

## SABERES GRAMATICAIS E GRAMÁTICA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO LINGUÍSTICA SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

Darkyana Francisca Ibiapina (IFPI/PPGeL-UFPI)

*darkybiapina@hotmail.com*

Lafity dos Santos Alves (IDB/PPGeL-UFPI)

*lacf2806@gmail.com*

**Resumo:** A Gramática Tradicional, historicamente, se construiu a partir de vários compromissos de base, dentre os quais se destaca a centralidade no que hoje se chama de componente morfológico de uma dada língua. Sendo um traço de continuidade, essa concepção estrutural, que ganhará contornos outros ao longo do tempo, orienta o professor na sua prática cotidiana até os dias atuais. Essa concepção de análise da língua, com o desenvolvimento das ideias linguísticas no país, passou a ser alvo de diversas críticas, sobretudo na academia, pois, sustentando-se em critérios científicos, os linguistas puderam revelar inconsistências teóricas na Gramática Tradicional (MENDONÇA, 2006). Com isso, nosso intuito, neste artigo, é apontar se houve avanços na forma de se instrumentalizar o ensino de nossa língua nas propostas elaboradas por alguns linguistas brasileiros. Para isso, analisamos as abordagens teóricas sobre o ensino de língua presentes nos livros Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar (AVELAR, 2017) e Gramáticas na escola (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Nosso intuito é, pois, partir dessas análises mais pontuais para tecer considerações mais gerais sobre o ensino de língua no Brasil.

**Palavras-chave:** Gramática Tradicional; Linguística; Ensino.

### 1 INTRODUÇÃO

Desde o final do século XIX, no Brasil, as *Gramáticas Tradicionais* (doravante GT) exercem a função de ditar o que é certo e errado. Com isso, os gramáticos normativos apresentam, em seus manuais de prescrição, o que deve ser apreendido pelos falantes do Português Brasileiro (doravante PB) (VIEIRA, 2015).

A partir da década de 1960, as GT deixaram de ser a única referência de representação do PB. E essa alteração ocorreu devido ao fato de teorias linguísticas modernas serem inseridas nos cursos de letras no Brasil. Com isso, uma perspectiva descritivista da língua passou a ganhar corpo no cenário contextual da época. Porém,

cabe lembrar que a visão descritiva da língua não obteve efeito relevante sobre o ensino normativo da nossa língua (FARIAS; DANTAS, 2014).

Ainda segundo Farias e Dantas (2014), linguistas brasileiros passaram a assumir a função de produzir gramáticas. Essas gramáticas deram uma nova direção à sistematização do PB, uma vez que as ocorrências de nossas falas em diferentes contextos de uso passaram a ser analisadas e validadas como aspectos de descrição de nossa língua. É, nesse cenário, que surgem as gramáticas feitas por linguistas (NEVES, 2000; AZEREDO, 2008; CASTILHO, 2010; PERINI, 2010; BAGNO, 2011). Com isso, a sistematização do PB passa a ter uma nova configuração.

Partindo dessas afirmações, nosso propósito, neste trabalho, é analisar as abordagens teóricas sobre o ensino de língua presentes nos livros *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar* (AVELAR, 2017) e *Gramáticas na escola* (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Nosso intuito é perceber se houve avanços na forma de se instrumentalizar o ensino de nossa língua nas propostas elaboradas por esses linguistas. Para tanto, mobilizaremos, inicialmente, algumas discussões sobre a forma de se conceber a língua na concepção dos gramáticos tradicionais e na dos linguistas. Em seguida, faremos uma análise comparativa dos livros propostos para observarmos como os autores sugerem a abordagem gramatical nas aulas de Língua Portuguesa e quais os impactos de uma percepção científica da nossa língua para o ensino do PB nas escolas.

Quanto aos aspectos metodológicos, nosso estudo é qualitativo, do tipo bibliográfico. O *corpus* selecionado foram as seguintes obras: *Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar* (AVELAR, 2017) e *Gramáticas na escola* (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). A escolha desses livros se deu em função de as obras apresentarem, ainda que de diferentes modos, uma reflexão sobre língua a partir de uma abordagem que se pretende científica.

O livro *Saberes Gramaticais*, publicado, em 2017, pela editora Parábola, apresenta noções e procedimentos que instigam, segundo o autor, o professor de Língua Portuguesa a explorar intuições linguísticas que levarão os alunos a uma tomada de reflexão de cunho consciente e científico sobre a linguagem da qual fazem uso naturalmente. Para isso, Avelar (2017) faz uma abordagem gerativista no intuito de colocar em evidência a importância dos conhecimentos gramaticais que os alunos têm internalizados naturalmente.

