



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

**EDILEUZA SANTIAGO NASCIMENTO**

**GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: POR QUE AINDA ENCONTRA  
RESISTÊNCIA?**

**ARAGUAÍNA – TO  
2019**

**EDILEUZA SANTIAGO NASCIMENTO**

**GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: POR QUE AINDA ENCONTRA  
RESISTÊNCIA?**

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, TO Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literatura para obtenção do título de Licenciada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Janete Silva dos Santos.

**ARAGUAÍNA – TO  
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

N244g Nascimento, Edileuza Santiago .  
Gramática contextualizada: por que ainda encontra resistência? / Edileuza Santiago Nascimento. – Araguaína, TO, 2019.  
67 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Araguaína - Curso de Letras - Português, 2019.

Orientadora : Prof. Dra Janete da Silva dos Santos

1. Gramática. 2. Contextualização. 3. Abordagem 4. Metodologia. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**EDILEUZA SANTIAGO NASCIMENTO**

**GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: POR QUE AINDA ENCONTRA  
RESISTÊNCIA?**

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, TO Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literatura para obtenção do título de Licenciada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Janete Silva dos Santos - UFT

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vilma Nunes da Silva Fonseca – UFT

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva - UFT

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Pedro Albeirice da Rocha

**ARAGUAÍNA – TO  
2019**

## ***Salmo de Agradecimento – Salmo 46***

1. *Deus é o nosso refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia.*
2. *Pelo que não temeremos, ainda que a terra se mude, e ainda que os montes se projetem para o meio dos mares.*
3. *Ainda que as águas rujam e espumem, ainda que os montes se abalem pela sua braveza.*
4. *Há um rio cujas correntes alegram a cidade de Deus, o lugar santo das moradas do Altíssimo.*
5. *Deus está no meio dela; não será abalada; Deus a ajudará desde o raiar da alva.*
6. *Bramam nações, reinos se abalam; ele levanta a sua voz, e a terra se derrete.*
7. *O Senhor dos exércitos está conosco; o Deus de Jacó é o nosso refúgio.*
8. *Vinde contemplai as obras do Senhor, as desolações que tem feito na terra.*
9. *Ele faz cessar as guerras até os confins da terra; quebra o arco e corta a lança; queima os carros no fogo.*
10. *Aquietai-vos, e sabeis que eu sou Deus; sou exaltado entre as nações, sou exaltado na terra.*
11. *O Senhor dos exércitos está conosco; o Deus de Jacó é o nosso refúgio.*

*Dedico este trabalho ao meu Deus,  
aos meus familiares,  
professores e amigos.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, pelo sopro da vida, força e ânimo para vencer.

Aos meus familiares, pelo incentivo e orações, em especial para Maria da Graças Santiago, minha mãe e minhas queridas irmãs, Elineuza, Elileuza, Eleniuza.

Aos professores que dedicaram tempo e conhecimento para nossa formação, em especial às professoras Dras. Janete Silva dos Santos, Vilma Nunes da Silva Fonseca, Luiza Helena Oliveira da Silva.

Aos amigos de curso e amigos pessoais que contribuíram de diferentes formas para essa conquista.

Ao meu ex-marido que não esteve no desfecho dessa história, mas contribuiu no início.

Meus agradecimentos especiais à Radyja Manuela e Rakhshanda Milly, razão do meu viver, que compartilharam das alegrias e angústias do caminho para a conclusão do curso, que suportaram e compreenderam minha ausência e estresse em muitos momentos.

Ao meu noivo, Eric Hangans, pelo apoio e compreensão incondicional e por não ter me deixado desistir.

## RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa tem sido tema de muitas controvérsias no contexto atual da escola brasileiro, considerado por muitos, ineficaz e obsoleto, devido ao uso de metodologias conceituais com pouca (ou nenhuma) aplicabilidade no cotidiano dos alunos. Diante desse contexto, este trabalho tem como meta, investigar razões pelas quais a perspectiva contextualizada do ensino de gramática ainda encontra resistência, na prática da educação básica, buscando compreender de que forma o ensino de gramática pode ser concebido em uma vertente mais dinâmica e estimulante, aderindo à perspectiva da contextualização gramatical, considerando a concepção sociinteracionista da linguagem. O trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, subsidiada pela apresentação de possível proposta de ensino contextualizado da gramática, pautada nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos estudos de Antunes (2003, 2007, 2014) e de outros estudiosos que comungam do mesmo pensamento. Com este trabalho, procuramos mostrar que não poucos docentes têm se mostrado, resistentes à implementação efetiva desta abordagem, ainda que esta venha sendo proposta há décadas e tenha se mostrado eficaz na efetivação do ensino aprendizagem. Como resultado, com base na análise de alguns autores que se debruçam sobre esse tema e alguns documentos que são apresentados no corpus desse trabalho, notamos que a escola cumpre ou cumprirá seu papel, quando trabalhar de modo contextualizado o ensino de língua/gramática, para que, com esse tipo de abordagem, a escola favoreça o desenvolvimento do indivíduo como sujeito de sua própria realidade. Nossa análise tomou como foco de pesquisa algumas informações: De que formas estão acontecendo as abordagens gramaticais nas escolas; o olhar dos documentos, que norteiam a educação brasileiras, quanto ao tema; quais contextos educacionais já aderiram a referida abordagem. Dessa forma, entendemos que, no atual contexto histórico brasileiro, é imperativo que o professor busque reconhecer a heterogeneidade da nossa língua bem como o seu caráter dialógico, e, a partir disto, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que fomente as reais necessidades de interação dos educandos.

**Palavras-chave:** Gramática. Contextualização. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

The teaching of Portuguese Language has been the subject of many controversies in the current context of the Brazilian school, considered by many to be ineffective and obsolete, due to the use of conceptual methodologies with little (or no) applicability in the daily lives of students. Given this context, this paper aims to investigate reasons why the contextualized perspective of grammar teaching still finds resistance in the practice of basic education, seeking to understand how grammar teaching can be conceived in a more dynamic and stimulating aspect. , adhering to the perspective of grammatical contextualization, considering the sociointeractionist conception of language. The work consists of a qualitative research, of bibliographic and documentary character, supported by the presentation of a possible proposal of contextualized teaching of grammar, based on the guidelines of the National Curricular Parameters (PCN), the Common National Curricular Base (BNCC), the studies of Antunes. (2003, 2007, 2014) and other scholars who share the same thought. With this work, we try to show that not a few teachers have been resistant to the effective implementation of this approach, even though it has been proposed for decades and has been effective in the realization of teaching and learning. As a result, based on the analysis of some authors that address this theme and some documents that are presented in the corpus of this work, we note that the school fulfills or will fulfill its role when working in a contextual way the teaching of language / grammar, to that, with this kind of approach, the school favors the development of the individual as a subject of his own reality. Our analysis has focused some research on: How are grammatical approaches taking place in schools; the look of the documents, which guide Brazilian education, regarding the theme; which educational contexts have already adhered to this approach. Thus, we understand that, in the current Brazilian historical context, it is imperative that the teacher seeks to recognize the heterogeneity of our language as well as its dialogical character, and from this, develop a teaching-learning process that fosters the real needs of student interaction.

