e sistemático de aprendizado –, mas de ativar e construir progressivamente hipóteses sobre a linguagem, os princípios que a norteiam e, por fim, as regras.

Portanto, conhecer as concepções de gramática acima descritas é fundamental para o professor, pois permitirá que ele guie melhor o alunado no exercício de reflexões sobre a língua. Esse exercício deve ser pautado, principalmente, no respeito às variedades diferentes da norma padrão e no entendimento de que a gramática está a serviço do uso da língua, não o contrário. A Base Nacional Comum Curricular (2018) – doravante BNCC – em sua quarta competência específica da área de Linguagens, elege a língua como fenômeno marcado pela heterogeneidade. O estudante deve

compreender a natureza heterogênea da língua, respeitando as variações linguísticas e combatendo preconceitos de qualquer natureza. O professor deverá, dessa forma, guiá-lo nesse processo.

2.2 Concepções de ensino-aprendizagem e método de ensino

Para falar sobre as abordagens de ensino de gramática, também é necessário estabelecer qual concepção de ensino-aprendizagem será adotada pelo professor. De acordo com Oliveira (2010), dentre as concepções de aprendizagem que o professor precisa conhecer, três ganham mais destaque: a inatista, a behaviorista e a interacionista. A concepção inatista estabelece que o sujeito está fadado a ser, por toda a vida, exatamente do mesmo jeito, não importando as influências do meio em que está inserido. Seguindo essa visão, pode-se perceber duas implicações imediatas: o professor tem seu papel invalidado, uma vez que nada pode fazer para que o aluno aprenda; e o aluno só obtém êxito ou fracassa na aprendizagem porque está pré-determinado a isso desde o seu nascimento.

Na concepção behaviorista, que ganhou destaque especialmente pelos estudos do psicólogo B. F. Skinner, os seres humanos aprendem por meio de estímulos, sendo o ambiente um fator de grande influência para o processo de ensino-aprendizagem. Para que um comportamento seja fixado, o indivíduo é exposto a um estímulo e, caso faça aquilo que se espera, receberá uma recompensa, que é chamada de reforço positivo; caso contrário, receberá uma “punição”, que é um reforço negativo. De acordo com essa concepção, o professor tem sua posição no processo de ensino-aprendizagem elevada de modo exacerbado, já que ele é o responsável pela transferência de conhecimentos. Em contrapartida, o aluno torna-se um sujeito passivo nesse processo, sendo apenas um mero receptor de conhecimentos que não comprehende bem, mas que reproduz mecanicamente, como se fosse um papagaio.

Segundo Oliveira (2010), diferentemente das outras, a concepção interacionista, que foi difundida pelos estudos de Piaget e Vygotsky, entende o aprendizado como um processo de interação que envolve o aluno, sua natureza biológica e o ambiente em que ele se insere. Dessa forma, o professor tem um papel de facilitador da aprendizagem do aluno, ou seja, ele não detém todo o conhecimento,

por isso é necessário que estude, se atualize e se aperfeiçoe constantemente. Portanto:

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos (Oliveira, 2010, p. 29).

Tendo em vista cada uma dessas concepções, o professor irá direcionar seu método de ensino de maneira mais eficiente. Se ele entende seu papel de facilitador do processo de aprendizagem, precisa realizar algumas ações para que isso seja uma realidade. Nesse sentido, um método de ensino pode ser entendido como um conjunto de princípios que guiam a estrutura das aulas: esses princípios englobam teoria, organização e ações práticas (Richards; Rodgers, 1994 *apud* Oliveira, 2010, p. 30). Um método é composto, então, pelos seguintes pilares: a abordagem, o projeto e o procedimento.

De acordo com Oliveira (2010), a abordagem diz respeito à teoria da língua e à teoria da aprendizagem que o professor adota, que serão a base do seu método. O projeto é a estrutura organizacional do método, em que são estabelecidos os objetivos, o conteúdo da disciplina, os tipos de atividades que serão desenvolvidas e demais elementos da aula. Por fim, o procedimento está relacionado ao modo como o professor fará a articulação das atividades, do material didático e como fará a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Ressaltamos a importância do estabelecimento, por parte do professor, de um método eficiente, com uma abordagem de ensino adequada, um projeto organizacional bem delineado – cujos objetivos, conteúdos e atividades sejam condizentes com as teorias adotadas – que siga um procedimento que faça sentido com os objetivos do ensino a que se propõe. Para o trabalho que aqui nos propomos a desenvolver, focaremos no pilar teórico da abordagem e no procedimento, uma vez que articular a teoria e a prática é um desafio enfrentado por muitos professores de Educação Básica.

3 ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA

De acordo com Faraco (2017), o ensino de gramática é algo milenar. A primeira gramática de que se tem notícia, a *Tékhne Grammatiké*, de autoria do grego Dionísio Trácio, que remonta ao ano 100 a.C., molda ainda hoje as gramáticas tradicionais. Ela surgiu com o objetivo de preservar os textos gregos clássicos e descrever a variedade da língua utilizada pelos grandes poetas e prosadores do passado. A gramática nessa época era um saber prático, um instrumento auxiliar que, combinado com leitura e comentário dos textos, tornava possível o aprendizado da variedade linguística de autores prestigiados.

Nos tempos de Quintiliano (30 d.C. – 96 d.C.), o objetivo maior do ensino gramatical era a formação de bons oradores. Nesse sentido, a diretriz pedagógica adotada era funcional, pois defendia não o ensino da gramática em si, mas a seleção do que fosse útil para o domínio da expressão. Essa concepção se perdeu com o tempo, e a gramática passou a ocupar o centro da educação linguística em decorrência da mudança de cenário social, político e cultural na Europa, com o fim do império romano do Ocidente.

Com a ascensão dos falares românicos (o latim vulgar), os aprendizes não eram mais falantes nativos da variedade culta da língua, fixada pelos gramáticos. Por isso:

A educação linguística não era mais pautada pelo aprimoramento da língua de casa (como tinha sido na Roma de Quintiliano), mas pela necessidade de aprender a língua da erudição a partir do zero. Foi por aí que o conhecimento gramatical deixou de ser apenas complementar e passou a primordial (Faraco, 2017, p. 13).

Publicada em 1599, a *Ratio Studiorum* foi a síntese da pedagogia da gramática no centro do ensino, inspirada em Quintiliano e focada nas artes liberais, especialmente no Trivium, de acordo com Faraco (2017). A *Ratio* foi o documento consolidador das diretrizes educacionais dos colégios jesuítas, sendo a principal responsável pela educação na Europa católica e em suas colônias, no contexto da Contrarreforma, do século XVI até metade do século XVIII.

Vinculado ao movimento da Reforma Protestante, Jan Comênio publicou, em 1627 sua *Didática Magna*, considerado o primeiro tratado pedagógico moderno. Comênio defendia que as línguas não deveriam ser aprendidas a partir da gramática,

mas com a prática, a partir de autores adequados. Na proposta dele, a educação linguística seria voltada ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade, sendo a gramática quase dispensável.

Mesmo com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e as várias reformas da educação propostas pelo governo do Brasil, o princípio da centralidade da gramática na educação linguística era sempre mantido. Esse tipo de programa de ensino do português perdurou até a década de 1960, com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61). A abertura democrática possibilitada pelo fim da ditadura militar, em 1985, permitiu a reformulação dos modelos de ensino no país, culminando, mais tarde, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1995, na BNCC, a partir de 2017, e em suas reelaborações posteriores.

Atualmente, os documentos oficiais colocam a gramática como um conhecimento auxiliar que deve ser articulado com a leitura e a produção de textos, mas, apesar dessas diretrizes, ela continua ocupando uma posição de destaque nas aulas de português. É muito comum que essas aulas sejam divididas em gramática, redação e literatura, como se fossem conhecimentos desvinculados. Os conteúdos gramaticais listados pela NGB e trabalhados nas gramáticas escolares ganham mais destaque, por isso a ideia de que ensinar português é ensinar gramática normativa.

A partir disso, a busca por conceber um ensino de língua que tire a gramática do centro é um assunto que movimenta muitas reflexões de linguistas e pedagogos. É consensual entre eles que o conhecimento gramatical deve ser auxiliar e funcional, ou seja, que se vincule às práticas de leitura, escrita e oralidade. Há, contudo, diferentes concepções de ensino de gramática que se afastam da abordagem tradicional já mencionada. Desse modo, o objetivo deste capítulo é elencar e descrever as abordagens de ensino de gramática propostas por diferentes autores, bem como identificar seus objetos teóricos.