O livro *Gramáticas na escola*, publicado em 2016, pela editora Vozes, aponta a importância das teorias gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa e, também, no processo de formação dos professores dessa área do conhecimento. As pesquisadoras advogam a favor de uma linha de trabalho na sala de aula com o foco no olhar curioso e investigativo do aluno no que diz respeito ao uso da língua. É, nesse sentido, que elas definem o objeto de estudo ao qual o olhar científico deve se voltar: a gramática. A noção de gramática adotada pelas autoras é a concebida no âmbito chomskyano, que valida como ponto de partida na língua o conhecimento internalizado do falante.

Para as nossas análises, lemos integralmente os livros e fizemos uma comparação das duas abordagens com o intuito de tecer considerações a respeito da adequação (ou não) delas para o ensino de língua. Além disso, fizemos um breve estudo bibliográfico sobre como a *Gramática Tradicional* tem sido abordada nas aulas de Língua Portuguesa e como os linguistas sugerem que seja feita essa abordagem nos dias atuais.

## 2 O ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA

O ensino de nossa língua materna foi e ainda é associado a um fazer mecânico sistematizado de nossas práticas linguísticas. Segundo Mendonça (2006), essa forma de mecanizar uma língua decorre de práticas que foram solidificadas com o tempo. E essa solidificação de práticas resultou em um ensino de língua limitado, na maioria das escolas, às regras mecânicas e de memorização da gramática normativa. A forma como as *GT* retratam muitos dos fenômenos linguísticos de nossa língua não nos oferece uma abordagem orientada cientificamente. Alguns dos obstáculos para tanto dizem respeito ao fato de as Gramáticas Tradicionais se pautarem em estágios de língua do passado, normalmente eleitos a partir do, não raro, exclusivismo do *corpus* literário e, mais ainda: em função de essas gramáticas serem 'idiossincrônicas'<sup>1</sup>, não podendo, desse modo, atenderem à multiplicidade de variações pelas quais uma língua passa. Segundo Travaglia (2003), *GT*:

---

<sup>1</sup> Um estudo que envolva a concepção de sistema idiossincrônico tem como propósito conceber o conjunto de fatos simultâneos correspondentes a cada língua – idioma – em particular (SAUSSURE, 2004).

[...] é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira (TRAVAGLIA, 2003, p. 30).

No ensino tradicional, a *GT* é concebida quase sempre como um espaço de prescrição de regras. Além disso, ela é reconhecida, recorrentemente, por muitos linguistas pela realização de exercícios descontextualizados de estruturas que o aluno só vê nos livros didáticos. Assim, a língua é posta ao aluno de forma abstrata, uma vez que raramente aspectos linguísticos presentes nas interações linguageiras da vida cotidiana são analisados nesse tipo de gramática. Desconsiderar o contexto situacional em que os discursos/enunciados são produzidos pelos falantes, em seus diferentes propósitos comunicativos, nos faz caracterizar a *GT* como um lugar em que a língua é vista como objeto estático e homogêneo. E é, por conceber a língua como um objeto dessa natureza, que a *GT* condena as variações da língua. Borges Neto (2018 – No prelo) concebe a *GT* como um objeto que aborda:

Um tipo de estudo que tem origem nas reflexões filosóficas dirigidas às manifestações linguísticas pelos filósofos gregos. Por meio dessas reflexões filosóficas, foi se desenvolvendo ao longo do tempo um conjunto de noções e de uma terminologia correspondente que, por volta do início do século I a.C., resultou numa forma de “manual técnico” – a *Téchnē grammatiké* – que tratava de aspectos das manifestações linguísticas e que se destinava, basicamente, a um uso escolar. Essas *Téchnai* foram reproduzidas pelos romanos – com o nome de artes *grammaticae* – e posteriormente, já na Idade Média, passaram a ser chamadas simplesmente de gramáticas (BORGES NETO, 2018, p. 17 – No prelo).

Foi o modelo de gramática dos gregos e latinos que, a partir do século XVI, se propagou pela Europa e que, no contexto atual, se perpetua nas teorias das Gramáticas Tradicionais brasileiras.

A forma como habitualmente concebemos a língua está fundamentada nos preceitos doutrinários da *GT*. Portanto, tornou-se parte da nossa realidade social e cultural criar estereótipos do que é certo e errado em nossa língua. E, recorrentemente, vemos pessoas utilizarem-se do discurso de que não têm domínio de sua própria língua, quando o que acontece, de fato, é o não domínio de regras que,

na maioria das vezes, se mostram claramente anacrônicas para os usuários da língua na atualidade.

