

**GRAMÁTICA E REFLEXÃO:
POR UM ENSINO CRÍTICO
EM PROL DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

Kellen Cozine Martins (UNIABEU)

kellencozone@click21.com.br

Marli Hermenegilda Pereira (UFCG)

hpmarli@terra.com.br

INTRODUÇÃO

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se expressar de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade. (Marcos Bagno)

A formação de usuários competentes da língua materna vem despertando grande interesse dos estudiosos da linguagem no âmbito da Linguística. Esses trabalhos, em sua essência, defendem a tese de que o objetivo maior e prioritário do ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e Médio, é o desenvolvimento da competência comunicativa. Esta deve ser entendida como a habilidade do falante de utilizar cada vez um número maior de recursos da língua de forma adequada em cada situação de interação comunicativa (Cf. Travaglia, 2004).

O ensino de gramática, em nossas escolas, tem seguido primordialmente uma abordagem tradicional, visto que privilegia uma visão prescritiva, isto é, apegada às regras de gramática normativa. Uma explicação para essa postura perante o ensino de língua materna deve-se a fatores não estritamente linguísticos, tais como: purismo, classe social de prestígio (e-

O ENSINO DE LÍNGUAS

conômico, cultural e político), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição). À guisa de exemplo, grande parte do tempo das aulas de língua portuguesa é gasto: na inculcação de que para falar e escrever bem deve-se utilizar apenas a variedade culta (norma padrão), assim como, na identificação e classificação de nomenclaturas (ensino metalinguístico).

Neste sentido, um primeiro objetivo desse artigo é refletir acerca da ineficiência de um ensino prescritivo e descontextualizado. Feito isso, partiremos para nosso segundo objetivo que é promover um ensino de língua portuguesa que proporcione a análise e a reflexão da língua em textos significativos para os alunos, de modo que estes alcancem a condição de falantes competentes em sua língua.

Todavia, “não se trata de dourar a pílula, dizer que há fórmulas infalíveis de se chegar ao aluno, com aprovação e receptividade tais que nos esperarão nas salas, ansiosos, motivados e prontos para aulas magníficas e inesquecíveis” (Pereira, 2000, p. 244). Trata-se, pois, de despertar-lhes o interesse e a reflexão para questões da Língua Portuguesa, disciplina considerada difícil e enfadonha por muitos educandos, e, enfim, romper com o estigma de que os estudantes não sabem falar nem escrever direito a própria língua. Assim como qualquer ciência, a ciência da linguagem requer que o profissional esteja atento aos debates e pesquisas acerca de seu objeto de estudo, Raul Seixas na música *Metamorfose Ambulante* já diz “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Assim, ser um profissional competente também implica estar apto a questionar velhas opiniões formadas sobre os fenômenos linguísticos.

Em linhas gerais, este artigo divide-se em duas seções. A primeira destina-se a uma reflexão sobre a abordagem tradicional de ensino de gramática, caracterizada por uma atitude prescritiva. A segunda visa o exercício da educação linguísti-

ca, com base na ciência Linguística Moderna. Salienta-se que a escolha deste ou daquele posicionamento em sala de aula decorre em modos distintos de atuação do educador, como veremos a seguir.

REFLETINDO SOBRE A ABORDAGEM TRADICIONAL

Essa atitude prescritiva é rotulada de gramática normativa, “gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (Franchi, 1991, *apud* Travaglia, 2006, p. 24). Nesse sentido, prestigia-se a norma culta; variação linguística legítima em decorrência de argumentos estéticos, elitistas ou aristocráticos, políticos, comunicacionais e históricos; e depreciam-se quaisquer outras variações da língua que fogem a esse padrão.

Tal concepção falseada do que seja gramática da língua defendida pela escola reforça a construção de preconceitos em torno das variações não-padrão da língua.

Consequentemente, “a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes” (Antunes, 2003, p. 30). A autora ainda ressalta:

Toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer não existe língua sem gramática (*Ibidem*, p. 85).

