

Gramática em sala de aula: concepções de professores no Ensino Médio e implicações pedagógicas

Grammar in the classroom:
conceptions of High School teachers
and pedagogic implications

 Maria Lidiane de Sousa Pereira

Resumo: Tratamos a(s) concepção(ões) de gramática que norteia(m) o ensino de Língua portuguesa no Ensino Médio. A partir disso, objetivamos compreender de que maneira(s) essa(s) concepção(ões) pode(m), ou não, promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos. Para tanto, selecionamos um grupo de professores que trabalham com a disciplina de Língua portuguesa, em duas escolas de Ensino Médio, localizadas na cidade de Mauriti-CE. Aos profissionais selecionados, aplicamos um questionário por meio do qual obtivemos um panorama acerca da(s) concepção(ões) de gramática que norteiam suas aulas. Os dados obtidos foram analisados e discutidos à luz de diferentes teóricos, como: Franchi (1991); Azeredo (2000); Travaglia (2009); Antunes (2007, 2014); Faraco e Zilles (2017), dentre outros. No que concerne os resultados, destacamos que, nas falas dos profis-

Maria Lidiane de Sousa Pereira. Doutora em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora temporária do Curso de Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus Avançado Cariri-Missão Velha-CE. E-mail: Lidiane.pereira@urca.br.

sionais entrevistados, predominam as concepções de gramática *normativa e internalizada*, sendo esta última de suma importância para desenvolver um trabalho mais produtivo com a Língua Portuguesa em sala de aula. Afinal, é por meio da concepção de gramática internalizada que se abre espaço para o trabalho com a linguagem em uso – fato que exige a análise, a compreensão e a produção dos mais variados textos orais e escritos, contribuindo, assim, para a ampliação da competência comunicativa dos usuários da língua.

Palavras-chave: Gramática. Concepções de gramática. Ensino Médio.

Abstract: We deal with the conception(s) of grammar that guides the teaching of Portuguese in High School. From this, we aim to understand in what way(s) this(these) conception(s) may or may not promote the development of students' communicative competence. For that, we selected a group of teachers who work with the Portuguese language discipline, in two high schools, located in the city of Mauriti-CE. We applied a questionnaire to the selected professionals, through which we obtained an overview of the conception(s) of grammar that guide their classes. The data obtained were analyzed and discussed in the light of different theorists, such as: Franchi (1991); Azeredo (2000); Travaglia (2009); Antunes (2007, 2014); Faraco and Zilles (2017), among others. Among the results, we highlight that, in the speeches of the professionals interviewed, the concepts of normative and internalized grammar predominate, the latter being extremely important to develop a more productive work with the Portuguese language in the classroom. After all, it is through the conception of internalized grammar that space is opened for working with the language in use – a fact that requires the analysis, understanding and production of the most varied oral and written texts, thus contributing to the expansion of communicative competence of language users.

Keywords: Grammar. Grammar concepts. High school.

Introdução

Toda prática pedagógica é direta ou indiretamente atravessada por uma série de concepções acerca do objeto de ensino. No trabalho formal com a língua materna, por exemplo, somos guiados pelas concepções que alimentamos acerca da língua/linguagem e seus constituintes, dentre os quais destacamos a gramática. Tais concepções interferem nos objetivos, na metodologia e, conseqüentemente, nos resultados alcançados.

Partindo desse cenário, apresentamos, neste artigo, uma visão, ainda que panorâmica, das concepções de gramática que orientam as práticas de professores da rede de Ensino Médio, no interior do Cariri cearense.

Nosso objetivo é discutir a/s concepção/ões de gramática que norteiam o ensino de Língua portuguesa no Ensino Médio. De maneira mais específica, intentamos refletir sobre como essas concepções podem promover ou não o desenvolvimento da chamada competência comunicativa dos discentes. A esse respeito, ressaltamos que, aqui, entendemos a competência comunicativa como:

[...] a capacidade do usuário da língua (produtor e/ou receptor de textos) de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras formas de linguagem que não interessam diretamente ao professor de língua portuguesa), adequando o seu produto textual ao contexto de situação, entendido este em seu sentido restrito (situação imediata em que a formulação linguística se dá) ou em sentido amplo (contexto sócio-histórico ideológico) (TRAVAGLIA, 2009, p. 9).

Para a realização deste estudo, selecionamos duas escolas da rede pública de ensino, situadas na cidade de Mauriti – localizada no inte-

rior do estado do Ceará, na região do Cariri¹. Nas instituições selecionadas, aplicamos aos professores da disciplina Língua Portuguesa um questionário² por meio do qual procuramos perceber suas concepções de gramática.

Importante dizer que a opção de analisar a concepção de gramática que norteia o trabalho com a língua materna em sala de aula não se deu aleatoriamente. Na verdade, essa escolha foi motivada pelo fato de que a gramática tende ainda a ocupar um lugar privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, chegando mesmo a abarcar grande parte dos conteúdos programados, em detrimento de outros componentes, como leitura e produção de texto.