O que se percebe, então, em muitas práticas de ensino de gramática, é uma exercitação da metalinguagem por meio de atividades voltadas à classificação como um fim em si mesma (ANTUNES, 2007). De forma mais específica, pode-se dizer que tais atividades tratam do reconhecimento das classes gramaticais e das funções sintáticas das palavras nas frases.

Esse cenário é, ainda, mais intensificado pelo fato de a maioria dos professores enfatizarem em suas aulas aspectos isolados de ensino do português. Assim, o professor, de modo geral, não aponta, por exemplo, os termos que constituem um sintagma de forma relacional. A Fonética, a Fonologia, a Morfologia e a Sintaxe recebem tratamento isolado no ensino tradicional. Olhar a língua nessa perspectiva é concebê-la apenas como um espaço de práticas metalinguísticas e de análises descontextualizadas. E, por isso, não temos como identificar categorias que ultrapassem a gramática da frase. Essa forma de avaliar estabelece relação de pertinência com o objetivo do ensino tradicional, que é a retenção da nomenclatura e das categorizações extraídas da *GT* por parte do aluno (BUIN, 2004). Dito de outra maneira: a nomenclatura dentro da *GT* é utilizada como um aspecto de análise meramente classificatório e essa forma de categorizar a língua impossibilita um fazer crítico e reflexivo das diferentes variações de uso presentes nas nossas interações comunicativas.

Cabe lembrar que a nomenclatura gramatical não deve ser vista como objeto descartável no ensino de língua, uma vez que conhecer a nomenclatura técnica cumpre importantes funções na construção de qualquer saber científico (MENDONÇA, 2006). O domínio dos termos técnicos, no entanto, deixa de ser o propósito essencial do ensino de língua para transformar-se num instrumento puramente metalinguístico.

### **3 A NORMA GRAMATICAL BRASILEIRA (NGB): UMA PERCEPÇÃO LINGUÍSTICA**

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) foi uma imposição de cunho político para unificar as terminologias gramaticais. Essa uniformização terminológica



representou um óbice à renovação dos estudos gramaticais, como se confirma com Farias e Dantas (2014):

Ainda no século XX, o acontecimento político da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB, 1959), impõe uma unificação terminológica para as gramáticas que resulta num efeito de congelamento de seu discurso, materializado na repetição do formato e dos conteúdos das gramáticas, por exemplo. Nessa perspectiva, a NGB representa um bloqueio à renovação dos estudos gramaticais, isto é, à constituição de discursos outros para a explicação/interpretação da língua via instrumentos gramaticais (FARIAS; DANTAS, 2014, p. 90).

Esse cenário, que deve levar em conta também as abordagens linguísticas cada vez mais presentes nas universidades brasileiras, permitiu que as gramáticas passassem, segundo esses autores, a ser alvo de muitas críticas. Ainda assim, a *GT* continuou sendo legitimada socialmente.

Avelar (2017) apresenta alguns aspectos das nomenclaturas gramaticais com o propósito de fazer com que nós, professores, possamos refletir sobre como a organização da NGB interferiu (e ainda interfere) nas abordagens linguísticas em sala de aula. A homogeneização de nomenclaturas gramaticais imposta pela NGB não é funcional para professores e alunos, porque muitos aspectos teóricos apresentados nas gramáticas tradicionais, mesmo tendo uma mesma terminologia, divergem em suas explicações. Além disso, a NGB configura a língua como um sistema estático e abstrato.

Diante de uma visão ultrapassada de língua como um sistema homogêneo, é que surge, como produção de um novo saber gramatical, uma percepção que leva em consideração, por exemplo, as variações existentes em nossa língua. É, nessa perspectiva, mas não só, que os estudos linguísticos ganham um lugar de destaque no contexto brasileiro de ensino.

Uma abordagem gramatical pode, para além da consideração das variações linguísticas existentes em uma língua, levar em conta também, segundo Avelar (2017), os aspectos concernentes à significação, o que, por sua vez, acarreta a necessidade de se considerar o contexto situacional, pois ele é um aspecto muito importante nas análises das marcas linguísticas que constituem os textos, por exemplo. Assim, um sintagma nominal que, por exemplo, funcione sintaticamente como *objeto direto*, em uma determinada 'letra de música', poderá assumir configuração diferente em uma 'poesia' ou em uma 'propaganda'. E essa alteração no