Para tanto, elencamos e descrevemos as abordagens como se segue: na seção 3.1, a abordagem tradicional-normativa, vista em Travaglia (2009); na seção 3.2, a abordagem da análise linguística e seu respaldo nos documentos oficiais que direcionam o ensino básico, como a BNCC, segundo Bezerra e Reinaldo (2020); na seção 3.3, a gramática contextualizada apontada por Antunes (2014); na seção 3.4, as ramificações do ensino de gramática sob a perspectiva científica, seguindo Borges Neto (2013), Oliveira, Basso e Quarezemin (2013), Perini (2017) e Foltran, Knöpfle e

Carreira (2017); finalmente, na seção 3.5, a aprendizagem linguística ativa proposta por Pilati (2017).

3.1 Abordagem tradicional-normativa

Com uma carga histórica milenar, a abordagem tradicional-normativa é aquela cujo ensino de língua enfatiza a memorização da nomenclatura e da teoria gramaticais com fim em si mesmas. Quando pensamos na gramática normativa, de caráter prescritivo e que remete mais às leis de uso da língua do que à sistematização de fatos a seu respeito, devemos considerar que grande parte dessas leis linguísticas foram estabelecidas com base em critérios extralingüísticos. Isso quer dizer que as regras descritas nos manuais de gramática, exigidas na modalidade escrita da língua e eleitas como a variedade culta ou padrão, foram cristalizadas a partir de parâmetros como: purismo, vernaculidade, prestígio socioeconômico, autoridade (bons gramáticos e bons escritores) e história.

Segundo Travaglia (2009), esses critérios são instáveis, não possuem objetividade e negam o caráter heterogêneo da língua, rejeitando, portanto, as variações que lhe são intrínsecas. Desse modo, não há necessariamente uma forma de garantir que certos usos linguísticos da tradição serão atendidos, uma vez que eles são aceitos em alguns casos e em outros não. O autor utiliza como exemplo para essa afirmação a concordância dos verbos com o sujeito posposto na voz passiva sintética:

Um exemplo dessa questão é a insistência em dizer, por tradição, apesar de diversos estudos linguísticos virem afirmado o contrário, que existe uma passiva sintética e que se deve fazer a concordância com o sujeito posposto [...] Todavia, por outro lado, diz-se que esse tipo de passiva vem sempre sem agente da passiva, sem insistir em se manter a possibilidade de colocar o agente que existia na época clássica nos séculos XV e XVI. Mandaria a tradição que se fizesse o contrário. Ou seja, aceita-se a evolução da língua em alguns aspectos e não em outros, em alguns casos a tradição deve prevalecer e em outros não. Por quê? Qual é o critério usado (Travaglia, 2009, p. 228-229)?

Nesse sentido, a partir de Travaglia (2009), entende-se que se a tradição gramatical – estabelecida a partir dos escritos de autores consagrados e sistematizada por bons gramáticos – deve ser seguida, então deveria ser em todos os aspectos. Todavia, embora fundamente-se em critérios um tanto dúbios, o ensino de gramática nos dias atuais ainda se baseia nessa abordagem tradicional e puramente

prescritivista, fazendo com que haja nas aulas uma grande concentração no uso de metalinguagem, com conceitos e exemplos para ensinar determinado fenômeno linguístico. Como assevera o autor:

A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação (Travaglia, 2009, p. 101-102).

A gramática, nesse sentido, se reduz ao cumprimento de um programa curricular sem a preocupação de efetivamente aplicar aqueles conhecimentos de maneira prática aos usos linguísticos do cotidiano, isto é, ocorre um ensino, muitas vezes, desconectado da realidade. Assim, tratado dessa maneira, o ensino de gramática perde de vista seu objetivo: ajudar o aluno a desenvolver uma competência comunicativa que seja robusta o suficiente para compreender e produzir textos nas diversas situações de comunicação das quais faz parte. Além disso, vale ressaltar que ao falar em produção e compreensão de textos não nos restringimos apenas à modalidade escrita da língua, mas também às produções textuais realizadas oralmente. Por isso, a simples memorização de regras gramaticais fragmentadas não garante que o usuário será capaz de alcançar a “progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação” (Travaglia, 2009, p. 17).

Apesar dos imbróglios, o autor defende que a gramática normativa deve ser ensinada porque a norma-padrão é uma das variedades da língua a qual o aluno precisa ter acesso, dado seu papel e status social, especialmente na modalidade escrita. Contudo, o autor chama atenção para a questão de que o ensino deve ser realizado de maneira que os alunos entendam o papel da gramática normativa na sociedade, além de compreenderem a existência e importância de outras variedades da língua, para evitar o preconceito linguístico. A esse respeito, Travaglia (2009) enfatiza que os usos linguísticos se dão em situações de comunicação reais, com falantes que dominam a estrutura gramatical de sua língua, mas que, talvez, não saibam aplicar uma teoria gramatical à ela.

Assim é necessário, além de mais econômico, ensinar as normas sociais de uso das variedades da língua nas diferentes situações (incluindo as regras de uso da norma culta dadas pela gramática normativa). Isto por razões

semelhantes às de se ensinar como a sociedade recomenda ou exige que alguém se porte à mesa, ou como alguém deve se vestir em ocasiões diversas, etc., embora saber usar a língua, inclusive em sua variedade culta, seja muito mais importante para a pessoa, dada a abrangência em sua vida dos efeitos dessa competência linguística (Travaglia, 2009, p. 230).

Segundo Travaglia (2009), a solução para o ensino de gramática é não apresentar os fatos da língua como algo definitivo, sedimentado, rígido e imutável, nem apresentá-los fragmentadamente ou fora de seu contexto. Isso porque os fenômenos que ocorrem na língua precisam ser analisados adequadamente dentro da situação na qual se inserem, para evitar que regras sejam aplicadas descuidadamente. É necessário integrar a gramática normativa à realidade da língua no momento em que estiver sendo observada e buscar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Além disso, é válido ressaltar que o ensino da língua segundo a abordagem tradicional-normativa se enquadra no ensino prescritivo descrito pelo autor, uma vez que ele tem por objetivo “levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados certos/aceitáveis” (Travaglia, 2009, p. 38). Esse tipo de ensino leva o aluno a acreditar que não sabe falar português, por isso privilegia as aulas no esquema conceito-exemplo-atividade da variedade culta e escrita da língua, de modo que o aluno, ao fim do ano letivo, tenha memorizado as terminologias e as regras e exceções da gramática.

3.2 Análise linguística: orientações para o ensino de língua segundo os PCN e a BNCC

Com a finalidade de nortear os conteúdos dos currículos escolares e orientar as práticas pedagógicas, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Logo nas primeiras páginas desses documentos, nas seções que tratam sobre a linguagem e a língua portuguesa, pode-se entender como são articuladas as noções a respeito da linguagem e da língua para direcionar as práticas pedagógicas que o professor deverá realizar. Por isso, é importante conhecer como esses documentos tratam das concepções inerentes ao ensino de língua portuguesa e analisá-las à luz das teorias da língua e da aprendizagem, de modo a perceber se as orientações são realmente

produtivas. A abordagem da análise linguística/semiótica ganha destaque nesses documentos, que versam sobre a importância de situar os fenômenos gramaticais em contextos, utilizando, para esse fim, os diversos gêneros textuais correntes na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental concebem a linguagem em sua dimensão discursiva e cognitiva e entendem que o ensino de língua deve estar voltado para a aquisição de novas habilidades linguísticas. Desse modo, estabelecem que a linguagem é “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). É por meio da linguagem que são expressas as ideias, os pensamentos e as intenções de um indivíduo, o que permite que ele estabeleça relações e influencie outros, de modo que altere a realidade e a sociedade, ou o modo de vê-las. Nessa perspectiva:

língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Brasil, 1998, p. 20).

Seguindo essa linha de pensamento, os PCNLP (1998) estabelecem que a linguagem humana se torna concreta no discurso, o qual, por sua vez, se materializa por meio dos textos. Por isso, o documento centraliza os gêneros discursivos/textuais como objeto de ensino e como espaço em que se fará reflexão acerca das questões linguísticas em sala de aula. O texto é, nessa perspectiva, a unidade de ensino que fornecerá subsídios para a compreensão da estrutura e dos mecanismos que compõem a língua, garantido que as análises estejam sempre situadas em um contexto social e histórico, para que o aluno desenvolva progressivamente sua competência discursiva.

