

**CONCEPÇÕES GRAMATICAIS NA PRÁTICA DO PROFESSOR:  
REFLEXÕES EM DEFESA DE UM DE VIR VARIÁVEL  
DE ALIANÇA E COMUNICAÇÃO ENTRE AS DIFERENÇAS**

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*

*luizpeel@uft.edu.br*

*Priscila Venâncio Costa (UFT)*

*priscilavenancio@gmail.com*

*Rosélia Sousa Silva (UFT)*

*roseliasousasilva09@mail.uft.edu.br*

**RESUMO**

Com o intuito de refletir sobre as concepções gramaticais nas práticas pedagógicas, o presente trabalho buscou, para isso, entender a história da disciplina gramatical realizando um breve caminhar pelas mudanças ao longo no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Ensino esse constantemente envolto a questionamentos acerca da transmissão, da compreensão, da funcionalidade e da produção de conhecimento que são perspectivas do ensino de língua. Nessas reflexões, é relevante a ótica nas práticas de ensino como resultados de pontos de vista pessoais e legais acerca da aprendizagem, do fenômeno da língua e do papel do ensino. Neste artigo, organizado a partir de um recorte das dissertações de mestrado de Priscila Venâncio Costa e Rosélia Sousa Silva, propusemos aprofundamentos bibliográficos para coleta de informações que apresentassem um panorama geral das concepções gramaticais do professor, corroborando, assim, sobre as compreensões das práticas pedagógicas como resultados das concepções.

**Palavras-chave:**

**Professor. Concepções gramaticais. Prática pedagógica.**

**ABSTRACT**

In order to reflect on grammatical conceptions in pedagogical practices, the present work sought to understand the history of grammatical discipline by making a brief walk through the changes in Portuguese language teaching in Brazil. This teaching constantly involves questions about the transmission, understanding, functionality and production of knowledge that are perspectives of language teaching. In these reflections, the perspective on teaching practices is relevant as results of personal and legal points of view about learning, the phenomenon of language and the role of teaching. In this article, organized from a clipping of the master's dissertations of Priscila Venâncio Costa and Rosélia Sousa Silva, we proposed bibliographical deepening to collect information that presented a general overview of the teacher's grammatical conceptions, thus corroborating the comprehension of pedagogical practices such as results of the conceptions.

**Keyword:**

**Teacher. Grammatical conceptions. Pedagogical practice.**

## **1. Introdução**

Para falarmos das atuais concepções gramaticais na prática do professor, podemos iniciar refletindo que, na concepção de Batista (1999), quando se ensina português na escola, “ensina-se, fundamentalmente, a disciplina gramatical”. No entanto, as práticas pedagógicas correntes têm construído resultados de aprendizagem nos quais recaem muitos questionamentos acerca da transmissão, da compreensão efetiva da funcionalidade e da produção de conhecimento que deveriam ser obtidos no processo de ensino–aprendizagem da disciplina gramatical.

Para melhor vislumbrarmos essa questão, em qualquer processo de observação de dados existentes, é possível e necessário tentar vincular as teorias sobre a didática do ensino de Língua Portuguesa e o universo de sala de aula, com vistas a investigar como o professor tem transmitido o conhecimento de português e como tem sido a receptividade e os benefícios desse ensino. Muitos são os especialistas que se preocupam e debatem os atuais conflitos das concepções gramaticais na prática do professor, entre tantos, há estudos realizados por Antunes (2003), Batista (1997), Geraldi (1999), Ilari (1996), Possenti (1996), Travaglia (2003), Brito (1998), PCN (1998).

Os fatores que constituem e dão coerência a esses estudos vão desde os objetos focos das aulas de Português (a gramática, a leitura, a produção de textos, a enunciação de textos orais e escritos) até os verdadeiros objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Nessas investigações, é percurso relevante observar a prática de ensino como resultado de pontos de vista sobre o fenômeno da língua e sobre o papel de ensino. Desta forma, vemos que, “dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas giram em torno da designação ‘português’ e assim faz sentido querer saber o que se ensina ao ensinar essa disciplina” (BATISTA, 1997, p. 4).

Com este artigo, buscamos promover algumas reflexões em torno das concepções pedagógicas que influenciam e envolvem a prática do professor de Língua Portuguesa pelos diversos ambientes de ensino do Brasil.

## **2. Propostas e diretrizes para o ensino dos aspectos linguístico-gramaticais da língua portuguesa**

Conforme postulam os PCN, a escola deve estar apta a oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos através de exercícios que possibilitem os seguintes passos: a) ler e escrever em consonância com seus propósitos e com as demandas sociais; b) expressar-se de forma adequada em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, especialmente sobre os que estão atrelados à questão da variedade linguística, promovendo o combate da estigmatização, discriminação e preconceitos referentes ao uso da língua (BRASIL, 1998b, p. 59). No documento, essas determinações correspondem a um exercício de articulação entre duas instâncias: a) uso da língua oral e escrita, que responde pelas práticas de escuta e de leitura, e pelas práticas de produção de textos orais e escritos; b) reflexão sobre a língua e a linguagem, que assinala as práticas de análise linguística.