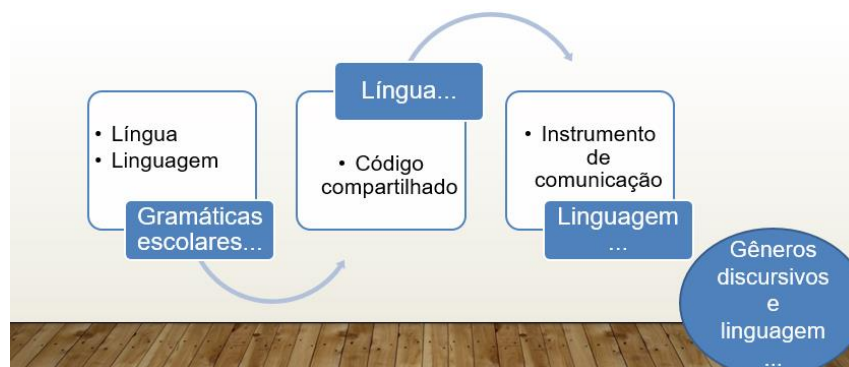
tipo de configuração se dá em função do efeito de sentido pretendido pelo autor do texto. É interessante esse argumento do autor, uma vez que ele não abraça somente um tipo de linha teórica no ensino de língua nas escolas (AVELAR, 2017).

#### 4 CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA SOB A ÓTICA DOS LINGUISTAS

No livro *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*, Avelar (2017) faz uma reflexão sobre a concepção de gramática. Segundo o autor, a noção de gramática é concebida como um manual de etiqueta. Esse senso comum é, do ponto de vista do pesquisador, “fruto de uma visão que reduz o saber linguístico a um modelo fechado a qualquer tipo de inovação” (p.16). Por isso, enfatiza o autor:

[...] não causa espanto o fato de que, ao concluir o ensino básico, a grande maioria dos alunos não consiga empregar em seus textos, de forma consciente e autônoma, os recursos linguísticos à sua disposição, nem veja qualquer utilidade nas regras e nomenclaturas gramaticais que lhes foram apresentadas por mais de dez anos no percurso de sua vida escolar (AVELAR, 2017, p.16).

Nossa forma de agir em sala de aula depende muito da forma como nós, professores, concebemos língua e linguagem. O professor, ao ensinar gramática, deve levar em consideração o conhecimento linguístico que os seus alunos já dominam. Nesse sentido, devemos valorizar a *Gramática Internalizada* do falante, pois, partindo de um conhecimento já presente na mente de cada usuário, é possível fazer com que o aluno possa refletir criticamente sobre usos da língua. Assim, o autor adota a ideia de um fazer científico no ensino de língua. Segundo o pesquisador, a abordagem gramatical fundamentada no livro didático e em gramáticas, por exemplo, pode se tornar mais bem sucedida se os alunos forem orientados a pensar sobre o conhecimento linguístico por nós internalizado. Nas palavras do próprio autor: “defendo abertamente que as aulas de gramática em âmbito escolar promovam a construção de saberes apoiados no conhecimento natural e intuitivo dos alunos sobre a própria língua” (AVELAR, 2017, p. 11). O autor discorda da forma como a língua é ensinada na escola, pois o aluno aprende a ver a língua meramente como um código em que se partilha a linguagem. Vejamos:



Fonte: Figura elaborada pelas autoras a partir da concepção de língua e de linguagem adotada pelas gramáticas escolares brasileiras na percepção de Avelar (2017).

A esquematização presente na figura acima sintetiza uma visão limitadora da língua. Segundo Avelar, as gramáticas escolares (guias das aulas da maioria dos professores que ministram as aulas de português) trazem uma noção de língua associada a um código que serve, portanto, apenas como instrumento de comunicação entre os falantes. Porém, o pesquisador argumenta que precisamos, em nossas aulas, associar a linguagem aos gêneros discursivos, pois cada gênero apresenta um estilo de escrita particular.

Grande parte da defesa de Avelar é em função da adoção de aspectos da teoria gerativista em torno de questões que envolvem o ensino de língua, mas o autor também sustenta, em vários momentos, a inclusão de outras linhas teóricas, tais como: Análise do Discurso (AD) e o conhecimento sobre Gêneros Discursivos. Isso, a nosso ver, é um ponto positivo para o ensino de muitos tópicos gramaticais em sala de aula, pois o aluno é levado a refletir sobre os usos que ele faz da língua a partir de diferentes possibilidades teóricas. Tornar o estudo da língua um fazer científico, assim como o ecletismo teórico defendido, é um ponto alto na obra do autor. Para Perini (2010), por exemplo, a gramática deve ser entendida como uma descrição científica dos fenômenos linguísticos. Por isso, o autor enfatiza a importância de analisarmos a língua como ela é. Dito de outro modo: devemos estudar a língua levando em consideração os dados empíricos sincrônicos, de maneira científica.