Em síntese, estudar eficientemente uma língua – isto é, o uso linguístico, a elaboração dos enunciados e, consequentemente, a produção de sentido – implica, portanto, estudar a gramática dessa língua. “Isso significa que a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou es-

O ENSINO DE LÍNGUAS

crever não têm nada que ver com gramática” (Neves, 2000, p. 52).

Afirmamos que a questão maior debatida não é ensinar ou não ensinar gramática. Até porque, como destaca Antunes:

Gramática, como vimos, não entra em nossa atividade verbal dependendo de nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua (Antunes, 2003, p. 119).

No âmbito dessa discussão, faz-se necessário discernir sobre o objeto de ensino: análise das regularidades de uso da gramática ou a identificação e reconhecimento das unidades linguísticas. Assim sendo, regras de gramática são orientações sobre como empregar adequadamente as unidades da língua, de como combiná-las, tendo em vista os efeitos pretendidos na interação comunicativa. A título de exemplo, consoante Antunes (2003), são consideradas regras de gramática: a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto etc.

Em oposição, identificar e reconhecer as unidades da língua são questões puramente metalinguísticas. Por exemplo, saber a subdivisão das conjunções e os respectivos nomes de cada uma.

Isso induz à conclusão de que “o ensino de metalinguagem, de teoria gramatical ou linguística (...) não é um recurso, um instrumento para atingir o objetivo tão desejável de desenvolver a competência comunicativa” (Travaglia, 2004, p. 97).

Todavia, convém destacar que existem razões, não especificamente linguísticas, para acreditar que se deve trabalhar teoria com os educandos. Numa sociedade científica como a nossa, conhecimento teórico sobre a língua fornece informação cultural, desenvolve o raciocínio, a capacidade de pensar e

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ensina a fazer ciência, ao passo que, o aluno redescobre teorias existentes, criticando-as e criando e formulando outras.

Acreditamos que, no exercício de sua prática docente, o professor de língua portuguesa tem de propor atividades de gramática de uso (este tipo de gramática busca desenvolver os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua); gramática reflexiva (na qual, busca-se uma reflexão voltada para a explicitação das unidades linguísticas, assim como, os efeitos que tais unidades podem produzir nos textos); gramática teórica (é uma sistematização teórica, de caráter legislativo e metalinguístico, a respeito da língua) e gramática normativa (dita as normas de uso da língua segundo a variedade culta, padrão). (Cf. Travaglia, 2006)

Portanto, um dos maiores desafios de uma prática significativa de gramática é, a nosso ver, a superação de uma ótica exclusivamente prescritiva. “A insistência numa perspectiva normatizante é, sem dúvida, um sintoma bastante revelador do tipo de trabalho que se vem conseguindo realizar até o ensino médio” (Rocha, 2000, p. 259). A ineficiência da abordagem prescritiva verifica-se pela manutenção de diferentes entraves: o insucesso escolar, a falta de gosto pela leitura, a resistência em escrever, a memorização momentânea de nomenclaturas gramaticais para fazer provas, o medo de errar que induz o aluno a escrever pouco para que erre menos, e o sentimento de inferioridade e incapacidade perante a própria língua.

Logo, é imperativo que a noção de gramática seja apreendida em sua pluralidade.

Segundo Perini (2005), o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica.

O ENSINO DE LÍNGUAS

Parafraseando o autor quanto aos objetivos, saber gramática não é garantia de escrever bem. Existem pessoas que escrevem bem e, em muitos casos, desconhecem as regras da gramática normativa, como atestam as palavras de Marcos Bagno:

É importante também ter a consciência de que “saber gramática” não implica necessariamente em “falar bem” ou “escrever corretamente”. Isso é só mais um dos muitos mitos que compõem o preconceito linguístico tão vigoroso em nossa sociedade. Se o conhecimento da gramática normativa garantisse o ‘escrever bem’, todos os professores de língua seriam excelentes escritores, prosadores criativos... Isso não acontece, não é? Os gramáticos, então seriam os maiores artistas da língua! Ora, sabemos que não é bem assim. Aliás, muito pelo contrário: a maioria dos gramáticos escreve num estilo rebuscado, empolado, pouco ágil, usando recursos retóricos antiquados, justamente porque se apegam demais à tradição (Bagno, 2004, p. 160).