Assim sendo, a gramática tem um papel auxiliar no ensino de língua, visto que é uma ferramenta para a construção da atividade discursiva de interpretação e produção de textos. O que deve ser levado em consideração na seleção de conteúdos para o ensino de língua não é aquilo que determina a tradição gramatical – todas as classes de palavras e suas subdivisões ou as regras de concordância verbal com suas

exceções. Os PCNLP (1998) apontam para a necessidade de escolher os temas das aulas em função das necessidades que os alunos apresentam nas outras práticas de linguagem, como a leitura e a produção de textos. Agir diferente disso, o documento assevera, apenas levará ao questionamento acerca da necessidade ou não do ensino de gramática na escola, como aponta o trecho:

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, 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).

Sobre a questão de ser ou não necessário o ensino de gramática na escola, Possenti (1996) afirma que o objetivo da escola é criar condições para que o aluno aprenda a língua portuguesa em sua variedade padrão, especialmente na modalidade escrita. O autor relembra que os alunos já possuem uma bagagem linguística que deve ser considerada, mesmo que a gramática que ele adquiriu espontaneamente esteja longe da gramática normativa em alguns aspectos. Não levar em conta esses conhecimentos prévios e não utilizá-los a favor do ensino é um erro, já que o professor estará partindo da falsa premissa de que seu aluno não sabe a gramática de sua língua, mesmo vendo-o produzir e compreender sentenças complexas.

A BNCC (2018) assume também a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, dialogando com os PCN (1998) e com as demandas atuais, especialmente no que diz respeito às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A língua é entendida como um fenômeno heterogêneo e contextualizado, através do qual o sujeito pode construir sua identidade e fazer parte de uma comunidade. Do mesmo modo, o documento focaliza o texto como elemento central e unidade de ensino de língua, buscando sempre relacioná-lo ao contexto e articulá-lo para o desenvolvimento de habilidades necessárias à leitura, escrita e produção em diferentes suportes. Sobre isso, o documento afirma:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a

serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

No trabalho com a língua portuguesa, a BNCC estabelece práticas de linguagem que abarcam diferentes eixos, que se relacionam em todo momento, com vistas a desenvolver as competências relacionadas à área da linguagem. O eixo de análise linguística/semiótica engloba conhecimentos linguísticos sobre a língua, seu sistema, a norma-padrão e outras semioses, mas está a serviço das outras práticas de linguagem. Apesar de o conhecimento linguístico ser considerado uma peça fundamental, ele deve estar sempre articulado com os outros eixos para o desenvolvimento das competências gerais estabelecidas pelo documento. A esse respeito, a BNCC aponta que:

estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

Pode-se perceber que, assim como nos Parâmetros Curriculares, a BNCC também privilegia o ensino de língua de modo contextualizado, considerando os fatores linguísticos que permitem depreender, através dos recursos empregados, os sentidos ali contidos e os fatores extralingüísticos, que estão imbricados nos textos – já que são produzidos por sujeitos inseridos em contextos socioculturais, históricos, ideológicos e políticos. Essa contextualização é uma estratégia central em ambos os documentos, utilizada para desenvolver a competência discursiva e permitir ao aluno autonomia em suas produções e leituras, além de pensamento crítico-reflexivo acerca das situações que os cercam.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2020), a expressão “análise linguística” costuma ser utilizada tanto na academia, pelos pesquisadores, quanto nas formações e escolas, pelos professores, para se referir a um conjunto de conceitos teóricos ou de práticas metodológicas. As autoras definem a análise linguística em relação ao ensino de língua como “um conjunto de atividades epilingüísticas e metalingüísticas, orientadas por uma determinada perspectiva teórica” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 82). Assim, o trabalho de reflexão sobre a língua, em seus aspectos internos e externos, e sobre as diferentes formas de manifestação da linguagem ainda se baseia na

perspectiva tradicional de ensino – mesmo que sejam consideradas as questões pertinentes ao texto e os sentidos nele contidos. A esse respeito, as autoras afirmam:

Embora nas duas últimas décadas tenha-se preconizado a aproximação entre o ensino de língua materna e o campo da Linguística, esse posicionamento nem sempre se coaduna com uma prática condizente. Se o trabalho didático com a leitura e a produção escrita e/ou oral reflete uma prática subsidiada por teoria(s) linguística(s), o mesmo não ocorre com o estudo das unidades linguísticas. Para estas, parece haver um tateamento didático, sem resultado satisfatório, o que acaba por ou reforçar o ensino da tradição gramatical ou abandonar o estudo das unidades linguísticas (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 85).

Desse modo, a partir desses documentos, surge a expressão “análise linguística” que, segundo Bezerra e Reinaldo (2020), tanto de uma perspectiva teórica quanto metodológica, diz respeito a “uma expressão ‘guarda-chuva’ que abriga tantas especificações quantas forem as orientações teóricas que a fundamentam” (p. 38). A definição apresentada pelas autoras é de que a análise linguística é um conjunto de atividades epilingüísticas¹ e metalingüísticas² as quais podem ser orientadas sob uma perspectiva teórica, que, geralmente, transita entre a tradição gramatical e as teorias linguísticas. Elas destacam três pontos básicos de partida:

a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, através de atividades epilingüísticas; o estudo de dados linguísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, através de atividades metalingüísticas (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 86).

Segundo as autoras, para fazer análise linguística parte-se de um gênero textual para as unidades linguísticas menores, considerando a língua como um instrumento de interação entre seus usuários. Assim, ao analisar documentos como os PCNLP e a BNCC, é perceptível a ênfase dada à contextualização e à aplicação dos conhecimentos linguísticos, que se justifica pela necessidade de desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Essa abordagem, portanto, visa promover um

¹ São aquelas atividades em que o usuário da língua reflete sobre os recursos expressivos dos quais faz uso no momento em que enuncia um discurso. Pode-se perceber uma atividade epilingüística nas pausas, hesitações, autocorreções etc.

² Diferentemente da anterior, a atividade metalingüística reflete apenas sobre os recursos expressivos no ato da interação, mas é o próprio conteúdo do discurso. Esse tipo de atividade é percebido em gramáticas, textos científicos sobre linguagem etc.

aprendizado que ultrapassa os moldes da gramática normativa, a fim de tornar os estudantes sujeitos críticos e autônomos na leitura e na produção de textos.

3.3 Gramática contextualizada

Para seguir a perspectiva enunciativo-discursiva estabelecida pelos PCN (1998) e pela BNCC (2018), criou-se o termo “gramática contextualizada” no meio pedagógico. Essa expressão, que se justifica pela noção de centralidade do texto no ensino de gramática, acabou se tornando a saída para as análises linguísticas de frases soltas e fora de um cenário – um contexto – particular. Assim, as análises descontextualizadas, cuja ênfase geralmente recaia sobre aspectos morfossintáticos, deveriam dar lugar aos textos orais e escritos retirados de situações discursivas diversas, em que os sentidos e as intenções dos enunciadores no ato da comunicação teriam maior relevo.

A concepção de uma “gramática contextualizada” referia-se não ao que fora pretendido inicialmente pelos PCN, mas à tentativa de unir os programas tradicionais de ensino de língua ao novo objeto de ensino, o texto. Dessa junção, resultou o que ainda é possível verificar nas salas de aula atualmente: o texto está presente nas aulas, mas apenas dá base para as mesmas análises de antes; é meramente o banco de onde são retiradas palavras, para classificação morfológica, e sentenças, para classificação sintática. Desse modo, o ensino tradicional permaneceu sendo propagado, ainda que com nova roupagem, escondido atrás de cartuns, propagandas, crônicas e letras de canções. O texto, no final das contas, não foi o objeto de estudo em torno do qual deveria centrar-se o ensino de língua; foi, como definiu Lajolo (1988), o pretexto utilizado para preservar o ensino tradicional.

O que seria, então, uma gramática contextualizada? Segundo Antunes (2014), a gramática é sempre contextualizada, já que nada do que acontece na língua – oral ou escrita – está fora de uma situação real, de um contexto sociocomunicativo específico em que o falante esteja inserido. Por isso, a autora defende que é redundante dizer que há uma gramática contextualizada, simplesmente porque a gramática não pode existir de outra maneira. Apesar disso, em seu *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”* (2014), ela busca definir o que deveria ser de fato essa contextualização da qual a gramática do ensino tradicional carece, dizendo que:

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. A pretensão de recorrer ao estudo de uma gramática que possa ser caracterizada como gramática contextualizada decorre do ponto de vista de que *todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos* (situacionais e verbais) *em que as ações da linguagem ocorrem* (Antunes, 2014, p. 46, grifos da autora).