Nessa perspectiva, a metodologia reflexiva, enquadrada na prática de análise linguística, trata-se, segundo Geraldi (1997), de uma atividade que ultrapassa a simples classificação, categorização, isto é, memorização de regras trabalhadas em situação de uso descontextualizado da língua e, segundo esse autor,

[o] uso da expressão “análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações. (GERALDI, 1997, p.74)

Em afirmação, os PCN, apoiando essa metodologia gramatical reflexiva apresentada por Geraldi, estabelecem que, “quando se pensa e se fala sobre a linguagem, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística” (1997, p. 30); e, como propõe o documento, essa atividade deve ser engendrada a partir da articulação entre as “atividades que se podem classificar como epilinguísticas e metalinguísticas, [considerando ambas como] atividades de reflexão sobre a língua, mas que se diferenciam nos seus fins” (*Id., ibid.*). As atividades epilinguísticas têm sua reflexão voltada para o uso, no próprio interior da atividade; e as atividades metalinguísticas, por sua vez, estão atreladas a um modo de análise voltado para a descrição, por meio de categorização e sistematização dos elementos linguísticos.

Desse modo, percebemos que as propostas para o ensino de língua portuguesa estão direcionadas não para um exercício que exclua o trabalho com a metalinguagem ou que leve à uma suposta escolha entre “análise linguística x ensino de gramática”. Vemos a promoção de articulação entre metodologias diferentes que se conectam entre si. Basicamente, esse é o atual paradigma para o ensino de língua portuguesa.

### **3. *Disciplina gramatical: historicidade***

Refletir sobre as concepções gramaticais é entender a história da disciplina gramatical. A disciplina de Língua Portuguesa foi instituída como ramo de estudo linguístico de caráter científico ao cabo do século XIX, e, embora o país já fosse independente, esses estudos ainda eram fortemente voltados para gramática da língua portuguesa e leitura de autores portugueses ou autores brasileiros que se sobressaíam pela imitação dos clássicos. Nesse estudo, o alunado era exposto a bons textos da tradição literária a fim de imitar e seguir o paradigma do bem escrever (SOARES, 2012 *apud* MOTA *et al.*, 2017).

Essa concepção, considerada atualmente como tradicional, ou tradicionalista, passou a colocar o ensino de Língua Portuguesa nas esteiras de um processo escolar que restringia a levar os professores e os alunos ao exercício normativo dos aspectos gramaticais fundamentados nos estudos da metalinguagem, nas prescrições gramaticais, nos estudos de regras e nas resoluções de problemas. Nessa metodologia, os conteúdos eram organizados em blocos estanques e sendo praticados de forma centralizada, em si mesmos, tendo pouca ligação com as práticas linguísticas de uso e desconsiderando o caráter de multiplicidade da língua (SILVA, 2011).

Entre a passagem da década de 80 para a de 90, essa metodologia de ensino foi posta em questão, com mais força, por intermédio principalmente da ação de estudiosos da área da linguística, os quais, segundo Faraco e Castro (1999), contribuíram de forma original no modo de como se tratava o ensino de linguagem, apontando fragilidades encontradas no método tradicional ao lidar com as diferenças culturais e linguísticas do aluno.

Desenvolve-se, portanto, um movimento de renovação iniciado pelas reformas curriculares e cursos de formação continuada para professores da rede pública, onde o foco principal de discussão é a concepção

escolar gramatical. Mais tarde, essa concepção vai se documentando por meio de orientações oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo como foco a tentativa de remodelar os objetos e objetivos de ensino. No geral, o principal intento dessas reformas era modificar, senão substituir, o trabalho puramente normativo com os aspectos gramaticais, em benefício de uma nova perspectiva de ensino que fosse capaz de abarcar a realidade multifacetada da língua (FARACO; CASTRO 1999; SILVA, 2011).

Nessa perspectiva, as propostas apresentadas orientam para a reflexão gramatical na prática pedagógica, intermediada por práticas de produção e interpretação de textos junto à atividade metalinguística, sendo esta última um apoio para a discussão dos aspectos da língua. Para tanto, as práticas devem contemplar a diversidade de textos e gêneros a fim de proporcionar ao aluno o contato com diferentes padrões de fala e escrita, levando-o a adaptar sua fala e escrita às condições do contexto de comunicação (BRASIL, 1998).