Nesses termos, é de extrema relevância que o professor reflita com os alunos sobre o que, realmente, representa “falar e escrever corretamente”. Apontar-lhes que o falar e o escrever bem implicam em ser bem-sucedido na interação comunicativa. E esse sucesso ocorre de maneiras diferentes, visto que múltiplas são as situações de produção. Desse modo, os usuários têm de possuir condições para moverem-se, adequadamente, nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão da língua, consoante o contexto comunicativo a qual estão inseridos.

Em relação à metodologia, ou melhor, à atitude diante da matéria considera-se inadequada; uma vez que se apresenta como uma série de regras e ordens a serem obedecidas que carecem de explicação racionais. Não se pode deixar de dizer que existe uma discrepância entre o ideal de norma-culta, prescrita nos manuais, e as variedades cultas, empregadas pelos brasileiros cultos. Sobre isso mostra Silva:

As regras categóricas do padrão prescritivo não se aplicam categoricamente nem nas falas cultas nem populares, com evidentes diferenças de taxas de frequência, a depender do nível so-

cial e da escolaridade dos indivíduos e mesmo nos usos escritos, até formais, de indivíduos de escolaridade alta, claro que, nesses casos, as taxas de não-concordância serão menores, mas existentes. (Silva, 2000, p. 25).

E quanto à matéria; se a analisarmos com acuidade, notaremos que a gramática apresenta definições arbitrárias que não dão conta dos fenômenos da língua. À guisa de exemplo, cita-se o fato de todas as gramáticas normativas dizerem que sujeito e predicado são termos essenciais da oração. Entretanto, as mesmas gramáticas admitem a existência de orações sem sujeito. Ora, se tanto o sujeito quanto o predicado são termos essenciais da oração, admitir a existência de “oração sem sujeito” é uma arbitrariedade, uma incongruência da gramática. Muitos pesquisadores, como Perini (1985, 1997, 2005), Bagno (2007) entre outros, têm se dedicado ao estudo dessas incoerências da Gramática Tradicional. Todavia, consciente da brevidade da obra, voltemos ao nosso foco: o ensino de gramática.

Conforme Perini (1995), o ensino normativo não é um mal em si, mas tem sido aplicado de maneira prejudicial aos alunos. Em outras palavras, o ensino normativo administrado consoante uma doutrina absolutista induz ao complexo de inferioridade e ao preconceito linguístico. Perini concorda com a ideia de que é necessário ensinar o português padrão, mas esse ensino (o “ensino normativo” da língua) deve ser atacado com muita cautela e com toda a diplomacia.

De acordo com Travaglia (2006), o ensino normativo deve ser feito sempre, uma vez que possibilita ao usuário o contato com a variação padrão culta da língua, que é a variação legítima por seu papel e status social, como já mencionamos. Dessa forma, o autor salienta a importância de se deixar bem claro para os alunos o papel dessa gramática normativa na sociedade, de forma a evitar a formação do preconceito.

Convém enfatizar que o quadro desanimador do desempenho dos educandos, especialmente, no tocante ao domínio

O ENSINO DE LÍNGUAS

da Língua Portuguesa, reflete questões enraizadas em nossa sociedade. Visto que o desconhecimento da língua limita a participação e a atuação do usuário no meio social. Antunes aborda essa questão, quando se refere ao fato de que:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade (Antunes, 2003, p. 20).