Nesse sentido, a contextualização da gramática deveria acontecer nas escolas com o objetivo de compreender como os itens gramaticais contribuem para a significação do texto, quais são os efeitos de sentido, as funções, as intenções comunicativas desempenhadas por eles. Por isso, segundo a autora, essa abordagem deve sempre atentar-se para a dimensão global do texto, ou seja, não considerar apenas fragmentos textuais para chegar às unidades menores, mas compreender o todo do texto, o tema sobre o qual discorre, seu propósito comunicativo, as características do gênero, do suporte etc.. Não faz sentido, portanto, isolar os itens para analisá-los, uma vez que sua significação depende dos outros elementos com os quais se relaciona. Dessa forma, Antunes (2014) defende que a gramática contextualizada está “a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (Antunes, 2014, p. 47).

Vale ressaltar que há situações nas quais a segmentação dos elementos linguísticos é tanto cabível quanto eficaz. Antunes (2014) diz que no ensino de gramática voltado para a iniciação científica, essa fragmentação de determinadas noções gramaticais, a fim de delimitar um objeto de estudo a ser descrito, explicado e idealizado, é possível. No entanto, a autora insiste na necessidade de não perder de vista que o uso da língua no dia a dia não ocorre dividido em componentes separados. Por isso é necessário entender que a língua se integra a um grande sistema de atuações sociais e que a contextualização é uma parte essencial dela (Antunes, 2014, p. 48) e uma noção que, consequentemente, se estende à gramática.

A partir da reflexão sobre o que seria a gramática contextualizada, Antunes (2014) propõe a elaboração de um programa de ensino de língua funcional e flexível. Tendo em mente que o texto deve ser objeto central em sala de aula, a autora sugere que a escolha dos textos seja feita levando em consideração as necessidades ou os interesses dos alunos, uma vez que desconsiderar seu conhecimento prévio seria um erro. Desse modo, para a eleição de um componente gramatical, como as

preposições, para o trabalho em sala, deve-se considerar aquilo que os alunos já sabem e, partindo desse ponto, ajudá-los a refletir sobre os diferentes efeitos de sentido que aquele componente pode gerar, a depender da situação e da intenção do enunciador. Portanto, não basta classificar as preposições como palavras que se relacionam com outras dentro de uma frase, mas o aluno deve conseguir compreender qual a relação semântica delas e como os interlocutores as dominam de tal modo que brincam com seus significados para criar as mais diversas significações.

Para Antunes (2014), então, é necessário passar da gramática sem contexto para a gramática de usos específicos, situados, na qual se pode entender a natureza da linguagem como “*atividade de interação recíproca*, entre interlocutores, engajados em determinado evento comunicativo, compartilhando sentidos, propósitos ou intenções” (Antunes, 2014, p. 53, grifo da autora). A autora aponta que a generalidade no tratamento gramatical pode levar à ideia de que a língua é homogênea, uniforme, não passível de variações – pensamento que permite a manutenção do preconceito linguístico. Por isso, para ela, é necessário – essencialmente ao professor – conhecer as diferentes concepções de gramática que existem, além de saber contextualizar as regras que se ensina, isto é, dizer se elas são mais recomendáveis à oralidade ou à escrita. Assim:

O saber gramatical que objetivamos explicitar e ampliar, numa perspectiva da interação, deve, portanto, contemplar – e de forma equilibrada – o que, mais regularmente, ocorre em atividades da fala e em atividades de escrita, conforme seus variados contextos de uso apontam para maior ou menos formalidade e consequente monitoramento. As frases inventadas em que se pretende analisar os fatos da gramática não refletem esse dinamismo da língua, pois, na vaguezza em que são propostas, abarcam quase tudo e, assim, não abarcam quase nada (Antunes, 2014, p. 55-56).

Em síntese, a gramática contextualizada surgiu como uma alternativa à abordagem tradicional do ensino de língua portuguesa, que frequentemente desconsidera a natureza interativa da linguagem e o contexto sociocomunicativo em que os fenômenos linguísticos se manifestam. Embora pareça um termo redundante, como Antunes (2014) aponta, ele reflete uma tentativa de ressignificar o papel da gramática na sala de aula, de modo a inseri-la em práticas pedagógicas que valorizam o texto como unidade central de análise linguística. Essa perspectiva, portanto, deve promover uma compreensão mais abrangente e significativa dos usos da língua, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Além disso, a gramática contextualizada também desafia o professor a reconsiderar suas concepções de linguagem e sua prática pedagógica, uma vez que propõe um ensino que seja capaz de articular o conhecimento gramatical com as práticas reais de interação verbal. Não se trata de abandonar a tradição de ensino gramatical, mas sim de transformá-la, trazendo ao centro dos estudos a língua em uso e sua função social. Assim, reforçamos que é fundamental considerar o aluno como participante ativo no processo de ensino-aprendizagem, já que suas experiências, conhecimentos prévios e necessidades comunicativas tornam o ensino de gramática mais relevante e efetivo.

3.4 Gramática como ciência

A abordagem que será descrita nesta seção considera uma perspectiva bissocial da língua e a entende não como algo coletivo, mas individual, a partir do qual é possível fazer generalizações. A perspectiva de ensino da gramática como ciência considera a língua como um fenômeno natural, ou bissocial, que pode ser compreendido a partir de uma teoria e sobre o qual se pode fazer hipóteses e testagens, a fim de chegar a generalizações. Para comprehendê-la, faremos a descrição de duas subcategorias que são, na verdade, ramificações ou formas específicas de compreender a gramática a partir da perspectiva científica. São elas: a gramática como iniciação científica (Borges Neto, 2013) e a gramática como descoberta (Foltran; Knöpfle; Carreira, 2017). Elas levarão, em última instância, à construção de gramáticas na escola partindo do método científico, que foi proposta por Oliveira, Basso e Quarezemin (2013).

Inicialmente, vale ressaltar que essa abordagem parte do mesmo problema que as demais: o ensino tradicional de gramática provou não ser suficiente para formar usuários letrados, cujas habilidades sociocomunicativas refletem um domínio satisfatório das regras da língua aplicadas em contextos específicos. Perini (2017) afirma que a ciência não é um corpo de conhecimentos, mas um método para a obtenção desses conhecimentos. Por isso, podemos dizer que apenas memorizar uma lista de classificações gramaticais não garante que o aluno desenvolva plenamente a competência comunicativa, como aponta Travaglia (2009). A gramática deve ser um método para obter resultados, ou melhor, respostas sobre os fenômenos da língua. Sobre isso, Perini (2017) assevera:

Temos que concluir que o estudo de gramática, tal como praticado atualmente, contribui para a analfabetização científica dos estudantes: por fornecer resultados sem focalizar os métodos de obtê-los; por, muitas vezes, lidar com dados fictícios [...]; por desencorajar a dúvida e o questionamento; em uma palavra, por encorajar a crença acrítica em doutrinas aprendidas, mas não justificadas (Perini, 2017, p. 51).

Partiremos, então, da noção de que a dúvida e o questionamento são elementos basilares para se fazer ciência, e que a gramática estuda fenômenos da vida real: a língua em uma situação determinada. Portanto, as respostas dadas para explicar os fenômenos linguísticos são hipóteses que poderão ser sustentadas a partir de uma teoria de língua. Reiteramos que, especialmente aqui, as concepções subjacentes à língua, linguagem e gramática, que foram explicitadas no segundo capítulo deste trabalho, são essenciais.

3.4.1 Gramática como iniciação científica

Segundo Borges Neto (2013), a escola deve qualificar seus alunos em três conjuntos de conteúdos: os essenciais, que são indispensáveis à vida em sociedade, como o letramento e a aritmética; os culturais, que identificam o indivíduo como pertencente a uma comunidade; e os conteúdos de iniciação científica, que oferecem condições para os alunos entenderem o mundo que os cerca. Nesse último tipo de conteúdo, o autor situa o ensino de gramática, defendendo que “a ciência percorre toda a escolarização das crianças e que as disciplinas de iniciação científica do ensino médio coroam o processo de aprendizagem com uma sistematização teórica” (Borges Neto, 2013, p. 71, grifo do autor).

O autor destaca que nas escolas se estuda uma gramática que passou por um processo de naturalização, ou seja, aquilo que deveria ser uma teoria, tronou-se o objeto. Ele define a naturalização mais claramente como “o processo pelo qual as noções teóricas dos gramáticos da antiguidade clássica deixam de ser consideradas partes de uma teoria sobre a língua e passam a ser parte da própria língua” (Borges Neto, 2013, p. 72). Um exemplo seria tomar noções como substantivo, adjetivo, sujeito e adjunto adnominal, por exemplo, como “entidades do mundo”, “coisas que existem nas línguas” em lugar de entendê-las como entidades que fazem parte de uma teoria específica.