No entanto, o que tem nos inquietado é que, apesar desses avanços, ainda é possível perceber certa dicotomia entre dois grupos: a) aqueles que sustentam a ideia/ideal de um padrão modelar – que, segundo Neves (2015), são não somente gramáticos tradicionais, que ainda adotam uma visão distorcida acerca da gramaticalidade, mas também o povo, que tem fascínio pela “boa linguagem”; e b) aqueles que procuram distanciar-se o máximo da tradição gramatical, o que, para Faraco e Castro (1999), não representa uma atitude positiva, uma vez que é preciso admitir que a tradição gramatical ainda é a principal fonte de referência de normatização da linguagem-padrão falada e escrita do país; além disso, ela também fornece uma metalinguagem bastante útil no trato das línguas humanas. Segundo esses autores, foram justamente as propostas dos linguistas que, de certa forma, contribuíram para o surgimento de outra visão distorcida: a “exclusão da gramática”.

Diante desses dois modos de visão, criou-se e propagou-se uma noção desequilibrada em torno não somente da natureza gramatical, mas também da disciplina gramatical, que a levou à configuração de práticas instáveis: uma que reduz seu trabalho à taxonomia e à nomenclatura em si e por si, desvinculando-o das variedades, das “zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua” (NEVES, 2015, p. 18), pressupondo a existência de uma língua homogênea e cultivando o preconceito linguístico; e outra que, confrontando a primeira, reduz a aula de língua portuguesa apenas ao trabalho com textos, rejeitando a gramá-

tica no tratamento escolar da língua; postura pouco favorável, uma vez que além de ignorar a importância da linguagem-padrão escrita, também cultiva certo preconceito em relação a ela, na medida em que distancia o aprendiz da linguagem considerada de prestígio (*Id., ibid.* 2015).

Além dessas práticas, é válido mencionar uma que emergiu do esforço de alguns professores em aderir às novas perspectivas pedagógicas, cujo método se constitui, conforme explica Faraco e Castro (1999), em fazer a integração dos dois vieses, resultando em uma junção de pressupostos de entendimento e de trabalho com a linguagem de forma antagônica, isto é, a junção eclética de concepções de linguagem que ora privilegiavam o trabalho com o texto, olhando a linguagem pela via da interação, ora partem para o estudo gramatical de forma a cristalizada e monolítica, recaindo na concepção gramatical tradicional e, ainda, usando o texto como pretexto.

Pesquisas realizadas recentemente, como as de Sousa (2015), Duarte e Oliveira (2017), mostram que os professores demonstram que as concepções gramaticais do professor ainda estão em processo de revisão diante das novas propostas de ensino, esse processo não tem sido fácil, visto que, na prática, esses professores não têm conseguido adotar essas propostas com eficiência por inúmeros fatores.

Além de problemas relacionados à formação, outros fatores externos, tais como o sistema burocrático que comanda a escola, a falta de estrutura física e psicológica de alunos e profissionais envolvidos no processo, a inexistência de um capital cultural consistente no caso de alguns alunos, a própria historicidade linguístico gramatical marcada por preconceitos e imposições e, ainda, a ausência de uma abordagem teórica consistente que fundamente o ensino de linguagem, podem, de certa forma, criar sentimentos de aversão em relação ao ensino de Língua Portuguesa, influenciando na forma como o professor pensa e age em sua prática pedagógica (FARACO, 1999; COSTA *et al.*, 2018).

Muitos são, portanto, os desafios para chegar a consenso acerca das concepções gramaticais na prática do professor e, conseqüentemente, obter mudanças na realidade do ensino de Língua Portuguesa. O professor, obviamente, não poderá agir sozinho diante de todos os problemas, no entanto, considerado como principal veículo de transmissão de conteúdos e produção de saberes, poderá contribuir significativamente para os avanços, caso assuma, conforme as orientações de Faraco (2006), o desafio maior de reconstruir o imaginário sobre a língua e superar o obscuran-

#### **4. Considerações**

Percebemos que os debates, reflexões, produções científicas e ações pedagógicas, em torno do modo como teorizar/abordar os aspectos gramaticais para ensino de língua portuguesa, oscilam entre movimentos de rupturas e linhas de continuidades. Por isso, o mais adequado agora é viver a aliança entre o que, por um lado, propõe alguns indícios da tradição e o que, por outro lado, propõe as reivindicações da nova sociedade. O que significa que precisamos não somente somar, nunca subtrair, mas se comunicar e resolver as diferenças criando uma nova realidade. A partir dessa percepção e de estudos bibliográficos calcados em Deleuze e Gattari (2011), Edgar Morin (2015), Faraco e Vieira (2016), Costa (2019), Silva (2019) e pressupostos, é que pensamos sobre ações pedagógicas que assumam o caráter de uma tessitura que possa articular os múltiplos territórios gramaticais, no sentido de promover encontros transversais.