Por conseguinte, como bem salienta o professor e gramático Bechara (2002, p. 16), “o ensino dessa gramática escolar normativa, é válido, como o ensino de uma modalidade ‘adquirida’, que vem juntar-se (não contrapor-se imperativamente!) a outra, ‘transmitida’, a modalidade coloquial ou familiar”.

Segundo ele, o ensino da língua padrão dispõe ao indivíduo a possibilidade de escolha em empregar a variação linguística que mais lhe convém à expressão consoante a interação comunicativa, logo, este ensino deve resultar de um ato de liberdade, não de opressão, com relação à língua. Para Bechara (2002, p. 13), “a língua não se ‘impõe’ ao indivíduo (embora isso frequentemente se costume dizer): o indivíduo ‘dispõe’ dela para manifestar sua liberdade de expressão”. Na mesma linha de análise, afirma Bagno:

Por isso, é preciso ensiná-la - as regras da norma-padrão - aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas linguísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua, justamente as consideradas de maior prestígio, além de serem também fórmulas com que algumas pessoas procuram exercer poder sobre as outras, como fica evidente no caso da burocracia (Bagno, 2004, p. 157).

A aprendizagem da variação culta, sob hipótese alguma, deve renunciar à variação coloquial. Todas as variações linguísticas convivem entre si, sendo absurda a necessidade de anular uma ou outra. Em função disso, é dever da escola levar o aluno, em primeiro lugar, à compreensão da natureza heterogênea da língua. A bem da verdade, como enfatiza Bechara (2002, p. 14), “a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação”. Em segundo lugar, levar à conscientização de que a variação padrão desfruta de certo valor e prestígio social. O que implica dizer que “falar uma variedade ou outra provoca efeitos diferentes de sentido sobre os interlocutores: cumplicidade, admiração, exclusão. Isso porque o valor social das variedades linguísticas não é o mesmo” (Nóbrega, 2000, p. 83).

Assim, as considerações da abordagem tradicional acerca do ensino de língua portuguesa pressupõem a existência de uma língua padrão culta, a qual deve ser ensinada de maneira crítico-reflexiva. “Esse ensino crítico obriga necessariamente a um questionamento da legitimidade da norma-padrão, uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon linguístico” (Bagno, 2004, p. 59). Em outras palavras, pretendemos propor um ensino de língua materna, que acarretará numa mudança de atitude em sala de aula por parte do professor em geral e, particularmente, professores de língua portuguesa. Para Bagno (1997, p. 115), “essa mudança de atitude deve refletir na não-aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho: a norma culta”.

ABORDAGEM LINGUÍSTICA MODERNA:
DA GRAMÁTICA TRADICIONAL
À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

O ENSINO DE LÍNGUAS

Primeiramente, é oportuno elucidar que gramática distingue-se de linguística, visto que esta é uma ciência da linguagem. Já aquela constitui uma doutrina, isto é, uma tentativa não-científica de explicar os fenômenos da língua. O estudioso Bechara ratifica que:

A gramática não se confunde com a linguística, tendo em vista os próprios objetivos de cada uma. Enquanto a primeira, normativa, registra o uso idiomático da modalidade-padrão, a segunda, como ciência, estuda a linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações. (Bechara, 2002, p. 50).

Em segundo lugar, deve-se esclarecer que “o que, de modo algum, compete à linguística é ser o pelourinho da gramática tradicional, apontando-lhe os erros, mas não enriquecendo com sucedâneos mais eficazes” (*Ibidem*, p. 58).

É proveitoso mencionar que, como informa Bagno (2004), atualmente a Linguística compreende todos os estudos contemporâneos e antigos sobre a linguagem, incluindo nesse ramo a Gramática Tradicional. Dessa forma, o professor de língua materna, cuja tarefa é estudar e ensinar a língua portuguesa, deve buscar dados em estudos linguísticos.