A partir disso, Borges Neto (2013) sugere que, para desenvolver nos alunos um raciocínio científico sobre os fenômenos linguísticos, é preciso desnaturalizar a gramática, de modo que os resultados teóricos apresentados pela gramática tradicional sejam analisados criticamente. Ao afirmar que “a observação e manipulação dos fenômenos retorna um olhar crítico sobre a teoria que, acima de tudo, não pode ser vista com um dogma” (p. 76), o autor reforça a necessidade de fazer com que os alunos se envolvam no processo de ensino-aprendizagem com a atitude de um cientista diante de um fenômeno qualquer. A partir da observação dos dados retirados de seu próprio uso linguístico, as aulas de português se tornariam um grande laboratório, onde os fatos da língua seriam explicitados. Desse modo,

o ensino de gramática (como iniciação científica) pode ser entendido como uma investigação que, por um lado, parte da gramática tradicional e nela tem suporte teórico inicial (em harmonia com a iniciação científica “informal” corrente e com os materiais de apoio) e, por outro lado, se caracteriza como uma grande revisão crítica do que os gramáticos vêm dizendo sobre as línguas humanas há mais de vinte séculos, tornando-se um lugar ótimo para o exercício da crítica sistemática essencial à atividade científica (Borges Neto, 2013, p. 76).

3.4.2 Gramática como descoberta

Seguindo a linha do ensino de língua a partir da perspectiva científica, Foltran, Knöpfle e Carreira (2017) defendem que fazer gramática é tornar explícito um conhecimento que os usuários da língua dominam de maneira inconsciente – daí ser uma “descoberta”. Assim, os autores partem do princípio de que todo falante tem um conhecimento implícito, seguindo a Teoria Gerativa de Chomsky. Ao aceitar a existência do conhecimento implícito, ou competência linguística, estamos assumindo que, na língua, há diversas variedades que são regidas por diferentes regras de uso. Desse modo, essa abordagem reforça a ideia de que a variedade padrão da língua portuguesa é apenas uma dentre várias e que, embora tenha inegável prestígio social, do ponto de vista científico, se iguala a todas as demais.

De acordo com os autores, a dúvida é fundamental ao trabalho científico, no entanto, a escola ignora, não explora e não instiga a ocorrência desse elemento, uma vez que as questões apresentadas em gramática são vistas de modo definitivo, como verdades inquestionáveis. Essa postura estimula a falta de curiosidade e reflexão sobre a língua por parte dos estudantes, que não se sentem confiantes o suficiente

nem para responder a perguntas simples do professor, imaginando que ou não sabem absolutamente nada a respeito de sua língua materna, ou é uma pegadinha que o deixará constrangido. Para combater esse cenário e despertar um “espírito investigativo”, Foltran, Knöpfle e Carreira (2017) afirmam que o ensino de gramática apresenta uma oportunidade para a formação científica inicial:

Observar os fatos linguísticos que estão à nossa volta seria o ponto de partida e, baseados neles, estabelecer princípios e leis que regem diferentes usos da língua. Mesmo que não se consiga estabelecer regras conclusivas, a simples observação e descrição do que acontece já é uma maneira de tornar consciente esse uso. Se entendermos regras como conhecimento interno que estão disponíveis para orientar e organizar nossa fala, já é um passo eficiente para começarmos a desenvolver esse olhar sobre a língua (Foltran; Knöpfle; Carreira; 2017, p. 35).

A fim de exemplificar como se daria esse olhar científico, os autores chamam atenção para o apagamento do -r em *vou comprar*, *vou vender*, *vou dormir*, pronunciadas e, frequentemente, escritas como *vou comprá*, *vou vendê*, *vou dormi*. A princípio, a generalização a que se poderia chegar é a de que não se pronuncia esse fonema no final de palavras, mas uma rápida investigação nos levaria a ver que esse apagamento não acontece em todas as palavras. Assim, poderíamos levantar a hipótese de que não pronunciamos esse fonema quando ele aparece em final de verbos no infinitivo. Essa maneira de proceder a explicitação de um fenômeno na língua seria a adequada ao propósito de instigar o espírito investigativo do qual os autores tratam; no entanto, a gramática tradicional desencoraja esse espírito quando diz que essas formas são incorretas.

Foltran, Knöpfle e Carreira (2017) não desconsideram a gramática tradicional, então a necessidade de grafar o -r no final de verbos no infinitivo, como os citados anteriormente, permanece na escrita. Contudo, os autores afirmam que esse modo de explicar a regra externa a normalidade da ocorrência desse fenômeno, ou seja, permite que o aluno entenda um fato na língua simplesmente por ser regular/produtivo. Além disso, sugerem, esse pode ser um momento de o professor ajudar os seus alunos a verem que não escrevemos como falamos e vice-versa; não há correspondência entre a língua falada e a escrita. Como eles poderão atestar isso? Observando os textos com os quais se deparam e suas próprias falas ou a de um colega, já que elas são um dado disponível a todo momento.

Portanto, Foltran, Knöpfle e Carreira (2017) concluem que, ao tornar palpáveis os conhecimentos que tem inconscientemente, o aluno terá como construir e testar hipóteses sobre a língua partindo de seu próprio uso linguístico. Além disso, os autores salientam que esse trabalho tem o fito de fazer o aluno entender o funcionamento da sua língua, mas que é possível, seguindo essa lógica, apreender também as regras da língua padrão, presente nos textos literários, nos telejornais, nas redes sociais etc.. Aprender a observar e a descrever a língua como ela é permite ao indivíduo diferenciar e compreender os usos linguísticos em diversos contextos sociais, meios de comunicação e registros. Eles terão, então, menos dificuldades e mais autonomia nas análises dos fenômenos da língua, entendendo que não apenas a conhecem perfeitamente bem, como sabem descrevê-la e explicar suas regras.

3.4.3 Construindo gramáticas na escola

Tomando o mesmo raciocínio científico como base, Oliveira, Basso e Quarezemin (2013), em seu *Construindo gramáticas na escola*, defendem que a linguística vê a língua como um objeto natural e, por isso, não se pode falar em certo e errado, uma vez que esses conceitos não se aplicam às línguas naturais. Nelas, há regularidades e não normatividades, os autores salientam. É importante entender que na língua há convenções – no plural – que permitem que os falantes se comuniquem, mas nenhuma pode ser considerada melhor que outras, como já dissemos: “A normatividade seleciona uma convenção como a correta e, como consequência, coloca as outras como erradas” (Oliveira; Basso; Quarezemin; 2013, p. 91). Dessa forma, os autores entendem a língua como fenômeno bissocial, defendendo que ela deverá ser explicada como o universo seria explicado por um físico ou a evolução por um biólogo:

O linguista procede então como um cientista, ele examina pequenas amostras e procura entender como elas se relacionam na estruturação da faculdade da linguagem. Como vimos, não podemos examinar diretamente essa faculdade, mas podemos reconstruí-la teoricamente a partir do “comportamento linguístico” do falante (Oliveira, Basso; Quarezemin, 2013, p. 93).

O comportamento linguístico do qual as autoras falam se refere ao modo como os usuários da língua reagem a sentenças proferidas, aceitando ou não uma

sequência dita, por exemplo. Os linguistas se baseiam também nesse comportamento para a construção de gramáticas, já que, partindo da noção de conhecimento implícito ou competência linguística, já explicitados na seção 3.4.2, os falantes sabem quais estruturas podem ser geradas ou não por sua língua. Isso pode ser comprovado pela observação de que um falante de língua portuguesa sabe que *Eles chora muito* é uma construção possível na língua, mas que **Ele choram muito*, embora faça certo sentido, é agramatical. Como sabe disso alguém que não foi escolarizado? Apoiados em Chomsky, os autores afirmam ser pela faculdade da linguagem, que é a capacidade inata que os seres humanos (salvo os que sofrem de alguma patologia) têm de produzir e compreender sentenças.

Nesse sentido, podemos dizer que o método pelo qual conseguimos depreender uma língua é, em linhas gerais, o seguinte:

- a) Observamos os dados dessa língua;
- b) Formulamos uma hipótese a respeito desse dado;
- c) Testamos a hipótese para verificar se ela está correta.