Não raramente, o ensino mecânico de regras gramaticais é apontado como um dos principais motivos do insucesso dos discentes ao produzirem e compreenderem os mais diferentes textos que circulam nas diversas esferas sociais. Afinal, é fato conhecido que não basta apenas decorar nomenclaturas e regras gramaticais para compreender e produzir textos/discursos nas mais distintas situações de interação comunicativa. Essa capacidade, conforme vimos nas supracitadas palavras de Travaglia (2009), está na base da competência comunicativa e deveria ser dominada pelos jovens estudantes ao término da educação básica.

1. Para a realização deste estudo, selecionamos quatro professores da disciplina de Língua Portuguesa atuantes durante o ano letivo de 2018 em duas escolas de Ensino Médio, mais especificamente nas turmas do 3º ano. Com o intuito de preservar a identidade das instituições, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa, optamos por chamar as instituições selecionadas de Escola A e Escola B.

2. O questionário aplicado é de caráter individual. Por meio dele, procuramos observar, em um primeiro momento, questões referentes ao perfil acadêmico e profissional dos professores selecionados; em um segundo momento, intentamos verificar as concepções que os profissionais inseridos no universo deste estudo possuem acerca de elementos como 'gramática' e 'linguagem'. Para tanto, formulamos alguns questionamentos, conforme o/a leitor/a verá na seção da apresentação e discussão dos dados.

Assim, concordamos com Antunes (2014), quando aponta a necessidade de estarmos constantemente revisitando as perspectivas que embasam o trabalho com a língua em sala de aula, pois

Qualquer abordagem em que se pretende chegar à questão do ensino tem de partir das concepções que fundamentam esse ensino, mesmo que não se tenha consciência da natureza dessas concepções [...]. *A concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja linguagem, acerca do que seja a língua, do que seja gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras [...]. Em se falando de língua, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula, o que se deixa de fazer; o que se escolhe; o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas* (ANTUNES, 2014, p. 15-16, destaques nossos).

Somadas a esta introdução, as partes que compõem este artigo correspondem a: (i) um breve panorama acerca das principais concepções de gramática que permeiam os estudos da linguagem; (ii) a apresentação, análise e discussão dos dados e (iii) as considerações finais.

Concepções de gramática: apontamentos teóricos

No cenário dos estudos da linguagem, é possível encontrar, pelo menos, três grandes concepções ou tipos diferentes de gramática, a saber: *gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada*. Com isso, vemos que, ao contrário do que pode parecer a

princípio, a gramática é um campo constituído por diferentes faces e fértil para muitas discussões e conflitos.

Sobre o conceito de gramática, muitas crenças, conjunturas, posturas e atitudes foram/vêm sendo construídas ao longo dos séculos, o que pode ser compreendido, uma vez que reconhecemos a complexidade do fenômeno da gramática. O ponto problemático é que, muitas vezes, as crenças alimentadas acerca do que seja gramática são construídas sob o prisma de mitos e suposições fantasiosas. Fato esse que abre espaço para diversos equívocos, como por exemplo, a infundada ideia de que somente as gramáticas – normativas – possuem o modo ‘correto’ de usar a língua; e, talvez mais grave, a ideia de que língua e gramática são a mesma coisa (ANTUNES, 2007; TRAVAGLIA, 2009).

Por essas e outras razões, estudiosos do fenômeno linguístico têm se esforçado para desfazer os possíveis equívocos existentes entre as concepções de língua e gramática, bem como os papéis desta última no ensino de língua materna. Mais que isso, são notáveis os esforços por parte dos pesquisadores em fazer com que os conhecimentos acerca do fenômeno linguístico e seus componentes – em nosso caso específico, a gramática – extrapolem os muros da academia e cheguem até o grande público (profissionais do ensino e até mesmo cidadãos comuns). Um dos primeiros passos nesse sentido é, portanto, esclarecer as diferenças entre os três tipos mais elementares de gramática dos quais dispomos.

O primeiro deles, conforme sinalizamos, é denominado de *gramática normativa*. Em linhas gerais, Travaglia (2009) explica que esse tipo de gramática é compreendido como uma espécie de manual de regras que devem ser seguidas, caso os sujeitos desejem falar e escrever ‘corretamente’. De igual modo, Franchi (1991, p. 48) argumenta que, na concepção normativa, “a gramática é um conjunto sistemático

de normas [...] estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

A partir das palavras de Franchi (1991), é possível inferir, pelo menos, duas questões de grande valia para a compreensão da concepção de gramática normativa: (i) o objetivo desse tipo de gramática é impor, com base em diferentes critérios (estético, elitista, político, histórico etc.) um único modelo de língua e (ii) ao eleger apenas um modelo de língua como ‘correto’ e que está baseado na língua usada por nomes consagrados da Literatura, a gramática normativa ignora, ou enxerga como erro, qualquer outro modelo de língua que se distancie do padrão que impõe.