**Keywords:** Grammar. Contextualization. Teaching-learning..

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 - Atividade 01</b> -----	<b>49</b>
<b>Figura 2 - Atividade 02</b> -----	<b>50</b>
<b>Figura 3 - Atividade 03</b> -----	<b>51</b>
<b>Figura 4 - Atividade 04</b> -----	<b>52</b>
<b>Quadro 1 - Recorte 01</b> -----	<b>45</b>
<b>Quadro 2 - Recorte 02</b> -----	<b>42</b>
<b>Quadro 3 - Recorte 03</b> -----	<b>46</b>
<b>Quadro 4 - Recorte 04</b> -----	<b>47</b>
<b>Quadro 5 - Prova do ENEM</b> -----	<b>55</b>
<b>Quadro 6 - Prova do Concurso</b> -----	<b>56</b>
<b>Quadro 7 - Relatório 01</b> -----	<b>57</b>
<b>Quadro 8 - Relatório 02</b> -----	<b>58</b>
<b>Quadro 9 - Relatório 04</b> -----	<b>58</b>
<b>Quadro 10 - Relatório 03</b> -----	<b>58</b>
<b>Quadro 11 - Relatório 05</b> -----	<b>58</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - ENEM	54
Tabela 02 - ENEM	54

## LISTA DE SIGLAS

UFT	Universidade Federal do Tocantins
LP	Língua Portuguesa
EG	Ensino de Gramática
GC	Gramática Contextualizada
LD	Livro Didático
PCN	Parâmetro Curriculares Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GU	Gramática Universal



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 METODOLOGIA</b>	<b>17</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Ensino da Língua Portuguesa no Brasil</b>	<b>20</b>
<b>3.2 O que é gramática.</b>	<b>22</b>
<b>3.3 Tipos de Gramática</b>	<b>25</b>
3.3.1 Gramática Normativa	26
3.3.2 Gramática Descritiva	27
3.3.3 Gramática Gerativa	28
3.3.4 Gramática Internalizada	29
3.3.5 Gramática Funcional	30
<b>3.4 O que é texto</b>	<b>31</b>
<b>3.5 Tipos Textuais</b>	<b>34</b>
<b>3.6 Gêneros Textuais</b>	<b>35</b>
<b>3.7 Gramática contextualizada</b>	<b>37</b>
<b>3.8 O que diz os PNCS e a BNCC</b>	<b>42</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b>	<b>44</b>
<b>4.1 Gramática Contextualizada nos PCNS e BNCC</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Gramática Contextualizada no Livro Didático</b>	<b>47</b>
<b>4.3 Gramática Contextualizada no Enem e Concursos</b>	<b>53</b>
<b>4.4 Gramática Contextualizada nas Escolas</b>	<b>57</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>64</b>
<b>ANEXOS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Analisando a trajetória do ensino de Língua no Brasil, é possível notar que, nas últimas décadas, mudanças significativas ocorreram na abordagem do nosso objeto de pesquisa da referida disciplina. Até a metade do século XX, esse ensino se restringia aos próprios manuais de gramática. Assim, aqueles que tinham acesso à escola estudavam apenas as regras gramaticais do português padrão. No entanto, começaram a ocorrer transformações sociais a partir da década de 50 (BRASIL, 1997), que vieram refletir nas condições de ensino e aprendizagem do português, trazendo uma nova perspectiva para esse processo, cujos objetivos passaram a ser ensinar aos alunos a leitura e a escrita partindo de uma ótica mais dinâmica e menos estática. Pesquisas recentes, contudo, revelam que nossa atual realidade escolar tem demonstrado a ineficiência desse ensino, refletindo diretamente na formação sociolinguística dos alunos, pois um grande número apresenta dificuldades tanto na escrita quanto na leitura.

O trabalho que agora se inicia, cujo tema é “Gramática contextualizada: por que ainda encontra resistência?”, tem o objetivo geral aprofundar a discussão que há muito vem ocorrendo em torno da forma desvinculada dos usos que o ensino de gramática vem sendo promovido, bem como buscar perceber o porquê dessa prática persistir, mesmo se notando sua ineficácia frente as abordagens que têm se mostrado eficientes e necessárias.

A proposta desse tema se dá com base no pressuposto de que a gramática é um dos componentes essenciais para a formação do aluno, pois ela é um elemento totalmente interdisciplinar, é também um dos requisitos básicos e indispensáveis para a formação crítica do indivíduo, devendo ser ensinada de modo que o discurso escolar dialogue com a realidade dos educandos, pois entende-se que é de extrema importância a adequação do ensino formal às necessidades dos alunos (as) oriundos dos mais diversos contextos sociais.

O ensino de gramática nas escolas ainda é estigmatizado pela concepção simplista de que a mesma só tende a repassar conceitos e definições sobre as classes gramaticais e a sua aplicabilidade em um contexto geral. No entanto, de modo mais dinâmico, é possível dizer que o ensino de gramática pode ser compreendido na atualidade como sendo uma ação que, notadamente, tem que estar inclusa no contexto educacional e, com isso, precisa ter seu ensinamento contextualizado como um todo.

A definição de gramática vai muito além de saber decodificar o que está escrito. Ler não está restrito à simples identificação, ou mesmo ao entendimento do que está exposto. Trata-se da identificação, do entendimento de ideias claras ou implícitas dentro de um texto bem construído sintática e semanticamente, ou seja, trata-se da possibilidade de formação de um senso crítico que se forma com base no tipo de gramática com a qual o ser humano está familiarizado e que lhe permite circular linguístico-discursivamente por diferentes esferas das relações sociais e contextos de interação.