É claro que essa é uma racionalização e uma simplificação de um processo que naturalmente acontece de maneira muito mais dinâmica. Além disso, cabe ressaltar que, no terceiro passo descrito acima, as hipóteses sobre um mesmo dado serão testadas muitas vezes. Isso porque, primeiro, ela pode não estar correta, daí uma nova hipótese precisará ser testada; segundo, ela pode se aplicar apenas a um caso particular, não a regra toda – por isso, é preciso que se verifique algumas vezes e se formule uma hipótese sobre um dado negativo. Assim, formula-se uma hipótese sobre uma determinada sequência linguística ser agramatical, não aceitável, que não faça parte da gramática daquela língua específica. A seguir, reproduzimos o exemplo dado por Oliveira, Basso e Quarezmin (2013) de um cenário hipotético em que um indivíduo foi parar em uma ilha habitada por um povo que tem língua e cultura distintas:

Suponha que você conseguiu recortar do fluxo da cadeia sonora a sequência *gavagai*, e viu, mais de uma vez, os falantes usando *gavagai* para falar sobre coelhos, de tal forma que você levantou a seguinte hipótese: *gavagai* significa coelho. Você vai testar essa hipótese e aponta para um coelho dizendo *gavagai* e esperando um sinal de aprovação, alguma reação do seu informante. Suponha que o seu informante ficou muito feliz e mostrou essa felicidade quando viu que você usou *gavagai* para falar sobre um coelho. [...] Mas depois você percebeu que eles usavam *gavagai* também para se referir a galinhas brancas e à mandioca descascada e percebeu que a sua hipótese inicial estava errada, embora você tenha tido uma confirmação, *gavagai* não

é coelho ou não é só coelho. Você formula então uma nova hipótese e [...] acredita que *gavagai* é utilizado sempre que algo é comestível e é branco. Nessa tribo, como em inúmeras no mundo e no Brasil, os seres vivos não são classificados em animais e vegetais, mas em coisas que podemos e coisas que não podemos comer [...]. Agora ele tem uma nova hipótese e ele vai fazer o seguinte teste: ele vai dizer *gavagai* quando estiver diante de um coelho marrom. Sua expectativa é que o seu informante diga que não, que um coelho marrom não é um *gavagai* (Oliveira; Basso; Quarezmin, 2013, p. 97-98).

A partir do exemplo acima, podemos compreender como se dá esse processo mais claramente. Cabe, mais uma vez, salientar que o indivíduo desse cenário hipotético pode não ter refletido sobre cada passo que estava tomando para compreender a sequência sonora daquela língua. Ninguém faz isso, a não ser que seja um linguista tentando explicar um fato, como fizemos aqui. O ponto é que esse método funciona, pois os dados estão disponíveis ao falante e ele tem a possibilidade de criar hipóteses que sejam passíveis de serem falsificadas para alcançar um resultado. Esse, de acordo com os autores, é o método das ciências que pode ser ensinado muito facilmente, uma vez que o conhecimento epilinguístico dos próprios alunos garante um conjunto de dados extremamente ricos.

Portanto, esse método mostra-se eficiente na medida em que permite aos alunos se comportarem como cientistas da linguagem, analisando os fatos da língua e testando-os empiricamente. Além disso, é provável que eles aprendam mais facilmente a língua escrita se conseguirem entender que há diferentes gramáticas, sendo a língua por eles falada uma delas e a língua escrita, que precisam adquirir, outra. Desse modo, Oliveira, Basso e Quarezmin (2013) propõem que, com a orientação do professor, os alunos sejam levados a construir gramáticas, não reproduzindo as regras da gramática tradicional, mas dominando a estrutura de sua língua e, ao compará-la com outras, serem capazes, também, de dominá-las.

3.5 Aprendizagem linguística ativa

Assim como a perspectiva de ensino explicitada na seção anterior, a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, proposta por Pilati (2017) é fundamentada na Teoria Gerativa de Chomsky. Nesse quadro teórico, a língua é concebida como o “resultado da união de fatores genéticos, uma predisposição característica da espécie, e de fatores do meio ambiente, ou seja, os dados a que a criança é exposta durante a infância” (Pilati, 2017, p. 52). Partindo desse princípio,

Pilati (2017) defende que todos os seres humanos – exceto aqueles que possuem patologias – nascem com predisposição a aprender uma língua, uma vez que as línguas fazem parte da dotação genética da espécie humana.

Essa capacidade de dominar qualquer língua, chamada de “Faculdade da Linguagem”, torna possível aos falantes, com um número limitado de regras e dados, gerar uma infinidade de sentenças criativas. Portanto, com base nessa concepção, a Aprendizagem Linguística Ativa valoriza o conhecimento linguístico prévio dos alunos, reconhecendo que eles já dominam aspectos fundamentais da língua antes de ingressar na escola. Esse reconhecimento, como discutido anteriormente em outras abordagens, é essencial para orientar práticas pedagógicas mais eficientes e significativas.

Pilati (2017) faz uma crítica aos PCNLP que, ao privilegiarem a leitura e a produção de gêneros textuais diversos em detrimento da gramática, desconsideraram a importância da reflexão gramatical como ferramenta a serviço da análise e produção desses textos. Embora a ideia fosse evitar um ensino mecânico de regras, essa abordagem acabou negligenciando a gramática, que é suporte essencial para a organização do discurso. A autora defende que é a partir do manejo das estruturas gramaticais que o falante pode organizar ideias, selecionar argumentos e expressar seu pensamento. Por isso, ao colocar a gramática em segundo plano, perde-se a oportunidade de mostrar ao aluno como conhecer a estrutura da língua escrita pode ser fundamental para a leitura e a produção conscientes, autônomas e críticas.

Nesse sentido, a autora afirma ser necessário que, nas aulas, os alunos “realizem tarefas e enfrentem situações que mobilizem os conhecimentos adquiridos” (Pilati, 2017, p. 101), para que possam atuar em diferentes contextos comunicativos com desenvoltura. De acordo com Pilati (2017), as práticas pedagógicas devem ir além da abstração da metalinguagem utilizada em sala de aula: elas devem tornar evidentes o uso dos conhecimentos gramaticais na leitura, produção e interpretação de textos. Partindo dessas bases, a autora estabelece os princípios que regem a metodologia de aprendizado linguístico ativo, destacando a necessidade de evitar as tradicionais aulas de conceituação, exemplificação e exercício para memorização de regras.

Baseando-se na obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência escola* (2007), de Bransford *et al.*, que propõe diretrizes gerais para o ensino de língua portuguesa, Pilati (2017) propõe os três princípios que norteiam a

metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa. Para sistematizar e exemplificar cada um deles de maneira mais objetiva e clara, propomos o quadro 1:

Quadro 1 - Princípios da Aprendizagem Linguística Ativa

Princípio	Descrição	Estratégias de aplicação
I. Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno	<p>Os alunos chegam à escola com um amplo conhecimento linguístico inato, embora não tenham consciência desse saber. Além disso, possuem conhecimentos pedagógicos adquiridos em séries anteriores que devem ser averiguados pelo professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico inicial para identificar o conhecimento gramatical prévio; - Atividades que revelem o funcionamento da gramática, valorizando o saber tácito dos alunos; - Explicitar conceitos de língua, gramática e variação linguística; - Promover reflexões para desmistificar falsas crenças.
II. Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados	<p>Compreender gramática não se limita a memorizar regras, mas envolve a identificação de padrões linguísticos e a compreensão dos conceitos de maneira profunda. Os alunos devem aprender a pensar como linguistas, organizando o conhecimento para aplicá-lo em situações variadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de padrões gramaticais (ordem das palavras, concordância, seleção de argumentos); - Atividades que desenvolvam a compreensão profunda, tratando os fenômenos gramaticais de forma gradual e contextualizada; - Utilização de exemplos variados para ilustrar os mesmos conceitos; - Ensinar os alunos quando, onde e por que usar determinado conhecimento.
III. Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas	<p>Os alunos devem ser protagonistas de sua aprendizagem, refletindo sobre o que aprendem e como aprendem. Isso envolve práticas que os levem a identificar dificuldades, monitorar o progresso e aplicar os conhecimentos adquiridos em produção e análise de textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de materiais manipuláveis (recicláveis) para representar estruturas sintáticas; - Tabelas sintáticas para reconhecer padrões; - Produção de textos para aplicar conceitos gramaticais; - Análise e revisão de textos para refletir sobre escolhas gramaticais e efeitos de sentido; - Atividades que incentivem a autoavaliação e reflexão sobre a aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria com base em Pilati (2007).