É importante dizer que a essa postura subjaz a ideia de língua enquanto *expressão do pensamento*. Nessa perspectiva, ao elaborar um enunciado, falado ou escrito, o falante/escrevente apenas exterioriza ideias que se constroem no interior da mente. Logo, se tais enunciados não se apresentam bem formulados é porque esses sujeitos são incapazes de raciocinar/pensar adequadamente (AZEREDO, 2000). Assim, é necessário um manual de regras para que seja possível expressar-se ‘corretamente’, ou seja, a gramática normativa. Além disso, Travaglia (2009) e Kleiman e Sepulveda (2014), em conformidade com o trabalho de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), atentam que a concepção de gramática normativa e a ideia de língua enquanto expressão do pensamento estão diretamente vinculadas a um determinado tipo de ensino de língua, o chamado *ensino prescritivo*. De acordo com Travaglia (2009, p. 38, *aspas no original*):

O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por padrões de atividade linguística considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as

habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscrito, pois a cada “faça isto” corresponde um “não faça aquilo” [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

Em uma segunda e também bastante difundida concepção, a gramática é tida como *descritiva*. Sobre esse tipo de gramática, Mendonça (2014) explica, antes de qualquer coisa, que o caráter purista, presente na gramática normativa, está ausente na gramática que se pretende descritiva. É nesse sentido que, ao adotar um caráter científico, a gramática descritiva “deve dizer, da forma mais objetiva possível, *como é* uma língua ou uma variedade, *como é usada* essa língua” (MENDONÇA, 2014, p. 277, grifos nossos).

Nessa linha de raciocínio, não há espaço para se pensar as noções de ‘certo’ *vs.* ‘errado’, tal como propõe a gramática normativa. Afinal, o critério adotado pelas gramáticas descritivas é puramente linguístico e objetivo, não cabendo, assim, afirmar, em nenhum momento, que não fazem parte de uma língua ou variedade linguística formas e usos presentes no comportamento linguístico dos falantes. A noção de erro para as gramáticas descritivas fica restrita à ideia de construções que não são verificadas no comportamento de determinados falantes, tampouco reconhecidas por eles.

Outro ponto que merece destaque no espaço das gramáticas descritivas corresponde ao fato de elas se interessarem pela descrição, compreensão e trabalho com diferentes variedades linguísticas e não apenas a culta, ou seja, não consideram como legítimo apenas um modelo de língua, isto é, o de maior prestígio social. Diante de tais pontos, concordamos com Câmara Jr. (2011, p.11) ao afirmar que, em relação à gramática normativa, as descritivas se mostram:

[...] mais ambiciosas e melhor orientadas, procuram ascender a um plano que bem se pode chamar científico em seus propósitos, pois procuram explicar a organização e o funcionamento das formas linguísticas com objetividade e espírito de análise.

Tal como ocorre na concepção normativa, a perspectiva da gramática descritiva está fundada em uma compreensão específica de linguagem, isto é, a ideia de linguagem enquanto *instrumento de comunicação*. Em linhas gerais, essa compreensão não enxerga a linguagem apenas como um modo de exteriorizar ideias que se constroem no interior da mente, mas sim como uma espécie de código por meio do qual nos comunicamos uns com os outros. Segundo Travaglia (2009, p. 22), a linguagem é vista, em conformidade com essa concepção, como instrumento, em que o:

[...] falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.

Importante dizer que, tal como ocorre na gramática normativa, a concepção de gramática descritiva e a visão de linguagem enquanto instrumento de comunicação resultam em um tipo específico de ensino. Ou seja, o chamado *ensino descritivo*, por meio do qual pretende-se analisar o modo como a língua de fato se caracteriza, funciona. Em outras palavras, o *ensino descritivo* implica a consideração das diferentes modalidades de uso da língua, nos registros formais e informais, a variabilidade da língua em situações reais de uso, sem a

pretensão de julgamento, de modo a conduzir o aluno a saber em que situação deve empregar uma ou outra forma de expressão.

Mais que isso, durante o trabalho com a língua, a partir desse tipo de ensino, as habilidades já adquiridas pelos discentes são levadas em consideração. Desse modo, ao contrário do que sugere o ensino prescritivo, não cabe ao profissional (professores e professoras de Língua, principalmente) promover a substituição dos padrões linguísticos já adquiridos pelos alunos no uso natural/espontâneo de sua língua materna, mas sim ampliá-los, mostrando, por exemplo, como esses padrões e habilidades linguísticas podem ser mais bem utilizadas.

Por seu caráter analítico, o *ensino descritivo* considera não apenas o modelo de língua pregado pela tradição normativa, mas também todas as variedades linguísticas que compõem uma determinada língua natural, em nosso caso específico, a Língua Portuguesa do Brasil (TRAVAGLIA, 2009; CAMPOS, 2014).

A terceira e última concepção ou tipo de gramática que elegemos para comentário é a chamada *gramática internalizada*. Aqui, “a gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, 1991, p.54). Nessa compreensão, são considerados os padrões linguísticos adquiridos naturalmente pelos falantes ao longo de suas vidas por meio da interação social estabelecida entre os membros de uma dada sociedade. Nas palavras de Travaglia (2009, p. 32), a gramática internalizada compreende, portanto, “o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua”.