Outro possível caminho é romper com os dogmas reducionistas advindos da ciência moderna. O ensino não pode e não deve ser reduzido, fragmentado. Vemos em Suanno (2015) que é necessário transformar o nível de percepção e o nível de conhecimento, o que reverbera no processo de ensinar, de aprender, de forma que, ao contextualizar, ultrapassa-se as limitações e o processo de ensino se amplia via diálogo articulada que dá outro sentido à realidade.

Para tanto, é preciso outra visão de mundo, uma grande e profunda mudança nos valores dados à disciplina, no modo de pensar e propor os conteúdos, nos sentimentos e nas ações dentro da sala de aula. Como nos diz Silva (2019), é necessário que o ensino seja visualizado sob ótica da complexidade. Ao ampliar a concepção de humanos, apresenta-se um novo desafio para a educação; o ensino de língua portuguesa é campo de potências para a vivência desses desafios, para a efetivação de novas e produtivas práticas de ensino.

Os estudos linguístico-gramaticais deveriam ser tomados como território político, como conjunto linguístico de rizomas coletivos. Contudo, as coisas se configuram de outro modo, uma vez que todo e qualquer ensino é suscetível a intenções e discursos ocultos – ainda mais em se tratando de um ensino cuja historicidade é marcada por anseios políti-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

co-sociais de dominação, preconceito e outros valores baseados em supostos ideais como o da língua portuguesa –, tais estudos configuram-se como aquilo que os alunos não querem para si, pois não os conquistaram por vontade própria e, muitas vezes, não condizem com sua realidade.

Uma postura coemergente, por parte do professor, implicaria em ressignificar o que se concebe como disciplina gramatical e sua relação com as demais disciplinas, produzindo atrações, contágios, encontros, promovendo uma transculturalidade linguística rizomática junto a uma culturalidade padrão em uma relação de devir variável.

Defendemos que os conhecimentos relativos à(s) gramática(s) da língua portuguesa do Brasil devem ser articulados e abordados em uma relação de devir variável no qual as variedades, tanto a do uso padrão, quanto as demais variedades (familiares), possam ser percebidas como um conjunto de saber–poder. Obviamente, não acreditamos na realização de um ensino neutro, sem discursividades políticas, socioeconômicas, culturais etc. Mas também não acreditamos na existência de uma língua homogênea, bem como de uma norma cuja função seja a de dominar ou subjugar, ao contrário, defendemos que o saber–poder gramatical, se livre de “afectos” negativos, ideias inadequadas e ações pedagógicas desnorteadas, pode libertar.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Priscila Venâncio; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; SILVA, Rosélia Sousa. Resgate do afecto-paixão rumo ao afecto-ação na concepção de uma perspectiva educacional que ressignifique o ensino gramatical. In: *Revista Philologus*, Ano 24, n. 72, set./dez.2018. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018.

COSTA, Priscila Venâncio Costa. *Gramática: uma reflexão sobre os fluxos de saberes entre a (des)territorialização gramatical e a formação do professor de língua portuguesa no currículo do curso de Letras*. Dissertação de Mestrado (Teoria e análise linguística e diversidade cultural em contexto de formação). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*.

V. 1., 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUARTE, L. d.; OLIVEIRA, L. R. Da universidade à escola: como os professores da escola pública desconstruíram seus conceitos a respeito do ensino de Língua Portuguesa. In: *Revista Philologus*, Ano 23, n. 69. set./dez., 664-673. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. In: *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983>. Acesso em: 9 dez. 2017

FARACO, C. A.; CASTRO, G. d. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). In: *Educar em Revista*. V. 15 n. 15. Curitiba, 1999.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOTA, N. A., CERQUEIRA, B. I.; AZEVEDO, I. C. Gramatização do português brasileiro nos séculos XIX e XX e início do século XXI. In: *Entrepalavras*, V. 7, p. 552-67, ago./dez. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/download/886/449>.

NEVES, M. H. de M.; CASSEB; Galvão, V. C. (Org). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014. 160p

NEVES, M. H. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo-SP: Contexto, 2015.

SILVA, R. S. *Gramática, normatividade e ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: processos linguísticos e (des)territorialização e a necessidade do devir*. Dissertação de Mestrado (Teoria e análise linguística e diversidade cultural em contexto de forma-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ção). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, 2019.

SILVA, W. R. *Estudo da Gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professores de língua materna*. Maringá: Eduem, 2011.

SOUSA, F. R. M. D. Ensino de gramática: concepções do professor de Português. In: *II CONEDU – Congresso Nacional de Educação*, Campina Grande, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.