Com o olhar voltado para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a preocupação em torno do ensino de Língua Portuguesa (LP) tem ocupado o cerne das discussões sobre a necessidade de melhorar a qualidade educacional brasileira desde a década de 70. Contudo, somente a partir da década de 80, fomentou-se uma nova crítica acerca do ensino de língua materna pautada em aprimorados estudos linguísticos que, insubmissos à tradição normativa gramatical, promoveu novas reflexões sobre a funcionalidades da língua, bem como seu uso e as possíveis abordagens em sala de aula.

Pareceres mais recentes, a partir de observações e pesquisas, revelam que as formas contextualizadas do ensino da gramática devem ser trabalhadas nas escolas, pois estas práticas têm se mostrado bastante eficientes na maioria das salas de aula nas quais tem sido aplicada. Em resumo, Antunes (2014, p.40) defende que “a linguagem é inerentemente contextualizada”, complementa ainda que “o contexto é a parte do poder de significação da linguagem”, isso porque, como ela bem afirma, “nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação” (ANTUNES, 2014, p.39). Assim, podemos entender que o contexto corresponde à situação social de uso da linguagem, o qual interfere diretamente no sentido da ação de linguagem produzida, tornando-a única e diferenciada conforme o objetivo a que se propõe. No entanto, documentos apresentados neste trabalho, mostram que muitos professores têm se mostrado resistentes à implantação efetiva desta outra abordagem. Nesse sentido, o presente trabalho se justifica pela busca de compreensão das razões pelas quais estes docentes sentem dificuldades em relação às diferentes concepções de linguagem e ao modo de ensinar gramática.

Foi observado que não são poucos os professores a defender o ensino de gramática normativo-prescritiva nas escolas, no seu formato tradicional, por ela ter efeito de seguir o modelo padrão, considerado único, de se falar e escrever, que persiste no imaginário escolar sem que se considere a sua defasagem. Por essa razão, serão realizadas, dentro dessa temática, discussões sobre a importância do ensino contextualizado da gramática, porém, sem rejeitar

de toda parte do ensino tradicional, no que for ainda produtivo, ou seja, na sua apresentação mais habitual, desde que não implique em equívocos danosos.

Diante de numerosos posicionamentos teóricos sobre a adequação do ensino de gramática, este trabalho fornecerá informações que poderão ser utilizadas como instrumento de estudo e reflexão, pesquisa e análise sobre a importância da abordagem contextualizada da gramática.

Por isso embasamos grande parte de nosso olhar nas palavras de Irandé Antunes, que expõe o seu pensamento, em relação a essas metodologias, quando diz:

[...] sinto-me pressionada a escrever pela constatação de que ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino. (ANTUNES, 1937, p. 13).

No entanto, é perceptível que a persistência dessas “práticas inadequadas” incide por diversos fatores, fatores estes que englobam diferentes contextos, a saber: sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros. Nessa perspectiva, entende-se que o procedimento didático adequado, que deve ser fomentado, precisa estar embasado em alguns critérios significativos para execução do ensino da Gramática. Conforme declara:

O procedimento didático mais adequado à aprendizagem de um determinado conteúdo é aquele que ajuda o aluno a incorporar os novos conhecimentos de forma ativa, compreensiva e construtiva, estimulando o pensamento operatório. Para que a aprendizagem se torne mais efetiva, é preciso substituir, nas aulas, as tarefas mecânicas que apelam para a repetição e a memorização, por tarefas que exijam dos alunos a execução de operações mentais (IIAYDT, 2011, p. 109).

Nesse prisma, tentaremos ampliar o nosso olhar de forma crítica e reflexiva, trazendo diferentes perspectivas sobre como esse aprendizado pode ocorrer de forma a alcançar objetivos orientados pelos documentos oficiais, que é fazer com que a apreensão do sistema linguístico como um todo realmente aconteça de modo reflexivo.

Ao propor a abordagem das dificuldades no ensino de gramática, entende-se que essas dificuldades, nos dias atuais, não se encontram mais restritas à incapacidade de decodificação, na medida em que elas se estendem a campos que se propagam fora do universo escolar e, cada vez mais, é necessário a compreensão e acoplamento desses universos no ambiente escolar. Sendo assim, neste trabalho, abordaremos, concomitantemente às dificuldades no ensino de gramática, a utilização de ferramentas metodológicas para possibilitar um aumento no aprendizado dos alunos.

Compreendendo que atualmente o aluno está em constante contato com textos que são publicados via redes sociais, aplicativos de telefone e demais ferramentas que conduzem os alunos a um universo mais distante da conjuntura escolar tradicional, a presente pesquisa tem por objetivo discutir as atuais práticas – ainda baseadas no modelo tradicional - de ensino em LP, contrapondo-as à percepção interacionista da linguagem, enquanto destacamos as proposições elencadas pelos PCN e agora pela BNCC, bem como pelos estudos de alguns teóricos como Bakhtin (1999), Antunes (1937, 2003, 2007, 2014) e outros que compartilham do mesmo prisma. Cabe ressaltar que a metodologia de construção do presente trabalho se deu sob método dedutivo, que a pesquisa bibliográfica e documental é de cunho qualitativo e, ainda, que, no decorrer do texto, são apresentados recortes de documentos que consideramos relevantes para fomentar nossa discussão em busca de uma compreensão bem fundamentada dessa temática.

Desse modo, nosso trabalho está dividido em 03 capítulos, pelos quais se discorre sobre a importância do ensino de gramática relacionado às práticas sociais e às variações da língua. Em seu primeiro capítulo, informa-se sobre o tipo de pesquisas e os recursos metodológicos a serem empregados na investigação. No segundo capítulo, temos o de fundamentação teórica, pois já que estamos falando de gramática contextualizada, fazemos uma breve apresentação dos elementos que devem constituir a abordagem de ensino contextualizado da gramática, a saber: a gramática, o texto e os gêneros textuais, bem como conceitos e perspectivas do que se defende como gramática contextualizada. Já no terceiro e último capítulo, fazemos a discussão do *corpus*, que constitui nossa investigação, com base em alguns autores, problematizando a importância dessa outra abordagem para o ensino da língua materna.

A partir dos dados apresentados, torna-se substancial continuarmos a discutir as questões relativas ao ensino de LP em seu modelo meramente conceitual, classificatório, já que essa prática impacta negativamente no resultado escolar. Apesar de sermos parte de um longo contexto histórico, caracterizado por conflitos e reflexões diversas, no que diz respeito ao entendimento dos processos educativos formais, ou seja, da educação escolar, ainda não é predominante, nas escolas brasileiras, um processo de ensino-aprendizagem que contribua para uma formação linguístico-discursiva mais eficiente.