Oliveira e Quarezemin (2016), numa percepção de língua muito semelhante ao de Avelar (2017) e Perini (2010), advogam que precisamos "(...) ensinar os alunos a construir gramáticas, para assim ensiná-los a metodologia científica e torná-los conscientes das diferentes línguas e de sua própria maneira de falar" (p. 166). Assim,



a defesa das autoras por uma abordagem científica sobre a língua em sala de aula traz ganhos aos alunos, uma vez que eles são forçados a refletir sobre os fenômenos linguísticos que fazem parte da vida cotidiana do falante. As autoras acreditam que, assim como um botânico que simplesmente observa e cataloga cada planta que estuda, o linguista não deve emitir juízos de valor sobre nenhuma variedade linguística. Para elas, é essa visão que deve ser trabalhada na sala de aula.

Oliveira e Quarezemin (2016), ao versarem sobre o fazer científico, reconhecem que trabalhar a língua como um empreendimento científico envolve alguns métodos científicos: indução, dedução e abdução. E, ao explicar esses três métodos, as pesquisadoras recorrem aos dados tanto da lógica quanto da semântica formal. Dessa forma, “saber uma língua é também saber raciocinar, e essa capacidade de inferir não pode ser explicada apenas indutivamente” (p.100). Segundo as pesquisadoras, a criança já vem ‘equipada’ “para construir relações de hierarquia de um certo tipo” (p.100). Não basta, pois, apenas indução, a criança parte do conhecimento linguístico que é já herdado de nascença. E esse conhecimento ajuda o aluno a compreender mais facilmente os fatos linguísticos que estão ao seu redor.

Sobre a análise linguística em sala de aula, Avelar (2017) explica que os fatos gramaticais não podem ser analisados sem considerar as reflexões sobre o sentido dos enunciados. O autor trata de aspectos situados na interface entre estrutura e sentido, apresentando alguns procedimentos que permitem combinar a avaliação de dados linguísticos quanto à forma e à adequação com reflexões sobre aspectos semântico-discursivos específicos.

A avaliação quanto ao sentido deve, advoga Avelar (2017), se dar em termos interlocutivos. Ou seja, em um dado contexto, um enunciado precisa fazer sentido tanto da perspectiva de quem o produziu, quanto da perspectiva daquele(s) a quem o enunciado se destina. Assim, é preciso compreender que expressões gramaticalmente perfeitas podem não ter seu sentido facilmente apreendido, enquanto estruturas totalmente agramaticais podem ser compreendidas em certas situações.

Avelar (2017) considera que é preciso incitarmos os alunos a perceberem esse jogo entre a (a)gramaticalidade e sentido. Para o autor, os alunos devem ser instigados a refletir sobre a causa do seu estranhamento ou não diante de um enunciado, avaliando questões que levem em conta a (a)gramaticalidade,

(in)adequação e sentido. Essa avaliação quanto ao sentido pode levar em conta pelo menos dois eixos: um voltado para os papéis semânticos dos termos que compõem uma frase, e outro relacionado ao estatuto informacional desses termos.

Avelar (2017), ao trabalhar com exemplos do tipo: (1) As crianças quebraram o vidro da janela com aquela bola de futebol e (2) Aquela bola de futebol quebrou o vidro da janela, em que temos em (1) um adjunto adverbial (com uma bola de futebol) com papel semântico de instrumento e em (2) essa mesma expressão ocupa a função sintática de sujeito, mas com o mesmo papel semântico de instrumento, é possível levar os alunos à percepção de que não existe um papel semântico próprio e particular para cada função sintática. A partir de reflexões como essas, o autor menciona que a melhor definição para sujeito é de base exclusivamente gramatical, ou seja, deveria ser definido como *o termo que concorda com o verbo e não aquele que pratica a ação expressa pelo verbo* (AVELAR, 2017). Essa mesma definição de sujeito é defendida por Perini (2010) e Ferrarezi (2014).

Quanto ao estatuto informacional, legitima o pesquisador, o contexto pode afetar diversas propriedades das partes da oração, tais como: a ordem dos constituintes e a entonação aplicada à sentença. O autor explica que um termo pode funcionar como tópico, vindo no início de uma oração por ser uma informação dada no contexto. Fatos desse tipo têm relação com o estatuto informacional dos termos da oração e devem ser usados pelo professor para instigar o aluno a refletir sobre diferentes efeitos associados a alternâncias na posição dos termos.