Saber gramática, para a perspectiva internalizada, não depende – pelo menos não em princípio – do contato formal com os grandes ban-

cos escolares, ou seja, da escolarização sistemática. Na verdade, parte-se do princípio segundo o qual qualquer indivíduo, devidamente inserido em uma sociedade, estabelece uma série de relações com os outros membros dessa sociedade e, assim, adquire, naturalmente, os padrões linguísticos que lhes são comuns. Importante mencionar que esses padrões são adquiridos sempre em conformidade com as exigências da situação de interação comunicativa na qual os indivíduos estão engajados.

Haja vista o reconhecimento da língua enquanto um conjunto de variedades, na concepção de gramática internalizada não há espaço para se pensar em ‘erro’ linguístico, tal como ocorre no âmbito das gramáticas normativas. Nesse sentido, lançamos mão da ideia de inadequação da variedade que os falantes, por diferentes motivos – como, por exemplo, o desconhecimento de certas convenções sociais, ou inadequação quanto ao uso de certos recursos linguísticos –, podem escolher usar em determinada situação de interação comunicativa. Sobre a gramática internalizada, Travaglia (2009, p.29) explica que não existem livros, já que “ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de gramática internalizada”.

Importa dizer, ainda, que a concepção de gramática internalizada – assim como ocorre com as concepções de gramática normativa e descritiva, comentadas anteriormente – está fundada em uma concepção de língua/linguagem específica e em um determinado tipo de ensino. Sobre a concepção de língua, frisamos que a gramática internalizada está vinculada à ideia de língua/linguagem enquanto *forma ou meio de interação*.

Em linhas gerais, Bakhtin (2003, 2009), Travaglia (2009), Marcuschi (2008), Antunes (2014), dentre outros, explicam que assumir a língua/linguagem como forma de interação implica compreender, antes de tudo, que toda e qualquer prática de linguagem é uma forma

por meio da qual os sujeitos interagem, agem, atuam uns com/sobre os outros. No caso da linguagem verbal, tais práticas, por sua vez, só acontecem e resultam em diferentes formas de discursos, compreendidos estes:

[...] como qualquer atividade produtora de efeitos de sentidos entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão de informação, mas também no sentido de interação), englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seus usos (TRAVAGLIA, 2009, p. 68).

Nessa concepção, ao elaborar os mais diferentes tipos de enunciados, os sujeitos não estão apenas exteriorizando, por meio de um código compartilhado socialmente (a língua), ideias ou impressões que se constroem no interior da mente; mais que isso, os sujeitos estão atuando, agindo sobre seu interlocutor (ouvinte/leitor). Em outras palavras, ao realizar uma ação verbal, podemos, dentre muitas outras coisas, prometer algo, fazer ameaçar, jurar, ordenar, pedir, advertir, amedrontar. Naturalmente, tais ações provocam reações nos interlocutores. Essas reações, por sua vez, podem ser equivalentes ou não, aquilo que esperávamos.

Somadas, a concepção de gramática internalizada e a ideia de língua enquanto forma de interação social permitem que falemos em um tipo de ensino tido como *produtivo*. Nesse tipo de ensino, o trabalho com a língua materna e seus muitos componentes, dentre os quais nos interessa a gramática, precisa ocorrer de modo a promover a aquisição e domínio de novas habilidades linguísticas que os discentes ainda não possuem ao entrar em sala de aula. Assim, pretende-se proporcionar

ao alunado um uso de sua língua materna mais eficaz, sempre a partir do maior número possível de interações comunicativas. Para isso, assume-se que não é necessário buscar alterar padrões linguísticos que os discentes já possuem, mas sim aperfeiçoá-los, aumentando “os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEENS, 1974, p. 272).

Para que o leitor ou leitora possa visualizar melhor as diferentes perspectivas de gramática, bem como as diferentes concepções de língua/linguagem e tipos de ensino que comentamos, ainda que brevemente, ao logo desta seção, lançamos mão do Quadro 1:

Quadro 1 – Correlação das concepções de gramática, linguagem e tipos de ensino

Concepção/tipo de gramática	Concepção de linguagem	Tipo de ensino
Gramática normativa	Língua/linguagem enquanto expressão do pensamento	Prescritivo
Gramática descritiva	Língua/linguagem enquanto instrumento de comunicação	Descritivo
Gramática internalizada	Língua/linguagem enquanto forma de interação	Produtivo

Fonte: Elaborado pela autora

Com isso, vemos, antes de qualquer coisa, que a gramática não se resume a concepção, bastante difundida, de gramática normativa. Ao lado desta, outras concepções ou tipos de gramáticas como a descritiva e a internalizada permeiam o campo dos estudos linguísticos. Além disso, é sabido que esses diferentes tipos de gramática não pairam em meio ao nada. Na verdade, elas estão diretamente relacionadas, ou até mesmo podem ser fruto das diferentes concepções de linguagem que

também podem ser verificadas no interior da ciência da linguagem. De igual modo, cada uma das concepções de gramática e linguagem que discutimos estão devidamente relacionadas a um tipo específico de ensino de língua. Naturalmente, cada uma dessas concepções interfere no trabalho com língua materna em sala de aula. Assim, refletir sobre suas implicações pedagógicas deve ser, portanto, uma tarefa constante.