## 2 METODOLOGIA

Como já indica na introdução, relativamente ao subsídio metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, utilizando a análise de conteúdo, subsidiada pela apresentação de uma proposta de contextualização do ensino da gramática, com base em referenciais teóricos que pautam a temática e, principalmente, pelos documentos analisados.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador avaliar os fatos sociais conforme sua base de valores acadêmicos. Por outro lado, o caráter bibliográfico fornece a base teórica necessária para justificar o valor da pesquisa apresentada. Na abordagem que será utilizada para a elaboração do presente trabalho serão mostrados os principais aspectos inerentes ao percurso metodológico bem como os critérios de inclusão e exclusão, e, ainda, os cuidados éticos seguidos para a apresentação de um trabalho coeso e íntegro.

Da pesquisa bibliográfica, foram excluídos, da abordagem temática, materiais de referência que consideramos desatualizados e/ou em dissonância com o tema escolhido. Os dados foram tomados sob uma ótica analítica que coteja o que consta nas fontes bibliográficas e nos documentos, a saber; relatório de estágios, provas de concurso, de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de, bem um volume de livros didáticos, sendo um volume do Nível Fundamental II, sendo utilizado atualmente.

Tais dados são confrontados na presente discussão, como forma de se identificar uma nova compreensão sobre o tema abordado. Tomamos o cuidado para que o trabalho tenha uma produção ética coerente. Não traremos fatos efetivamente novos, porque esse debate não é recente, mas buscaremos reforçar a discussão, procurando compreender quais são as dificuldades que impedem que a prática da contextualização gramatical seja efetivamente uma realidade generalizada.

Os fatos que nos levaram a escolher o referido tema ocorreram a partir das observações nos estágios supervisionados, bem como a partir dos debates em sala de aula no próprio meio acadêmico, ambiente no qual sempre surgiam discussões relacionadas às formas de ensino da Língua Portuguesa. Por tais experiências, passamos a refletir e a pesquisar teorias e autores que se debruçavam sobre essas argumentações. Assim, este estudo se classifica como descritivo e também como interpretativo, considerando seus objetivos, porque descreve características de um objeto de estudo específico. Por isso, dada a natureza dos dados, é classificado como qualitativo, visto buscar a compreensão e a interpretação de

fenômenos (GONSALVES, 2012), assumindo-se que a subjetividade do pesquisador não pode ser apagada, apenas e no máximo controlada mas em certa medida pelo esforço de distanciamento que o mesmo busca implementar, ao definir critérios para a escolha de seus recortes, a seleção do referencial teórico e, conseqüentemente, para sua análise

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral investigar por que o ensino de gramática contextualizada ainda encontra resistência na educação básica, a partir de análise em obras de autores dedicados ao tema, bem como através de análise de documentos (relatórios de estágio e livro didático [LD]) que situam a questão na prática escolar. Para alcançar nosso objetivo maior, delimitamos, como metas, os seguintes objetivos específicos: (i) verificar, nas obras e documentos (PCN; BNCC) selecionados, o que aparece como ensino de gramática descontextualizado, bem como as razões pelas quais esse modelo de ensino de gramática ainda se faz de modo isolado; (ii) pontuar, nos autores estudados e nos documentos analisados (PCN; BNCC; LD), o que se entende por gramática contextualizada e como essa abordagem deve/pode ser feita em sala de aula; (iii) apontar, pelos relatórios de estágio e por um dos volumes de LD selecionado, dizeres e atividades que comprovam que o ensino da gramática ainda se dá de forma isolada do contexto; (iv) identificar propostas em que a abordagem de gramática se dá de modo contextualizado (LD, Prova de concurso, prova do Enem); e, por fim, (v) problematizar a necessidade do ensino contextualizado, pois já cobrado em exames Brasil afora e já presente em alguns contextos como o próprio LD.

Dessa forma, por nosso investimento investigativo, entendemos que nosso trabalho contribui *in loco* com uma reflexão bem fundamentada, tanto em teóricos da área, como em documentos específicos e também locais, sobre a importância e sobre como se contextualizar o ensino da gramática. Além disso, nossa pesquisa busca conceituar gramática, texto e gêneros à luz de alguns autores renomados, bem como problematizar os resultados da ainda persistente metodologia tradicional de ensino da norma, refletindo sobre as conseqüências do ensino da gramática nas perspectivas atuais.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓTRICA**

#### **3.1 Ensino da Língua Portuguesa no Brasil**

Já que estamos falando em novas abordagens metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, pressupomos que seria relevante trazer um pouco da trajetória dessa importante disciplina. Nesse sentido, Soares (2002), produzindo um histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, afirma que o objetivo do ensino da disciplina, na década de 50, era fornecer aos alunos o reconhecimento das normas e regras da língua e desenvolver, por meio dos textos literários, suas habilidades de leitura e escrita.

Quando a “teoria da comunicação” chegou ao Brasil, a partir da década de 1970, a língua passou a ser contemplada como instrumento de comunicação e a ter o seu uso promovido em sala de aula como uma disciplina escolar. A partir de 1980, passam a ser observadas as contribuições das ciências linguísticas para o ensino da língua.

Dentre os vários pesquisadores que cooperaram com os avanços na abordagem do objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, podemos destacar João Wanderley Geraldi (2002[1984]), que, segundo a crítica, promoveu uma verdadeira renovação nas propostas de ensino dessa disciplina. Ele delineou novos paradigmas apoiados na concepção interacionista da linguagem, centralizando sua proposta basicamente em 03 práticas, que deveriam ser consolidadas por meio de atividades integradas entre si, a saber, prática de leitura de textos, produção de textos orais e escritos, e prática de análise linguística, (GERALDI, 2002, p.88).

Na concepção de Rojo (2012), a primeira prática instituída na proposta de Geraldi (2002[1984]) objetivava que o aluno convivesse com a combinação entre língua e cultura e, ao mesmo tempo, com diferentes textos usados no cotidiano e com novas formas de expressão em que prevalecessem diferentes funções da linguagem. A segunda prática tinha como proposta levar o aluno a produzir textos orais e escritos, em que lhe fosse permitido expressar seus pensamentos, debatendo, dialogando, escrevendo e descrevendo suas experiências. A terceira prática pretendia tomar o texto do aluno como base para o trabalho de análise linguística para, assim, comparar diferentes variedades linguísticas, diferentes estruturas

textuais, vocabulares ou frásicas. Dessa forma, possibilitaria ao aluno chegar à expressão na língua padrão.