Em outro momento do seu livro, Avelar (2017) trata da morfologia, que, no contexto escolar, merece relevância, não apenas por ser um nível que permite abordar a constituição das palavras, mas pela transparência de sua interface com os níveis fonológico, sintático e semântico.

O autor argumenta que o plano morfológico talvez seja o que mais facilmente permita aos alunos fazerem generalizações com base na sua *Gramática Internalizada* e que trabalhar com esse conhecimento pode levar ao aluno, por exemplo, “a analisar o papel da criação vocabular na construção de sentido de um texto, a partir do reconhecimento de diferentes processos de formação de palavras e da análise dos paradigmas flexionais existentes na língua” (AVELAR, 2017, p. 88).

Para exemplificar como esse trabalho pode ser feito em sala de aula, o autor utiliza alguns trechos da peça teatral “O bem amado”, de Dias Gomes (1962). No

trecho, o personagem principal Odorico Paraguassu utiliza palavras que, embora não compoñham o nosso léxico usual, foram criadas de acordo com a estrutura gramatical da nossa língua. Palavras como *renovista*, *corujista*, *cabrestismo*, *acarejeizar*, *vatapazar*, *democradura*, *patrasmentes* podem ser utilizadas para levar os alunos a reconhecer o papel dos diferentes morfemas na constituição do significado global das palavras, bem como a refletir sobre o conhecimento gramatical internalizado para chegar a conclusões interessantes sobre os processos por trás dessas inovações.

Uma palavra como “patrasmentes”, utilizada pelo personagem para se referir a fatos passados, pode ser utilizada para incitar os alunos a perceberem que no processo de criação foi utilizado uma locução locativo-adverbial (pra trás), transformada em um advérbio de modo (pela combinação com o sufixo –mente) e, depois, substantivada, pelo acréscimo do morfema –s. Para entender todo esse processo, o aluno precisa estar consciente do que é e como se forma uma locução adverbial, um advérbio de modo e quais as propriedades dos substantivos. A didatização dessa abordagem no processo de formação é dificultada, pois os livros didáticos costumam tratar da formação vocabular antes de introduzir as classes de palavras (AVELAR, 2017).

Ademais, aponta o autor: o professor pode levar o aluno a refletir sobre o fato de um mesmo morfema ser empregado em diferentes situações de interlocução, como no caso do morfema – inho (o/a), que não serve somente para significar tamanho pequeno, mas para evidenciar a atitude do falante diante do que enuncia. Dessa forma, o morfema – inho (o/a), a depender do contexto de situação, assumirá diferentes significados. Assim, a palavra ‘fofinha’, por exemplo, pode expressar uma atitude carinhosa, negativa ou positiva.

Ao tratar sobre o estudo da sintaxe, o autor sustenta que o professor deve levar o aluno a apreender os diversos mecanismos de articulação sintagmáticos necessários à produção de enunciados gramaticais. No trabalho com a sintaxe, “o professor deve assumir uma postura crítica frente às incongruências das gramáticas normativas e se basear, conforme já dito, em procedimentos que permitam explorar o conhecimento intuitivo do aluno a respeito dos fatos de sua língua” (AVELAR, 2017, p. 104).

O estudo da sintaxe não pode ser reduzido ao ensino de nomenclatura. O trabalho com as diferentes funções sintáticas deve se articular com práticas que

capacitem o aluno a analisar as estruturas linguísticas quanto à forma, à adequação e ao sentido, tendo como partida a sua *Gramática Internalizada*.

O autor propõe questionamentos sobre o real papel da sintaxe para a significação global de um texto, se podemos atribuir sentido, mesmo em um texto que traz o encadeamento sucessivo de substantivos sem qualquer elo sintático entre eles, como nas estrofes da letra de música 'Pulso', composição de Arnaldo Antunes. Entretanto, conclui que, embora possamos atribuir sentidos sem a ação de elementos sintáticos, a sintaxe colabora ativamente na determinação dos sentidos possíveis para uma expressão. Avelar (2017) explica que a sintaxe é inerente a qualquer língua e isso por si só justifica a importância da abordagem dos fatos sintáticos no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, o trabalho com a sintaxe deve levar em conta que o mais importante não é ensinar os alunos a concatenar palavras ou a fazer concordâncias, mas levá-los à obtenção da plena autonomia no desenvolvimento de habilidades de produção oral e escrita que exigem uma variedade mais monitorada de uso da língua.