“A linguística e disciplinas afins, sem dúvidas, carregam elementos imprescindíveis e indispensáveis à formação do professor de língua portuguesa” (*Ibidem*, p. 57). Todavia, o professor deve ter cautela ao aplicar uma abordagem linguística em sala de aula. Visto que, como ressalta Bechara (2002), o mau emprego da linguística nas aulas de língua portuguesa pode gerar consequências perigosas, senão danosas, tais como: a) o empobrecimento da língua escrita culta nas atenções do professor; b) o embaralhamento do conceito de norma linguística, em especial para a língua escrita.

Visando atender o segundo objetivo deste artigo, é importante promover uma educação linguística. A educação linguística caracteriza-se como um campo promissor que constitui um fator decisivo ao desenvolvimento integral do indivíduo

para uma participação ativa dentro da sociedade e da cultura em que esta língua está vinculada. Como destaca Travaglia (2004), a educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, objetivo principal do ensino de língua portuguesa.

O desenvolvimento da competência comunicativa está relacionado, como já mencionamos, à capacidade de o usuário da língua saber interpretar e empregar um maior número de recursos da língua, seja na modalidade escrita, seja na falada, de forma adequada em diferentes situações de interação comunicativa (formais e informais). Assim, um indivíduo que domina os recursos e mecanismos da língua e sabe refletir sobre tais estratégias, não só consegue compreender melhor os sentidos da língua no seu dia-a-dia, como também terá maior probabilidade de ascender no mercado de trabalho.

Travaglia (2004) ainda ressalta que a educação linguística não corresponde ao ensino / aprendizagem de teorias linguísticas / gramaticais com sua metalinguagem (nomenclaturas). O que a educação linguística vai mostrar são os recursos, seus tipos, as diferenças significativas entre eles, sua força argumentativa, as nuances entre recursos de significação muitos próximos.

Assim sendo, a educação linguística respeita o saber linguístico prévio do usuário da língua, mas não lhe furta o direito de ampliar, aprimorar e variar esse patrimônio linguístico inicial. Em outras palavras, a língua dita legítima característica da classe dominante não é considerada nem melhor nem pior que a língua tida como legitimada da classe popular, ambas constituem variações linguísticas válidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN), publicados em 1998, incorporam as ideias linguísticas previstas para o ensino de língua materna. Segundo os PCN, no Ensino Fundamental, espera-se:

O ENSINO DE LÍNGUAS

Que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN 1998 *apud* Pisciotta, 2001, p. 96).

As abordagens metodológicas, previstas pelos PCN, seguem o esquema USO – REFLEXÃO – USO. O aluno deve ser capaz de refletir sobre os fatos da língua em situações reais de comunicação, ou seja, ele deve “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (Pisciotta, *loc. cit.*).

No que tange ao sistema educacional brasileiro, a educação linguística orienta para uma reforma do currículo e das atividades pedagógicas, visando, pois, o enriquecimento da competência comunicativa do corpo discente. Nessa perspectiva, a tarefa do professor, em particular o professor de língua materna, é de extrema importância concernente à execução de uma política de educação linguística, visto que cabe à equipe docente oferecer subsídios para uma análise crítico-reflexiva que beneficie o enriquecimento cultural dos educandos.

A figura do professor é essencial. Sob hipótese alguma, ele poderá esconder-se atrás dos livros didáticos, expondo repetidamente regras e definições isentas de quaisquer análise e reflexão crítica. Como reforçam as palavras de Pereira, o professor:

Deve ser crítico e fazer com que seus alunos (com as adequações compatíveis ao nível) exerçam o sentido da crítica, conhecendo teorias diversas, sem medo de ser avançado (ousado) demais ou tradicional (antigo, ultrapassado), lembrando-se de que como usuário da língua (para comunicar-se simplesmente ou fazer uso de sua função expressiva, estética), ele tem direitos e deveres, não sendo indiferente, alheio, neutro. Muito menos te-

mer alguma pergunta embaraçosa que não possa responder correta e imediatamente. (Pereira, 2000, p. 246).