Essa perspectiva interacionista de Geraldi (1984) se contrapõe a perspectiva formalista que defendida pelo pai da Linguística Moderna, que separa a língua dos usos efetivos, retirando a relação da língua com os falantes reais. Conforme Saussure (1971):

[A língua] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. [...] A língua é de natureza homogênea, e constitui-se num sistema de signos (SAUSSURE, 1971, p. 17, 23).

Não é nossa intenção aprofundar aqui uma discussão sobre as formas de conceber a língua/linguagem, apenas voltar um pouco o olhar para o fato que diferentes perspectivas criam diferentes objetos, ou, conforme afirma Saussure, (1971, p. 15). que “é o ponto de vista que cria o objeto”. Desse modo, vamos nos ater somente ao pressuposto de que, independentemente da concepção, a linguística se ocupa da língua/linguagem o que vai se refletir, naturalmente, nas diferentes abordagens teóricas dos estudos linguísticas.

No entanto, quando estamos falando de |Língua/linguagem, não podemos deixar de trazer para nossa pesquisa o pensamento Bakhtin/Volochínov (2009) ano, sendo estes grandes nomes entre os estudiosos da língua, os quais concebe a língua como um elemento quando declara:

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.98).

Nessa concepção, é notada as constatações de que a linguagem é um conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular, como também de que a palavra ao falante nativo não se apresenta como um item de dicionário, ou seja, como algo pronto, mas como parte dos mais diversos discursos de locutores da sua comunidade de sua própria prática linguística.

Doravante, seguindo nosso percurso de estudo bibliográfico, apontamos alguns tópicos que nos permitem refletir melhor sobre nosso objeto de pesquisa e, implícita ou explicitamente, comparecerão em nossa análise, no capítulo específico. Com esse pensamento, faremos, a seguir, uma breve descrição dos elementos que entendemos como elementos constituintes para elaboração da proposta metodológica apresentada, a saber; a gramática, o texto e os seus respectivos gêneros, fundamentados nos pensamentos de Antunes e outros teóricos, os quais compactuam com essa argumentação.

### **3.2 O que é gramática.**

Nos apoiando nos pressupostos de vários teóricos, o estudo da gramática não é algo recente. Remonta seu início às civilizações grega e romana, tendo delas as bases da retórica e da boa arguição. A tudo isso, somam-se também os pensamentos filosóficos oriundos de Aristóteles e Platão acerca da lógica, ou seja, de como se organiza o raciocínio válido e a normatividade fundamentada em uma língua ideal.

No que diz respeito ao conceito de gramática, Possenti (2004, p.63) afirma que há controvérsias quanto a definição de gramática, pois nem todos os estudiosos que se debruçam sobre o estudo desse aspecto da língua a definem consensualmente, porém, este mesmo autor opta por definir que “gramática é o conjunto de regras”, que pode ser pensada de três formas: “conjunto de regras que devem ser seguidas”; “conjunto de regras que são seguidas”; “conjunto de regras que o falante da língua domina” referindo-se assim a três tipos de gramática: normativa, descritiva e internalizada.

Ainda sobre conceito de gramática, pela perspectiva de Travaglia (2005):

(...) A gramática é concebida como um manual como regra de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Observando essa conceituação percebemos que para se expressar adequadamente é necessário ter certo conhecimento das regras de gramática que auxiliam ao falante para um domínio correto da língua. (TRAVAGLIA 2005, p. 24)

Já Antunes (2007) nos diz, que quando falamos em gramática, podemos estar nos referindo a dois tipos de gramáticas: a que define o funcionamento de uma dada da língua e a que define o funcionamento de uma determinada norma culta.

É importante ressaltar que os conceitos apontados pelos referidos autores nos mostram que realmente há um certo desacordo quanto ao conceito de gramática, porém se nota que foi dado mais destaque para um tipo de gramática, isto é, para a perspectiva de

gramática normativa-prescritiva, a qual é responsável por apresentar as normas: sintáticas, fonológicas e morfológicas, para o “bom” uso da língua, que é a ensinada nas escolas. Nessa orientação, como afirma Caliarì (2015):

A Gramática tem como principal função regular a linguagem e estabelecer padrões de escrita e fala para os falantes de uma língua. Graças à Gramática, a língua pode ser analisada e preservada, apresentando unidades e estruturas que permitem o bom uso da língua portuguesa. (CALIARI, 2015, )

Conforme Görski e Moura (2011), a gramática é considerada um termo polissêmico, ou seja, apresenta mais de um significado. Nesse caso, os referidos autores ainda afirmam que a gramática é também entendida como um sistema abstrato e finito de regras que viabiliza a produção de um conjunto infinito de sentenças. Em suma, entendemos que, nesse caso, está em destaque a gramática universal (GU) chomskyana, que é a habilidade da linguagem, ou seja, o conhecimento inato dos falantes; nessa concepção de gramática – que engloba tanto a noção de gramática universal como de gramáticas das línguas particulares – é o que entendemos como língua de natureza cognitiva/biológica. É ainda o que chamamos, grosso modo, de ‘gramática internalizada’, remetendo ao conjunto de regras que o falante conhece ou domina, ao seu conhecimento implícito da língua, independente do ensino formal ou escolarizado.

A partir da década de 70, Brasil (1997), com base nos saberes linguísticos, têm-se elencado pertinentes discussões e reflexões sobre o ensino da língua materna, acerca do trabalho realizado em sala de aula, no que tange ao ensino-aprendizagem da gramática. No entanto, apesar das várias discussões e estudos elaboradas em formações de professores, nota-se ainda que o principal questionamento para à classe docentes continua sendo “ensinar ou não a gramática” e “qual a melhor forma de fazê-lo”, persistindo-se, em diversos aspectos, a prática didática de estudos isolados de palavras e frases sem nenhum significado real ou produtivo para o aluno.

Nessa perspectiva, é perceptível que a frustração em sala de aula vai desde a inquietude do professor de Língua Portuguesa, sobre como tornar suas aulas mais atraentes e significativas, até em como promover estratégias de ensino-aprendizagem que produzam conhecimento linguístico de forma efetiva, desconstruindo o pensamento de que Português é uma matéria complexa e enfadonha, que não promove a formação de alunos leitores e/ou produtores de textos autorais.