Um exemplo de como um fenômeno sintático interfere em marcas que atuam na atualização de certos gêneros é o emprego do sujeito oculto. O autor observa que os brasileiros empregam o sujeito oculto com menos frequência do que os portugueses, provavelmente em decorrência da simplificação do paradigma verbo-flexional. Além disso, quando se compara um texto da esfera jornalística, publicado em um jornal, como uma entrevista oral, por exemplo, observa-se a baixa frequência do sujeito oculto no primeiro em detrimento do segundo.

O autor expõe que um dos grandes entraves no estudo da sintaxe está na forma como os livros didáticos organizam os conteúdos e a abordagem feita pelo professor. Um exemplo disso é a divisão que se faz quando se aborda primeiro a análise dos períodos compostos e, somente depois, são apresentados aos alunos os capítulos de regência e concordância, de caráter excessivamente normativo. Para Avelar (2017), esses dois mecanismos de articulação gramatical já fazem parte dos períodos simples e compostos, portanto, deveriam ser estudados concomitantemente ao estudo desses períodos, o que promoveria uma integração maior dos conteúdos.

Enfim, o maior problema apontado no estudo da sintaxe está no fato de não se investir em análises que proporcionem aos alunos o trabalho na interface entre sintaxe e sentido, privilegiando, na maioria das vezes, a nomenclatura gramatical de forma

classificatória. Os textos de diferentes gêneros são comumente utilizados com o intuito de pedir aos alunos para reconhecer a função sintática do termo destacado, sem que qualquer reflexão significativa seja proposta para que os alunos reconheçam o papel do termo na composição do sentido.

Assim como Avelar (2017), Oliveira e Quarezemin (2016) oferecem alguns caminhos que o professor pode seguir ao optar pela execução de projetos em suas aulas de Língua Portuguesa. Em síntese, as pesquisadoras afirmam que, primeiramente, o professor deve colocar o aluno na posição de um cientista. Elas apresentam ao professor, também, como sugestão, a gravação da fala dos próprios alunos. E enfatizam que, se possível, seja feito o registro de conversas informais. A partir desses dados, o professor, sugerem as autoras, deve fazer com que o aluno reflita sobre as ocorrências que fazem parte de usos reais de sua língua. Outro ponto interessante na proposta das autoras é a exploração de testes de julgamento de gramaticalidade. Isso possibilita ao aluno percorrer um caminho tanto de reflexão como da verificação das hipóteses levantadas sobre os usos da língua investigados. Assim, podemos dizer que a análise de um fenômeno linguístico existente em nossa língua se configura como um trabalho que tem a língua como um instrumento de investigação.

Oliveira e Quarezemin (2016) apontam as contribuições da Linguística Brasileira para as questões ligadas ao ensino de língua no país. As autoras legitimam que as teorias linguísticas devem ocupar um espaço não só nas aulas de Língua Portuguesa, como também na formação dos professores. É interessante a forma como as pesquisadoras vão em defesa de uma metodologia de ensino da língua pautada na Linguística Formal, com ênfase no método negativo chomskyano, que consiste no julgamento de gramaticalidade de sentenças. Esta ideia de gramaticalidade também é vista de forma enfática em Avelar (2017).

Com base na Linguística Formal, as pesquisadoras apontam uma esquematização de um plano de trabalho em sala de aula. As autoras afirmam que o propósito central é despertar a curiosidade do aluno pela investigação científica, tomando, como objeto de estudo, a gramática<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A concepção de gramática é compreendida pelas autoras no sentido da teoria de Chomsky (1986). Ou seja: a gramática é pautada no “conhecimento internalizado” que o falante tem da sua língua materna.



Ademais, as autoras questionam, em seu livro, estes aspectos: o silenciamento dos documentos oficiais em relação à contribuição que teorias formais teriam ao ensino de língua, bem como problematizam os resultados das avaliações a que se submetem os alunos da educação básica, como o teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que ainda apresenta um resultado muito negativo em nosso país.

As autoras estabelecem também uma discussão sobre a sintaxe das interrogativas no PB. Elas apontam diferenças da variedade europeia com a do PB. Para isso, utilizam-se de um critério de análise pautado no nível tipológico-descritivo. As pesquisadoras afirmam que o PB apresenta o que os gerativistas chamam de “complementador duplamente preenchido”. No entanto, o Português Europeu não tem esse tipo de complementador. As autoras, ao analisarem este exemplo: “Quem que comprou o livro”, afirmam que ele apresenta um pronome interrogativo no especificador (‘*Quem*’); e o ‘*que*’, no núcleo, configura-se o que, antigamente, se denominava “complementador duplamente preenchido”. Em suma, a ideia das pesquisadoras, ao realizar esse estudo comparativo, é explorar dados do PB para a construção das gramáticas. Esse tipo de atividade, defendem elas, auxilia o professor a desenvolver reflexões sobre a língua em sala de aula.