Dessa maneira, cabe ao docente dialogar com os alunos na língua e sobre a língua, interagindo social e linguisticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUINDO... MAS SÓ PARA COMEÇAR

Após colhermos e analisarmos a opinião de diferentes especialistas, enfim teceremos nossas considerações finais, no tocante ao ensino de gramática.

Creemos que o ensino de gramática escolar seja de suma importância para a ampliação do domínio dos recursos linguísticos. Porém, sugerimos uma mudança de atitude diante da matéria. O ensino de gramática não deve ser tratado: a) como uma atividade que estivesse livre do contexto, sob pena de não se tornar parte do modo de vida dos alunos; b) como uma verdade dogmática, sob pena de formar usuários acríticos; ou c) como um conjunto de regras a serem obedecidas, sob pena de criar um sentimento de repugnância associado à disciplina.

Somos a favor de uma atitude crítico-reflexiva de ensino de gramática escolar, já que este conhecimento não faz parte da língua materna do aluno. É preciso ensinar a refletir acerca das variações (padrão e não-padrão) da língua, de forma crítica, a fim de aumentar a bagagem linguística do corpo discente e, conseqüentemente, aprimorar a competência comunicativa dos nossos alunos.

Para isso, é relevante que os professores, para poderem ser assim chamados, sejam constantes leitores e pesquisadores. Professores de Língua Portuguesa não podem, ou melhor, não devem ignorar os avanços da investigação científica sobre a linguagem e o ensino de língua. Estes devem estar informados sobre o que sucede na comunidade onde a escola está inserida,

O ENSINO DE LÍNGUAS

no país e no mundo. Afinal, a língua portuguesa está presente em tudo: dentro e fora da escola.

Logo, é sabido que, a fim de alterarmos esse quadro desesperador do rendimento dos discentes ao término da Educação Básica, a vontade e o empenho de querer mudar, por parte do corpo docente e das instâncias políticas, são de extrema necessidade. Enfim, como muito bem lembra Pereira:

Dá muito trabalho ser bom e eficiente professor de Língua Portuguesa. Títulos, cursos, leituras, eventos, ajudam – e muito. Entretanto, o mais importante é o entusiasmo, a paixão (gostamos dessa palavra) por aquilo que se faz, acreditar que se é capaz, pelo menos, de mudar aquela turma, as pessoas que estão ali, naquele momento, em algumas horas, em um semestre, em um ano, porque naquele breve tempo poderá, além de ensinar, “despertar” o desejo por mais, “instigar” a procura do conhecimento, ser responsável pelo aparecimento de pessoas especiais. (Pereira, *loc. cit.*)

Fazendo alusão ao poeta Caetano Veloso na música *Sozinho*, “quando a gente gosta, é claro que a gente cuida”; então, amemos e cuidemos atentamente do nosso objeto de estudo: a língua portuguesa.

Por fim, é oportuno mencionar que estudos que abarcam os fenômenos linguísticos e a gramática, enquanto matéria que se ensina nas escolas, estão em aberto. Nesses termos, este artigo constitui uma tentativa de preencher algumas dessas lacunas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles & STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1997.

———. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: Opressão ou liberdade?* 11ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. **In:** AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 52-73.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. **In:** AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 74-86.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O professor de língua portuguesa: modos de ensinar e de aprender. **In:** AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 244-249.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

———. *Sofrendo a gramática*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

PISCIOTTA, Harumi. Análise linguística: do uso para a reflexão. **In:** BRITO, Eliana Vianna; MATTOS, José Miguel de; PISCIOTTA, Harumi (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a*

O ENSINO DE LÍNGUAS

prática em sala de aula. São Paulo: Arte e Ciência, 2001, p. 93-128.

ROCHA, Décio. Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de linguística. **In:** AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 256-264.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. **In:** AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 19-33.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

———. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.