O ensino de gramática na atualidade requer uma série de abordagens que incluem uma postura mais flexível e que destoa do caráter tradicional que é aplicado na adoção de alguns

métodos. No entanto, o que se pode entender é que, ao abordar tal temática, é preciso se ter em mente que alguns autores já abordam a gramática de modo mais dinâmico e, em decorrência disso, é salutar que se compreenda que a contextualização de seu ensino está diretamente ligada aos demais fatores presentes na sala de aula, como a leitura e a escrita por exemplo, já que são essas práticas que põem em relevância as regularidades que orientam o uso das formas linguísticas nos diferentes contextos.

Embasados no pensamento de Antunes (2014), que defende o ensino de língua em uma concepção mais dinâmica, pois esta está em processo de constantes transformações seja na escrita seja na oralidade, propomos assim, uma abordagem gramatical de forma contextualizada, provida de reflexão e, por isso, podendo fazer mais sentido para o ensino-aprendizagem, implicando, a bem da verdade, implicitamente, também outros autores. Segunda a autora, essa concepção contraria à concepção de língua estática que permeia o ensino normativo de Língua Portuguesa

Ainda sobre conceito de gramática, sendo essa apenas uma das concepções apresentadas, pela perspectiva Travaglia (2005, p.24):

(...) A gramática é concebida como um manual como regra de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Observando essa conceituação percebemos que para se expressar adequadamente é necessário ter certo conhecimento das regras de gramática que auxiliam ao falante para um domínio correto da língua.

Já Antunes (2007) nos diz que quando falamos em gramática, podemos estar nos referindo a dois tipos de gramáticas: a que define o funcionamento da língua e a que define o funcionamento da norma culta.

Na verdade, quando se fala em gramática, pode se está falando: das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em “gramática do português”; (...) das regras que definem o funcionamento de determinada norma como em a “gramática da norma culta”. (ANTUNES, 2007, p. 25)

Vale lembrar que esses conceitos apontam para um tipo de gramática, isto é, para a perspectiva de gramática normativa-prescritiva, a qual é responsável por apresentar as normas “estáticas”: sintáticas, fonológicas e morfológicas, para o “bom” uso da língua, que é a ensinada nas escolas.

Assim, a gramática é classificada em vários tipos, conforme aquilo que acentua: normativa, descritiva, histórica e comparativa. Para Possenti (1996) é essencial ensinar gramática às crianças, no entanto, é importante ensinar uma gramática contextualizada à sua

realidade, pois, sendo essa Língua dinâmica, sempre podem ocorrer mudanças em sua estrutura.

Assim, conforme declara Vieira e Brandão (2007, p.15), além da gramática normativa, há outros três tipos de gramática com base na ciência linguística, a saber: descritiva, gerativa e funcional. Irandé (2007), em seu segundo capítulo, são mostradas cinco concepções de gramática:

1ª) Gramática enquanto conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, 2ª) Gramática enquanto conjunto de normas que regulam o uso da norma culta, 3ª) Gramática enquanto perspectiva dos fatos da linguagem. 4ª), gramática enquanto disciplina de estudo. 5ª) e gramática enquanto compêndio descritivo-normativo sobre a língua.

No capítulo a seguir, trazemos uma breve explicação, a partir da visão desta autora, sobre o que se entende por cada uma dessas gramáticas citadas, por entender ser esse conhecimento necessário para a compreensão do que é apresentado no decorrer deste trabalho.

### 3.3 Tipos de Gramática

Sobre esta temática Possenti (2005, p. 39), corrobora que gramática, em seu conceito mais usual, constitui-se como um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”, ou seja, um conjunto de regras que devem ser seguidas. E sob outra perspectiva, que “gramática é um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método”.

Contudo, apesar de apresentar os conceitos mais usuais, Possenti (2005) esclarece que não há só um tipo de gramática sendo necessário que haja clareza no sentido de que sempre qual alguém fala, o faz conforme as regras de uma dada gramática, a prova disso é que normalmente não se inventam regras para construir modos de falar, mas é pelo conhecimento inconsciente de suas regras que o falante fala sua língua e algumas de suas variações.

Nas palavras de Possenti (1996, p. 90), tudo que é produzido pelo aluno, reflete os seus saberes, que é a gramática internalizada, e a gramática descritiva se encarrega das comparações sem preconceito, já a rejeição social de tais formas é tarefa da gramática normativa. Deixa claro ainda, que as três formas podem conviver dentro da escola, de preferência que não seja em detrimento uma da outra, ou seja a norma padrão pode ser ensinada sem necessariamente “humilhar os usuários das formas populares”.

Com base na afirmação de Possenti (2005), que declara a existência de várias gramáticas, a seguir listaremos alguns tipos com seus respectivos conceitos, à luz deste autor e de alguns outros, no intuito de fortalecer nossa pesquisa, entendendo ser a gramática um dos principais elementos.

### 3.3.1 Gramática Normativa

Retomando as discussões que iniciamos no tópico, “O que é gramática”, e permanecendo embasada nos estudos do mesmo autor Faraco (2008), é sabido que a autoria da primeira gramática foi de Dionísio Trácio no século II a. C. Essa gramática descrevia os aspectos da língua grega, sendo esta, posteriormente, tomada como modelo para estudos gramaticais. A gramática de Trácio baseava-se em uma língua ideal, isto é, na língua escrita e que era tomada como exemplo dos grandes escritores e poetas da época, assim, estabelecendo e constituindo a tradição normativa, intensamente perpetuada a atualidade.

Em suma, a gramática normativa, de forma mais clara, é a gramática considerada ideal, a que deve ser utilizada com modelo, cujo objetivo é a padronização da língua para qualquer situação de fala e escrita, não levando em consideração as variações linguísticas dos seus usuários e o contexto de interlocução.

Olhando por um, viés ideológico, penso que podemos dizer que essa visão de gramática, é de certo modo, “preconceituosa”, por não considerar as variações, além de ser alheia a realidade de muitos estudantes, tendo em vista a dificuldade de apreensão de suas regras complexas e muitas vezes pouco ou nada convincentes. Segundo estudos de Travaglia (2002, p.30), Gramática normativa:

... 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 2002, p. 30).

Desse modo, esse conjunto de normas representa uma espécie de lei que regula o “bom” uso da língua em um meio social, considerando-se “erros” as outras possibilidades existentes nas demais variedades da linguística, conforme aponta esse autor.