Em síntese, reconhecer o conhecimento prévio dos alunos valoriza seu saber tácito e os ajuda a perceber sua própria competência linguística, trazendo-os para o centro de seu processo de aprendizagem. Além disso, enfocar o desenvolvimento do conhecimento profundo dá aos estudantes as ferramentas para que identifiquem padrões e apliquem princípios bem fundamentados para guiar seu raciocínio e suas análises. Por fim, ao promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas, a autora enfatiza a importância de um aprendizado reflexivo e autônomo. Cabe destacar que o uso de materiais concretos, segundo a autora, “promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais” (Pilati, 2017, p. 109) – além de ajudar na identificação de possíveis dificuldades de compreensão, o que torna mais eficaz o processo de resolução delas.

Diante do exposto, é possível verificar que a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa, conforme proposta por Pilati (2017), oferece uma resposta mais concreta aos desafios enfrentados no ensino de gramática, ainda hoje sujeito aos moldes tradicionais. Essa abordagem, certamente, prepara os estudantes para usos linguísticos conscientes e efetivos em diversos contextos sociocomunicativos, seja na escrita ou na fala. Munido das ferramentas necessárias, esse aluno será capaz de ler, refletir, analisar e se expressar com clareza e de maneira crítica.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo fornece uma descrição detalhada dos métodos e procedimentos utilizados na pesquisa, permitindo que os leitores entendam exatamente como o estudo foi conduzido. Entendemos que isso é essencial para a transparência científica. Desse modo, o capítulo segue estruturado da seguinte forma: na seção 4.1, fizemos a caracterização da pesquisa, ancorados em Gil (2002), quanto aos objetivos, procedimentos e análise dos dados; na seção 4.2, identificamos as principais fontes de dados utilizadas; e, por fim, na seção 4.3, explicitamos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Quanto à classificação das pesquisas com base nos objetivos da investigação proposta por Gil (2002), esta pesquisa pode ser classificada como exploratória, já que visou "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito" (p. 41). Identificamos nos trabalhos dos autores Possenti (1996), Perini (2017), Antunes (2014), Travaglia (2009), Borges Neto (2013), Oliveira, Basso e Quarezemin (2013), Foltran, Knöpfle e Carreira (2017), Faraco (2017) e Pilati (2017) temática semelhante a que foi investigada aqui.

Quanto ao procedimento, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois se desenvolveu a partir de materiais já elaborados, a saber: (i) livros de divulgação, como Possenti (1996), Travaglia (2009), Oliveira, Basso e Quarezemin (2013), Antunes (2014) e Pilati (2017), cujas pesquisas sobre o ensino de gramática são vastas e bastante referenciadas; e (ii) artigos científicos publicados em revistas, como Borges Neto (2013), Faraco (2017) e Foltran, Knöpfle e Carreira (2017). Por fim, quanto à análise dos dados, a pesquisa se classifica como qualitativa, uma vez que explicou as abordagens de ensino de gramática e analisou as contribuições de cada uma para a Educação Básica, buscando identificar quais se mostraram mais produtivas para o ensino de língua.

4.2 Fonte dos dados

Para analisar abordagens de ensino de gramática, procuramos investigar a existência de três abordagens possíveis. Estas são encontradas principalmente nas seguintes obras: *Gramática e interação* (2009) de Luiz Carlos Travaglia; *Construindo gramáticas na escola* (2013) de Roberta Pires de Oliveira, Renato Miguel Basso e Sandra Quarezmin; *Gramática Contextualizada* (2014) de Irandé Antunes; e *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa* (2017) de Eloísa Pilati. Estas obras foram escolhidas porque abordam as problemáticas acerca do ensino de gramática e oferecem soluções para um ensino produtivo, que se distancie das tendências normativo-tradicionalis que há muito prevalecem nas escolas.

4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Quanto aos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados, nos direcionamos para: fichas de leitura do referencial teórico, tabelas para a sistematização dos conceitos básicos e das abordagens, que foram feitos nos programas de computador *Notion* e *Word*. Os procedimentos de coleta de dados foram realizados conforme os objetivos específicos e a leitura analítica dos conceitos, teorias e das propostas de ensino de gramática de que trata cada autor supracitado. Desse modo, os passos que seguidos são apresentados no quadro 2:

Quadro 2 - Esquema dos objetivos e procedimentos adotados na pesquisa.

Objetivos específicos	Procedimentos adotados
(i) Traçar um quadro geral das abordagens de ensino de gramática com suas respectivas características.	Leitura e análise de Travaglia (2009), Brasil (1998), Brasil (2018), Borges Neto (2013), Pires de Oliveira, Basso e Quarezmin (2013), Foltran, Knopfle e Carreira (2017), Antunes (2014) e Pilati (2017).
(ii) Demonstrar que os métodos tradicionais de ensino de gramática não	Leitura e análise das reflexões levantadas pelos autores.

são suficientes para atender às demandas contemporâneas.	
(iii) Apontar os desafios e caminhos que os estudos sobre a temática vêm tomando, considerando as novas demandas sociais e de uso da linguagem.	Reflexão sobre as discussões apresentadas, identificação os principais desafios e dos possíveis caminhos do ensino de gramática na EB.

Fonte: Elaboração própria.

5 OS CAMINHOS DO ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como vimos, muitas são as formas de realizar o ensino de língua. Os autores supracitados buscaram contribuir para essa reflexão apresentando algumas dessas maneiras de ensinar gramática. Desse modo, a partir das descrições, podemos pensar em três questões fundamentais para a reflexão:

1. Como cada abordagem contribui para o ensino de gramática na Educação Básica (EB)?
2. Quais são os desafios ainda enfrentados no ensino de gramática?
3. Quais são os possíveis caminhos do ensino de gramática na EB?

Buscaremos responder às questões suscitadas na introdução deste capítulo com vistas a refletir sobre a temática do ensino de gramática. Primeiramente, é importante entender que cada abordagem pode contribuir de uma maneira para o ensino de língua. A abordagem tradicional-normativa, embora apresente muitos obstáculos e críticas, oferece uma inegável base sistemática de fenômenos da língua, podendo ser útil em situações formais de escrita, além de ser a gramática normativa a principal representante da língua padrão na modalidade escrita. Apesar de enfatizar a memorização de regras e terminologias da NGB a partir de dados descontextualizados, não há como negar que o professor precisa familiarizar os alunos a essas noções, uma vez que eles terão esses conhecimentos testados em provas de vestibulares e em concursos, por exemplo.

A abordagem da análise linguística, preconizada pelos PCN de Língua Portuguesa e pela BNCC, enfoca a reflexão sobre os usos reais da língua, baseando-se no seu caráter discursivo. Essa abordagem tem o fito de levar o aluno a compreender como a língua se apresenta em contextos autênticos, que se materializam no texto. Assim, apesar de colocar o ensino de gramática em segundo plano, trazendo o texto, em diferentes formas e gêneros, ao centro de toda a reflexão feita sobre o sistema linguístico, a análise linguística deve ser valorizada. Além disso, a bagagem de mundo dos estudantes – que são seres sociais, históricos, políticos e ideológicos – é levada em consideração, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e participativa.

A abordagem da gramática contextualizada, de Antunes (2014), integra a gramática às práticas de leitura, escrita e oralidade que foram estabelecidas pelos

PCNLP e pela BNCC. Diferentemente da outra, esta abordagem leva em consideração que o conhecimento gramatical é uma ferramenta linguística a serviço do texto, por isso é de grande utilidade. Desse modo, ela favorece o desenvolvimento da competência comunicativa, pois considera a língua em uso e respeita sua natureza heterogênea, ajudando a desconstruir as concepções equivocadas acerca da língua, herdadas da tradição gramatical.

Na perspectiva científica da gramática, como descrita por Borges Neto (2013), Foltran, Knopfle e Carreira (2017) e Oliveira, Basso e Quarezemin (2013), os alunos são incentivados a adotar a postura de cientistas de linguagem, investigando e descrevendo os fenômenos da língua de maneira crítica. Dessa forma, é uma abordagem que se mostra extremamente eficiente para o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo acerca da língua, pois permite que os estudantes compreendam seu funcionamento. Eles são levados a analisar seus usos linguísticos, entendendo e sistematizando as regras que já sabiam utilizar, mas sobre as quais não tinham consciência ainda.

Seguindo a mesma ideia da abordagem anterior, a Aprendizagem Linguística Ativa de Pilati (2017) reconhece também a existência do conhecimento epilingüístico dos estudantes e os coloca como protagonistas de seu processo de aprendizagem. Desse modo, promove uma aprendizagem ativa e reflexiva, incentivando os alunos a aplicar conhecimentos gramaticais de maneira crítica, seguindo princípios que podem ser estabelecidos pela observação da língua em funcionamento. Além disso, é uma abordagem de caráter lúdico pelo uso de materiais concretos, muito eficaz para a sistematização dos conhecimentos gramaticais a partir do Ensino Fundamental maior, quando as terminologias gramaticais começam a aparecer com mais destaque para os alunos.