Apresentação, análise e discussão dos dados

Antes de passarmos à apresentação, à análise e à discussão dos dados obtidos para este artigo, cabe-nos tecer alguns esclarecimentos sobre o questionário aplicado aos professores selecionados e por meio do qual obtivemos os dados do estudo. Isso posto, destacamos que o questionário foi constituído por dois momentos, conforme assinalamos na Introdução.

Em um primeiro momento, procuramos obter informações referentes à formação dos professores, ao tempo de experiência e suas respectivas jornadas de trabalho. A esse respeito, verificamos que os profissionais entrevistados são sujeitos formados na área de Letras: 2 especialistas em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e 2 mestres em Língua Portuguesa.

Verificamos também que o tempo de atuação dos profissionais selecionados no ensino de Língua Portuguesa varia entre 4 e 12 anos. Por último, constatamos que todos os professores de Língua Portuguesa, participantes deste estudo, fazem parte do quadro de profissionais efetivos das instituições selecionadas e cumprem uma carga horária correspondente à 40h semanais.

Em um segundo momento, o questionário aplicado versou acerca das concepções de língua e linguagem (Questão 1), bem como sobre as

noções de gramática adotadas pelos profissionais entrevistados em sua prática docente (Questão 2). Além disso, indagamos sobre os modos/meios com que o/a professor/a costuma trabalhar questões de gramática em sala de aula (Questão 3), e como o/a profissional percebe a importância das concepções de língua e gramática no desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos (Questão 4)³.

Sobre o primeiro questionamento, cabe pontuar que os dados obtidos foram devidamente publicados em Pereira e Santos (2018). No caso deste artigo, por outro lado, os dados apresentados e analisados compreendem a segunda questão (Q2) do questionário aplicado aos professores e professoras entrevistados, a saber: Q2.: O que o/a professor/a compreende como gramática?

Conforme a questão destacada, buscamos verificar qual/quais concepção(es) de gramática norteiam o trabalho dos professores selecionados para este estudo, durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Para iniciar nossas discussões, destacamos, primeiramente, as respostas (R) obtidas para o professor 1 da Escola A, e professor 1 da Escola B:

Prof. 1, Escola A: *“A sistematização da língua que privilegia a norma padrão culta”*.

Prof. 1, Escola B: *“A normatização da língua”*.

Dentre os aspectos que compõem as falas dos professores, destacamos o apontamento da gramática como mecanismo responsável pela normatização da língua. Ainda que não seja objetivo nosso explorar

3. Tendo em vista a limitação de espaço que marca este artigo, bem como a complexidade das questões que permeiam as respostas obtidas para os questionamentos (3 e 4), guardaremos os dados obtidos para publicações futuras.

de maneira detida a questão da normatização, é importante dizer que esse termo compreende um longo, lento e complexo processo pelo qual passou a Língua Portuguesa e que, de fato, tem nas gramáticas normativas, um de seus mais expressivos instrumentos.

Acontece que, em face dos diferentes modos de usar a língua – fato que reflete a sistemática heterogeneidade linguística – e que podem ser verificados desde o âmbito fonético-fonológico ao discursivo da língua, institui-se em livros, dicionários e gramáticas uma espécie de norma, de modelo a ser seguido pelos usuários da Língua Portuguesa. Conforme Faraco e Zilles (2017), o modelo de língua instituído com os processos de normatização foi eleito levando-se em conta apenas uma forma, ou variedade linguística, dentre as tantas existentes. Essa variedade era justamente a que gozava de amplo prestígio sociocultural para ser registrada “em gramáticas e dicionários, instrumentos que contribuíram para a progressiva fixação da norma padrão” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 134).

Nesse sentido, a gramática, mais precisamente a normativa, vem sendo usada como um instrumento de ‘poder’. Afinal, nessa perspectiva, defende-se que as gramáticas de cunho normativo supostamente detêm a maneira ‘correta’ de usar a língua e que é perpetuada pelos grandes bancos escolares e meios midiáticos. Esse modelo de língua, por sua vez, é imposto aos demais como sendo superior. Importante dizer que a eleição de um modelo de língua em inferior e superior não encontra sustentação em aspectos de natureza linguística. Na verdade, nenhuma classificação de variedades linguísticas em termos de inferior ou superior:

[...] é feita por razões propriamente linguísticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não

o falar social mais aceito. Daí por que não existem *usos linguisticamente melhores ou mais aceitos do que outros*; existem *usos que ganharam mais aceitação, mais prestígio que outros*, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. Dessa forma, não é por acaso que *a fala errada seja exatamente a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico* (ANTUNES, 2007, p. 30, itálico no original).