Como essa foi a perspectiva mais enfatizada na vida escolar da maioria dos brasileiros, o imaginário de certo e errado está tão enraizado na visão de língua, que dificulta a aceitação de outras possibilidades de valoração das regras que subjazem os usos linguísticos, ou seja, de outras abordagens de ensino de gramática.

Um grande contingente de professores de Português elege, como meta de vida, levar seus alunos ao domínio da língua culta, utilizando, assim, do tradicionalismo como linha de ensino, por ser essa a sua maior referência de língua na sociedade, mas, no sentido, de a única forma válida. Segundo Antunes (2010, p.17)

Chamo a atenção portanto, para esse cuidado de, nas análises que fazemos, não separar, não isolar o que é global do que é pontual e vice-versa, o que é lexical do que é gramatical; afinal, o texto é um tecido único, cujo resultado global decorre exatamente dos efeitos conseguido por meio de cada um de nós, feitos textualmente e pressuposto textualmente

Não queremos dizer com isso que a norma padrão deva ser desprestigiada, pois ela é necessária e exigida, em diversos contextos e em situações particulares, assim como as demais, que também têm sua validade a depender do contexto.

No entanto, não podemos desprezar o contexto de vivências da grande maioria do nosso público alvo, cujo modelo de língua incorporado não é o da classe dominante, ou seja, o modelo de referência da escola.

### 3.3.2 Gramática Descritiva

Concordando com os escritos de Aquino (2015), penso que uma visão parcial da língua não engloba a heterogeneidade linguística vista em situações de interação real. Os espaços incompletos dessa abordagem motivam constantemente novos estudos bem como novas formas de apreender a gramática. Com esse entendimento, como modo de direcionar outros olhares sobre o termo gramática, surge o que conhecemos por gramática descritiva, a qual é definida como:

[...] um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. (FRANCHI, 2006, p. 22).

Nessa ótica, “saber gramática” significa distinguir descritivamente as estruturas da língua, suas funções e seus empregos na construção dos textos. Esta gramática, apesar de sua semelhança com a normativa, não é tão prescritiva quanto descritiva, sendo assim, a

gramática descritiva acaba se transformando em um instrumento para a prescrição de normas e regras.

Parafrazeando Possenti (2004, p.65), gramática normativa é um conjunto de regras que devem ser seguidas. Já a gramática descritiva é o conjunto de regras que são seguidas, ou seja, a visão da gramática descritiva é a de determinar como a língua é falada, sendo este o ponto alto da diferenciação entre a gramática normativa.

Já a perspectiva de Coseriu (1921-2002), levou além a distinção estabelecida por Saussure, entre “langue” e “parole”, ou seja, entre a língua, enquanto sistema abstrato, e a fala, enquanto concretização desse sistema. Pela ótica de Coseriu, a língua pode ser vista a partir de dois níveis de abstração: o sistema, que é o conjunto de possibilidades de uma língua, o qual define o que pode e não pode ser linguisticamente realizado, e a norma, conjunto de imposições sociais e culturais que favorecem o uso de possibilidades específica do sistema em detrimento de outras. Nessa perspectiva, a norma é um subconjunto das realizações que o sistema possibilita. Contudo, a variação da fala pode causar inovações na norma, as quais, por sua vez, darão origem a modificações no próprio sistema.

Desse modo, percebe-se que as normas prescritas pela gramática normativa não podem ser atribuídas à fala assim como à escrita. A fala aceita alterações, já a escrita não. Sendo assim, segundo Antunes (2004, p.33), a gramática descritiva não se baseia em elementos estruturais da língua, mais hipoteticamente no uso considerado padrão, ou ainda numa língua dinâmica, que não admite ser usada em situações descontextualizadas em relação ao seu uso real.

### 3.3.3 Gramática Gerativa

Apesar de não ser o foco de nossa pesquisa, inclui-se na classificação de tipos de gramática, a gerativa. Definindo-a de forma sucinta, Gramática Gerativa é uma corrente teórica que se ocupa das línguas e das linguagens. Vem sendo desenvolvida por Noam Chomsky e outros pesquisadores desde 1957.

Vitral (1992 apud Chomsky 1978) apresenta a gramática gerativa como a teoria da competência linguística, ou seja, é também chamada de gerativista, é aquela em que é estabelecida como um sistema de regras voltadas para as competências linguísticas. Quanto a essas competências, é definida pelo autor, como o conhecimento inconsciente que o falante-

ouvinte tem da sua língua, e à medida que o falante usa efetivamente essa língua em situações concreta o seu desempenho vai evoluindo.

Segundo Vitral (1992), para Chomsky, "a gramática gerativa é um sistema finito de regras que podem gerar um número infinito de estruturas, dentro de uma interação".

Chomsky (apud RAPOSO, 1992) afirma que um bom falante e ouvinte, hipoteticamente, vivendo em uma comunidade homogênea linguisticamente, que tenha uma perfeita familiaridade com sua língua, e que, efetivamente, utiliza seus conhecimentos da língua com uma determinada performance, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes.

Ainda pela ótica de Chomsky, a gramática gerativa divide-se em dois grupos: A Gramática Universal, aquela que está presente em todas as línguas sendo inerente a qualquer pessoa. Englobam-se nesse conceito as propriedades da semântica, sintaxe e morfologia. A Gramática Particular, a qual se utiliza da gramática universal e também das características próprias de cada língua. Os elementos da língua fazem parte da gramática universal, já a forma e ordem de como esses elementos são organizados na linguagem fazem parte da gramática particular.

### 3.3.4 Gramática Internalizada

Na perspectiva de Possenti (2004 p.69) a gramática internalizada é vista como o conjunto de regras dominadas pelo falante. Assim, mesmo que o falante não tenha frequentado a escola, possuiu conhecimento gramatical suficiente para se comunicar.

Antunes (2007, p. 27), por sua vez, apresenta o seguinte diálogo comum, como exemplo de gramática internalizada, e ressalta o fato de que as crianças com pouco tempo de vida conseguem se comunicar sem problema, apesar das frases não serem coesas: “– Quem quer falar com a vovó? Pergunta a mãe de um garoto e ele responde:/ – Eu quero! – ou, simplesmente:/– Eu.”