Acompanhando os autores cujas reflexões descrevemos, entendemos que existem ainda muitos desafios a serem enfrentados no ensino de gramática na EB, a exemplo da adoção de métodos cuja baixa eficácia é comprovada por diversos estudos e por pesquisas como o PISA. Além disso, sabemos ainda existir uma segmentação muito rígida entre gramática, redação e literatura, o que contribui para uma visão fragmentada da língua. Soma-se a isso, as dificuldades de relacionar as teorias linguísticas e os avanços científicos na área da linguagem às práticas em sala de aula, como, por exemplo, a valorização da heterogeneidade linguística e o combate

ao preconceito linguístico, ainda persistentes no ensino básico. Isso se deve, em grande parte, a uma formação docente inadequada, já que nos cursos de licenciatura, muitas vezes, os estudantes não são ensinados a articular o saber teórico às práticas pedagógicas.

Apesar dos desafios, entendemos que os avanços científicos e as diversas discussões feitas a respeito dessa temática são fundamentais para uma mudança de cenário na Educação Básica. Assim, o caminho a ser trilhado para um ensino de gramática mais produtivo, como vimos, envolve algumas noções: (i) é fundamental considerar não apenas as práticas textuais, mas os conhecimentos gramaticais como ferramentas úteis; (ii) o conhecimento prévio dos alunos deve ser valorizado, uma vez que eles não são telas em branco esperando para serem preenchidas; (iii) promover atividades que incentivam a reflexão crítica sobre a língua é essencial para a formação cidadã dos alunos; (iv) é preciso investir na formação docente contemplando a articulação da teoria e da prática subjacentes ao ensino de gramática; e, por fim, (v) a sala de aula deve sempre ser um espaço em que as diversas formas de manifestação da língua são acolhidas e valorizadas, de modo que o preconceito linguístico seja combatido.

Portanto, a diversidade de abordagens de ensino de gramática na Educação Básica reflete a necessidade de práticas pedagógicas que vão além da mera memorização de regras: é preciso integrar o ensino gramatical às práticas reais de comunicação e interação social. Os desafios enfrentados exigem dos educadores uma reflexão constante sobre suas práticas e a busca por estratégias que valorizem o repertório de mundo dos alunos, sua participação no processo de ensino-aprendizagem e que promovam a competência comunicativa. Entendemos, pois, que o ensino de gramática precisa atender às demandas atuais, privilegiando abordagens que respeitem a língua em uso e que auxiliem na formação de cidadãos críticos e aptos a se expressarem com desenvoltura e autonomia nos mais diversos contextos.

Diante do exposto, para refletirmos acerca dos caminhos do ensino de gramática na educação básica, a partir das bases fundamentais estabelecidas no capítulo 2 e das descrições feitas no capítulo 3, relacionamos, no quadro 3, as abordagens de ensino e as concepções de linguagem, gramática e ensino-aprendizagem:

Quadro 3 - Síntese das abordagens de ensino de gramática e suas concepções fundamentais.

	Concepção de linguagem	Concepção de gramática	Concepção de ensino-aprendizagem	Método de ensino
Abordagem tradicional-normativa	Expressão do pensamento.	Normativa.	Behaviorista.	Memorização de regras.
Análise linguística	Forma de interação e comunicação.	Descritiva/Normativa.	Interacionista.	Foco no texto.
Gramática contextualizada	Forma de interação.	Descritiva.	Interacionista.	Foco no texto.
Gramática como ciência	Forma de interação e comunicação.	Descritiva.	Interacionista.	Foco nos usos linguísticos próprios.
Aprendizagem Linguística Ativa	Forma de interação e comunicação.	Descritiva.	Interacionista.	Foco nos usos linguísticos próprios.

Fonte: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre as diferentes abordagens de ensino de gramática na Educação Básica, buscando compreender suas contribuições, desafios e possíveis caminhos para a prática em sala de aula. Com base nas análises realizadas, traçamos um quadro geral das abordagens de ensino de gramática, focando nas seguintes características: as concepções de linguagem, de gramática e de ensino-aprendizagem e o método de ensino subjacentes a cada abordagem apresentada.

Além disso, discutimos que os métodos tradicionais de ensino de gramática não são suficientes para atender às demandas contemporâneas, uma vez que focalizam a memorização de regras e terminologias da NGB – priorizando o aprendizado da metalinguagem –, limitam a aplicação prática da gramática como ferramenta a serviço do texto e desconsideram a natureza dinâmica e heterogênea da língua. Em contrapartida, a Análise Linguística e a Gramática Contextualizada promovem a reflexão sobre os usos reais da língua, integrando o ensino gramatical à leitura, à escrita e à oralidade; já a Gramática como Ciência e a Aprendizagem Linguística Ativa incentivam os alunos a adotarem uma postura investigativa, valorizando o conhecimento epilingüístico e instigando a construção de hipóteses sobre os fenômenos da língua. Por isso, constatamos que essas abordagens, diferentemente da tradicional-normativa, oferecem alternativas mais eficientes e significativas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Por fim, constatamos que o ensino de gramática enfrenta desafios como a persistência do ensino prescritivista, que perpetua equívocos acerca da língua e, consequentemente, o preconceito linguístico, bem como a falta de preparo dos professores na articulação entre os saberes teóricos linguísticos e a prática docente – algo que contribui para a dificuldade de implementar métodos de ensino mais eficientes nas aulas de português. Desse modo, para enfrentar esses desafios os estudos sobre a temática vêm promovendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística, as demandas da sociedade contemporânea e que estejam atentas às necessidades dos estudantes, bem como vêm concebendo a gramática como ferramenta fundamental, auxiliando os alunos a compreender e a produzir textos em diferentes contextos sociocomunicativos.

Diante disso, concluímos que as abordagens diferentes da tradicional-

normativa contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e para o sucesso acadêmico do aluno. Portanto, é fundamental que os professores sejam capacitados, desde a graduação, a adotar métodos que integrem a teoria e a prática, para que eles desenvolvam atividades reflexivas e críticas, valorizando a língua em sua pluralidade de manifestações. Desse modo, o objetivo do ensino de gramática – desenvolver a competência comunicativa do estudante – poderá ser alcançado.

Em síntese, esta pesquisa reafirma a importância de um ensino que não se restrinja à prescrição de regras e à memorização de terminologias, mas que dê a possibilidade de o aluno se tornar um usuário competente e crítico da língua. Assim, enfatizamos que compreender essas abordagens é essencial para identificar suas contribuições para a prática docente em sala de aula, oferecendo diferentes perspectivas para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Ao analisar as abordagens, podemos reconhecer os desafios que ainda persistem no ensino de gramática e vislumbrar os possíveis caminhos para promover um aprendizado mais reflexivo e alinhado às demandas sociais da atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tamíris. **PISA 2022: Por que o Brasil está nas últimas posições em matemática, ciências e leitura?**. Futura. 2023. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/pisa-2022-por-que-o-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-em-matematica-leitura-ciencias>. Acesso em: 11 mai. 2024.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 160 p.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?**. 2 ed. Recife: Pipa Comunicação/EDUFCG, 2020.
- BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola?. **ReVEL, edição especial**, n. 7, 2013.
- BRANDSFORD *et al.* (orgs.). **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora Senac. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, p 11-26, jul-dez 2017. Disponível em: <https://falaminhalingua.com/wp-content/uploads/2020/05/gramc3a1tica-e-ensino-faraco.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.
- FOLTRAN, Maria José; KNÖPFLE, Andrea; CARREIRA, Marcos. A gramática como descoberta. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 27-47, jul-dez 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/10669>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo "gramática"? . In: FRANCHI, Carlos *et al.* **Mas o que é mesmo "gramática"?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 151 p, p. 11-33. (Na ponta da língua; 15).
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 51-62.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. 5 coisas que todo professor de português precisa saber. In: Orlando, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 23-57. (Estratégias de ensino 17).

OLIVEIRA, Roberta Pires de; BASSO, Renato Miguel; QUAREZEMIN, Sandra. **Construindo gramáticas na escola.** Florianópolis: UFSC/CCE/DLLE, 2013. 184 p.

PERINI, Mário. **A gramática descritiva do português brasileiro.** edição digital. Petrópolis: Vozes, 2017.

PERINI, Mário. Para que estudar gramática?. In: PERINI, Mário. **A gramática descritiva do português brasileiro.** Kindle ed. Petrópolis: Vozes, 2017. cap. 2, p. 45-59.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

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

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012. 312 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.