Em um país como o Brasil, fortemente marcado por profundas desigualdades sociais, é sabido que apenas uma parcela da população brasileira tem amplo acesso a bens favorecidos economicamente como, por exemplo, a educação formal. Logo, só é possível concluir que nem todos têm, portanto, acesso ao modelo de língua vinculado nas gramáticas ditas normativas (BAGNO, 2010). Nessa perspectiva, a gramática passa a ser vista como mais um instrumento de poder usado pelas camadas sociais favorecidas economicamente sobre aquelas que se encontram em escalas sociais mais baixas.

Conforme vimos na seção *Concepções de gramática: breves apontamentos teóricos*, a concepção de gramática normativa está diretamente vinculada a uma concepção específica de linguagem, isto é, a linguagem enquanto expressão do pensamento, bem como a um tipo de ensino de língua, o chamado ensino prescritivo. Dentre outras coisas, sabemos que esse tipo de ensino tem por objetivo central promover a substituição dos padrões linguísticos (tidos como ‘incorretos’) com os quais os discentes chegam até os grandes bancos escolares por padrões tidos como ‘corretos’, ‘aceitáveis’ e que condizem com o modelo de língua perpetuado pelas gramáticas normativas.

Compreendemos que para o desenvolvimento da chamada competência comunicativa, o ensino prescritivo pouco ou quase nada tem a oferecer. Afinal, não faz parte dos interesses desse tipo de ensino

ampliar os conhecimentos linguísticos que os estudantes já possuem e dominam muito bem ao entrar em sala de aula, pois, como destacamos no parágrafo anterior, interessa a essa perspectiva de ensino a pura e simples substituição de um padrão linguístico por outro. Além de não contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa que os discentes já possuem, ao entrar em sala de aula, concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando assumem que esse tipo de postura reflete uma espécie de “prática de mutilação cultural” (BRASIL, 1997, p. 26), pois desvaloriza o modo como os nossos estudantes usam um dos principais traços de sua identidade socio-histórica, isto é, a língua materna.

Com essas palavras, não estamos querendo dizer, em instância alguma, que a escola não deve trabalhar com variedades linguísticas mais prestigiadas socialmente. Muito pelo contrário, acreditamos que ter acesso a tais variedades é um direito inalienável dos nossos alunos e que deve ser promovido pela escola (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; BAGNO, 2007; LABOV, 2008). Para tanto, é preciso proporcionar um tipo de ensino que não fira os conhecimentos linguísticos do alunado, mas sim que os amplie, enriqueça.

Nesse sentido, uma das ideias mais aceitas é a de que para promover a ampliação da chamada competência comunicativa é de suma importância proporcionar aos discentes o contato com o maior número de situações ou gêneros textuais que os levem a perceber os diferentes usos da língua, tanto na modalidade falada quanto escrita da língua. Trata-se, portanto, da adoção de um ensino ‘produtivo’ e não ‘prescritivo’ (TRAVAGLIA, 2009).

Dito isto, observemos a resposta fornecida pelo professor 2 da Escola A:

Prof. 2, Escola A: *“O nome gramática é muito amplo, mas especificando para gramática da língua, é uma organização que compõe os discursos e textos, com foco em sua formação e escolha. Como subáreas, há especificidades de gramáticas para estudo da língua, como a gramática normativa, descritiva e a de uso”*.

Na resposta do professor 2 da Escola A, destacamos a menção ao fato de que o termo gramática também pode ser usado para referir um amplo campo de estudos que, por sua vez, compreende diferentes áreas que funcionam a partir de objetivos, ou especificidades diferentes. Além disso, chama nossa atenção o modo como o profissional se refere à gramática não no sentido de compêndio normativo, mas como um elemento ‘natural’ que compreende o conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, ou seja, a chamada gramática internalizada. Nesse sentido, Antunes (2007, p. 26, *itálico no original*) explica que:

[...] *gramática* abarca todas as regras de uso de uma língua. Envolve desde os padrões de formação das sílabas, passando por aqueles outros de formação de palavras e de suas flexões até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a construção das frases e dos períodos. Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.

Perspectiva semelhante pode ser verificada na resposta dada pelo professor 2 da Escola B:

Prof. 2, Escola B: *“A gramática da língua não corresponde à língua. Trata-se de um recorte da língua ou recortes, tendo em vista as diversas gramáticas existentes. A gramática é uma das formas de compreender a língua. Mas não se pode esquecer que todos os falantes possuem uma gramática internalizada e isso precisa ser considerado na escola”.*

Na fala desse profissional, o primeiro ponto que chama nossa atenção refere-se ao reconhecimento de que língua e gramática são coisas distintas. Sobre esse aspecto, Antunes (2007, p. 39) explica que a ingênua ideia segundo a qual língua e gramática seriam a mesma coisa, pressupõe que “saber uma língua equivale a saber gramática; ou, por outro lado, saber gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua”. É justamente essa suposição, sem respaldo científico, que está presente na fala de algumas pessoas quando dizem que alguém ‘não sabe falar’. Nesses casos, essas pessoas querem dizer que uma determinada pessoa ‘não sabe falar’ segundo as regras impostas pela gramática normativa.