A ideia da elaboração e do desenvolvimento de projetos, que constitui o cerne das sugestões metodológicas avançadas no livro *Gramáticas na escola*, aparece, naturalmente com uma roupagem teórica diferente. A interdisciplinaridade, na forma de projetos, deixa evidente o tratamento multidisciplinar que pode ser oferecido à linguagem humana. Assim, com o professor de Biologia, é possível um diálogo sobre os fundamentos naturalistas da linguagem humana e, com o professor de História, sobre a evolução da língua no eixo diacrônico. Se, de fato, as escolas utilizassem esse tipo de metodologia teriam ganhos significativos no processo reflexivo de aprendizagem da nossa língua.

As ideias de Avelar (2017) e de Oliveira e Quarezemin (2016), pautadas em uma metodologia fundamentada na Linguística Gerativa, são um avanço para o contexto das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que esses estudiosos propõem uma revisão da forma como a prática de análise gramatical tem sido trabalhada na sala de aula das escolas brasileiras. A sugestão desses pesquisadores é justamente trazer para a aula de Língua Portuguesa a metodologia de suas respectivas áreas.

Conforme amplamente questionado por Oliveira e Quarezemin, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) silenciaram a voz de teorias gramaticais ao limitarem a pouquíssimas páginas as reflexões sobre as práticas de análise linguística.

Os dois livros analisados apresentam reflexões teóricas interessantes no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas, uma vez que os autores reivindicam um lugar para a reflexão gramatical na aula de língua materna pautada na abordagem gerativa. E, no caso específico do livro de Avelar (2017), advoga-se também um espaço para as metodologias das mais diferentes escolas teóricas da Linguística contemporânea, que muito têm a contribuir com o trabalho do professor.

Ressaltamos a importância das ideias defendidas nos livros dos linguistas analisados neste trabalho, pois acreditamos que a construção dos saberes gramaticais pode sim ser guiada através do conhecimento internalizado. E o professor, ciente dessa possibilidade, pode transformar as aulas de gramática em um verdadeiro laboratório de experimentos sobre as propriedades da língua, uma vez que o aluno refletirá conforme métodos investigativos da ciência.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que foi abordado sobre o ensino de gramática, nos livros analisados, já foi mencionado por diversos autores de diferentes correntes teóricas da Linguística, como o convite a uma reflexão sobre os conhecimentos internalizados da gramática da língua. Conhecimentos estes que todos nós possuímos e que quase sempre são desconsiderados nas aulas de gramática.

Utilizando-se de uma linguagem bem objetiva e adequada aos docentes, os autores abordam sobre como é possível incitar os alunos a perceberem esses conhecimentos intuitivos e, a partir daí, defendem que as aulas de gramática, no contexto escolar, promovam a construção de saberes apoiados no conhecimento natural dos alunos sobre a própria língua.

Os livros apresentam uma perspectiva de gramática bem interessante, pois apontam que nós, professores, precisamos estar, a partir de uma perspectiva crítica frente ao artificialismo marcado por regras das *Gramáticas Tradicionais*, mais atentos à nossa intuição linguística.

Acreditamos que uma prática docente que contemple o movimento de reflexão a respeito da *Gramática Internalizada* e das possibilidades de uso que a língua nos oferece, dependendo do contexto, da modalidade, do interlocutor, fará com que os alunos compreendam que o objetivo último de estudar uma língua materna, na escola, seja o de compreender os sentidos e de interagir produtivamente. Portanto, do ponto de vista linguístico, não há gramática melhor ou mais complexa. O que há são possibilidades múltiplas no que diz respeito ao uso da linguagem nos mais diversos contextos de situação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. Ed. Parábola, 2007.

AVELAR, J. O. de. O. **Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3 ed. – São Paulo: Publifolha, 2008.

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

BORGES NETO, J. **História da Gramática**. Curitiba, 2018. (No prelo)

BUIN, E. A gramática a serviço da escrita. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.4, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n1/08.pdf>. Acesso em 05/12/2019.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DANTAS, A. de M.; FARIAS, W. S. **Leia Escola**. Campina Grande, v. 14, n. 1, 2014.

FERRAREZI JÚNIOR, C. **O estudo dos verbos na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

OLIVEIRA, R. P; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. São Paulo: Ed. Vozes, 2016.

PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, F. E. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português**: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL (UFPE). Recife, p. 476. 2015.