Desfazer equívocos, como esse, é um ponto que certamente contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do alunado em sala de aula. Afinal, saber que língua e gramática são coisas distintas permite que nossos estudantes percebam que saber usar a língua de modo eficiente nas mais diversas situações de interação comunicativa exige muito mais que o domínio das regras impostas pela tradição normativa. Exige, na verdade, o reconhecimento de que, por ser uma atividade interativa, a língua está voltada para a interação social e, portanto, “supõe outros componentes além da gramática, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto

de subsistemas que se integram e interdependem irremediavelmente” (ANTUNES, 2007, p. 40).

Assim, por exemplo, toda língua, enquanto um sistema em potencial, compreende, pelo menos, um léxico (conjunto de palavras, ou vocábulos da língua) e uma gramática (responsável por organizar as regras que guiam a organização de itens lexicais nas inúmeras sentenças possíveis). Já na dimensão do uso real que fazemos desse sistema, toda língua compreende a composição de textos (responsável pelos recursos de textualização) e situações de interação comunicativas (compreendem as normas sociais que guiam, norteiam nossa atuação). De fato, como bem atenta Antunes (2007, p. 41):

[...] a língua apresenta mais de um componente (léxico e gramática) e seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e falsear a compreensão de suas múltiplas determinações.

Um segundo aspecto que nos chama atenção na fala do professor 2 da Escola B corresponde ao fato de que, assim como o professor 2 da Escola A, o referido profissional aponta a existência de diferentes tipos de gramática, tal como procuramos mostrar na seção *Concepções de gramática: breves apontamentos teóricos*. Além disso, o professor chama atenção para existência da gramática internalizada e a necessidade de considerarmos essa perspectiva em sala de aula. A esse respeito, sabemos que a consideração da gramática internalizada implica o reconhecimento da língua enquanto forma de interação social e, conseqüentemente, a adoção do tipo de ensino tido como produtivo.

Em consonância com o que dissemos ao longo deste texto, a adoção do ensino produtivo abre espaço para que os docentes possam abordar questões que vão muito além da mera identificação de elementos propriamente linguísticos, tal como sugerido em atividades que visam à listagem de palavras; a identificação de classes morfológicas; a análise de frases soltas; a identificação de funções sintáticas de termos de orações, dentre outras.

Para exemplificar o que estamos dizendo, vejamos a Figura 1 na qual temos a ‘reprodução’ do título de uma reportagem publicada pela Revista *Veja*, em 18 de abril de 2016:

Figura 1 – Reportagem da Revista *Veja*



The image shows a screenshot of a news article from the website 'veja'. The header is dark blue with the 'veja' logo on the left and navigation links for 'IRPF', 'Governo Bolsonaro', 'Reforma da Previdência', 'Revista', and 'Newsletters' on the right. Below the header, the word 'Brasil' is written in small text. The main title of the article is 'Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”' in large, bold, black font. Below the title is a short summary: 'A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice'. Below the summary, it says 'Por Juliana Linhares' and '© 18 abr 2016, 19h14'. The main image of the article shows a woman with blonde hair, wearing a black dress with a floral pattern, standing in front of a blurred background of city lights at night.

Fonte: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>.
Acesso em: 25 Jun. 2023

Ao analisar o simples título do gênero reportagem, como o da Figura 1, lançando mão do ensino produtivo, o profissional de uma disciplina como a Língua Portuguesa possibilita e deve promover não apenas a identificação ou listagem de adjetivos como ‘bela’ e ‘recatada’ ou apenas a identificação de uma locução adjetiva como ‘do lar’, elementos usados para atribuir características, a então quase primeira-dama, Marcela Temer. Mais que isso, é preciso promover a reflexão acerca das motivações e, talvez principalmente, efeitos provocados pela adoção desses elementos linguísticos para referir à figura de Marcela Temer. Em outras palavras, ao adotar o ensino produtivo e, conseqüentemente, a ideia de gramática internalizada, bem como o reconhecimento da língua enquanto forma de interação, abre-se espaço para o reconhecimento de que o uso de nenhum dos termos adjetivos presentes no título da reportagem em foco ocorreu de modo aleatório. Ou seja, toda construção linguística carrega em si uma série de ideologias, sentidos e provoca inúmeros efeitos.

No caso do título da reportagem vinculada pela *Veja*, sabemos que ela teve uma forte repercussão, principalmente nas redes sociais, dividindo a opinião dos brasileiros e sendo alvo de muitas críticas, haja vista seu caráter marcadamente sexista. Afinal, ao usar expressões, aparentemente inofensivas, como ‘bela’, ‘recatada’ e ‘do lar’, a reportagem não apenas enaltece alguns dos atributos de Marcela Temer, mas também sugere que esse é o modelo de mulher a ser seguido pelas brasileiras. No contexto de uma sociedade marcadamente machista como a nossa, dizer como uma mulher deve ser é abertamente uma tentativa de nos negar o direito de sermos muito além de belas e recatadas e de estarmos muito além do lar. Ou seja, é tentar negar o direito de ser o que quisermos ser e estar onde quisermos estar.

Com esse simples exemplo, é possível ver que a compreensão do potencial uso da língua e consequente desenvolvimento de sua competência comunicativa reclama que nossos alunos sejam capazes de identificar muito mais que classes e funções gramaticais. Exige que sejam capazes de compreender e produzir as mais diferentes informações e textos não apenas em seus aspectos puramente gramaticais, ou linguísticos, mas, sobretudo, em sua dimensão, em seus aspectos sociais. Trata-se, conforme Antunes (2014) de reconhecer que a gramática é parte da atividade discursiva, o que faz dela condição necessária a qualquer atividade verbal. Contudo, “não [...] parece que seja demais reafirmar que a gramática, mesmo sendo necessária, não é suficiente: ela é parte, apenas, da atividade discursiva” (ANTUNES, 2014, p. 32). Assim, só podemos concluir que, se não interagimos por meio da linguagem sem gramática, não podemos interagir apenas com ela.

Considerações finais

Ao longo deste texto, colocamos em discussão as concepções de gramática subjacentes ao trabalho com a Língua Portuguesa na prática de quatro professores atuantes em duas escolas da rede pública de Ensino Médio na cidade de Mauriti, interior do Cariri cearense. A partir disso, procuramos discutir como tais concepções podem contribuir (ou não) para o desenvolvimento da chamada competência comunicativa dos estudantes.

Por meio de respostas fornecidas pelos profissionais selecionados para este estudo, através da aplicação de um questionário individual, constatamos que as concepções de gramática normativa e internalizada estão presentes nas falas dos professores. Sobre a ideia de gramática internalizada, compreendemos que essa concepção é peça essencial

para promover um trabalho mais produtivo com a Língua Portuguesa em sala de aula. Afinal, vemos que é por meio da concepção de gramática internalizada que se abre espaço para o trabalho com a linguagem em uso – fato que exige a análise, compreensão e produção dos mais variados textos orais e escritos.

Importante colocar que apenas compreender a gramática como um elemento internalizado, próprio ao ser humano não é suficiente para a elaboração de um trabalho com a Língua Portuguesa comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa dos jovens estudantes. Afinal, ainda que seja elementar, além da ideia de gramática internalizada, existem muitos outros elementos (melhores condições de trabalho, objetivos, desenvolvimento de atividades mais produtivas etc.) que precisam ser levados em consideração no trabalho com a Língua Portuguesa, no contexto escolar.

Além disso, estamos cientes de que os resultados deste estudo nos permitem perceber apenas uma pequena parcela da imensa gama de questões que envolvem o trabalho formal com a Língua Portuguesa em sala de aula. Assim, acreditamos que seja interessante procurar analisar como teoria e prática se articulam em sala de aula, bem como discutir e até propor questões mais práticas para o trabalho com a Língua Portuguesa no contexto dos grandes bancos escolares. Essas questões, pensamos, certamente abrem espaço para a realização de uma pesquisa futura por meio da qual podemos procurar analisar como teoria e prática se articulam em sala de aula, bem como sugerir algumas atividades mais concretas para o trabalho com a gramática internalizada.

Por ora, nos contentamos em colocar em discussão a concepção de gramática que alimenta as atividades com a Língua Portuguesa nas aulas dos professores selecionados para a realização desta pesquisa e discutir como tais concepções podem promover (ou não) a competên-

cia comunicativa dos estudantes. Afinal, tal como ressaltamos ao longo de todo este texto, tudo o que fazemos durante as aulas de Língua Portuguesa, no contexto escolar, tem seu começo, meio e fim naquilo que compreendemos por linguagem, gramática e tipo de ensino.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português*. São Paulo: Parábola Editora, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Editora Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada*. São Paulo: Editora Parábola, 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Editora Parábola, 2017.
- AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe*. 8ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Editora Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 13ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desenvolvimento. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂMARA, JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPOS, Elisia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cânone editorial, 2014.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Anna Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo 'Gramática? In: LOPES Harry Vieira et al. (Orgs.). *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991, p. 35-47.

FUCHS, Juliana Thiesen; IZOTON, Monique. Analisando o livro didático de língua portuguesa quanto à abordagem gramatical. *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, v.11, n.26, p.13-26, 2018.

HALLIDAY, Michael; McINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática: metalíngua para principiantes*. São Paulo: Editora Pontes, 2014.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014, p.273-303.

PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa; SANTOS, Jaqueline Rocha dos. Concepções de linguagem que norteiam o trabalho de professores no ensino médio. *Afluentes: revista de Letras e Linguística, Maranhão*, v.3, n.9. 80-107, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez Editora, 14 ed. 2009.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

Recebido em: 28/03/2023

Aprovado em: 25/06/2023

Licenciado por