Ambas as respostas estão corretas. Na primeira a criança utilizou uma estrutura mais complexa, colocando tanto o sujeito quanto o verbo devidamente conjugado; na segunda, ela omite o verbo e mantém somente o sujeito. Antunes (2007,) explica ainda que:

“Se uma criança diz ‘minhas colegas e meus colegas’, ‘um algodão’ e ‘um algodinho’, é porque já domina as regras morfossintáticas de indicação do masculino e do feminino, bem como as regras de indicação do aumentativo e do diminutivo em português. Ou seja, já sabe esses pontos da gramática”. (ANTUNES, 2007, p.27).

Parafrazeando Travaglia (2002), a concepção interacionista da linguagem foi beneficiada com a influência de várias correntes teóricas cujo foco de estudos é a linguagem em situações de uso, reunidas sob o rótulo de Linguística da enunciação.

Dessa forma, a concepção de gramática que podemos associar à perspectiva interacionista é a gramática internalizada que incide em um conjunto de regras que o falante realmente tem o domínio da qual faz o uso efetivo, numa situação de interação comunicativa.

Ainda pautada nas palavras de Travaglia (idem) na produção de expressões linguísticas, um falante nato não necessita imitar ou inventar palavras, mas apenas acionar os conhecimentos implícitos adquirido na comunidade em que vive. Nessa perspectiva não há erro linguístico, e sim inadequação da variedade linguística utilizada em determinada situação de interação comunicativa. Segundo Travaglia (2002, p.28-29):

Nesse caso saber gramática não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de gramática internalizada.

Nessa concepção, para Travaglia (2000), não se concebe erro quando o falante desvirtua as normas linguísticas, mas inadequação da variedade linguística empregada num determinado contexto comunicativo, por esta não atender aos princípios sociais de uso da língua e inadequação do uso de certo recurso linguístico numa determinada comunicação quando seria mais adequado outro recurso. Conforme escritos de Travaglia (2002), a gramática internalizada não possibilita ao usuário da língua apenas certa liberdade de criações frasais, mas atua em todos os âmbitos constitutivos da gramática da língua: os princípios de construção, interpretação e usos de textos em conformidade com situações diferentes de interação comunicativa, os princípios que regem a conversação e muitos outros. Para tanto, a gramática internalizada é aquela que desenvolve não apenas a competência gramatical do indivíduo, mas também sua competência textual, discursiva, possibilitando-lhe a competência comunicativa

### 3.3.5 Gramática Funcional

Pautada nas palavras de Neves (1994), a gramática funcional é uma teoria que se encarrega da organização gramatical de línguas naturais dentro do contexto de interação

social. Segunda essa autora, citando Mackenzie (1992), nos diz que a gramática funcional é hipoteticamente fundamentada na existência de uma relação não arbitrária entre o uso real da língua (o funcional) e a língua como sistema (a gramática).

De forma mais clara, a gramática funcional busca explicar a regularidade nas línguas, ou seja, verificar o modo como a língua está sendo usada respeitando sua dinamicidade e as variações. Para essa corrente teórica, o que importa é a interação verbal, tendo em vista que é através da língua em funcionamento que acontece a interação entre os indivíduos. Esse viés teórico ocupa, assim, uma posição de mediadora entre a abordagem funcional da língua e as abordagens que dão conta apenas da sistematicidade da estrutura.

Nesse sentido, Damasceno Junior (2009 apud FRAGOSO 2003) propõe algumas características do funcionalismo:

A língua é um instrumento de interação social; 2. A principal função da linguagem é mediar a comunicação; 3. A capacidade linguística do falante compreende não só a habilidade de construir e interpretar, mas também de usar tais expressões de maneira apropriada e efetiva; 4. As expressões linguísticas são compreendidas quando consideradas dentro do contexto; 5. Os universais linguísticos são explicados através dos fins de comunicação.

Nesse prisma, entende-se que as teorias que norteiam a gramática funcional apontam, em grande parte, para a competência comunicativa, ou seja, a disposição que ser humano tem de interagir em situação discursiva de maneira apropriada. Em suma, a gramática funcional se manifesta através da perspectiva da emissão/recepção, isto é, o falante tem a intenção de emitir a mensagem de modo que o ouvinte consiga decodificá-la ou interpretá-la de acordo com a situação do discurso em que o falante está envolvido, considerando a comunicabilidade.

Não sendo esse o foco de nossa pesquisa, o que trazemos é uma breve compreensão do que se entende por gramática funcional. Por essa razão não nos prendemos a referida discussão. Passo em seguida a trazer uma sucinta abordagem sobre texto.

### **3.4 O que é texto**

Segundo Silveira (1986, p. 65) “o texto é uma unidade significativa, cuja análise necessita de critérios de coerência, coesão e contexto situacional. Sendo este apenas um dos vários conceitos de texto existentes nos estudos da Língua Portuguesa.”

Não há como falar de texto sem mencionar a corrente teórica Linguística Textual, pois supõe-se que foi a partir do surgimento dessa corrente que o texto se tornou objeto de estudo, tendo, porém, indício de que a Semiótica antecedeu essa corrente com relação ao estudo do texto. Conforme Rocha e Silva (2017, p. 26).

A linguística textual, doravante LT, surgiu na Europa, mais precisamente, na Alemanha, por volta da década de 1960. Nesse período das ascensões linguísticas, destacam-se nomes importantes como Halliday, Weirich, Ducrot, Dressler, Harris, Hjelmslev, Benveniste, Jakobson, Pêcheux, além de outros precursores. As investigações desses autores deram outra visão aos estudos até então realizados pela ciência do texto. A LT transformou os métodos de trabalhar o texto. Três linhas de estudos foram predominantes nessa concepção de uma linguística voltada para o texto, a saber: a retórica, a estilística e o formalismo russo.

Desse modo, tudo que pode ser interpretado, ou seja, tudo aquilo que produz um sentido completo, é um texto, seja, verbal ou não verbal. Assim, vê-se que o texto passa a ser objeto de estudos dessa área linguística. Sobre esse entendimento, Koch (2004, p.11) salienta:

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

Nessa perspectiva, a Linguística Textual dará mais importância aos fatores de textualidade contidos nas manifestações linguísticas. Assim, entende-se que estudar o texto é estudar uma estrutura dotada de sentido e complexidades, sendo considerado, a materialização máxima da língua.

Nas palavras de Koch (2014), a Linguística Textual aborda o texto como um ato de comunicação uniformizado num complexo universo de ações humanas. Com isso, a teoria do texto permeia um viés interdisciplinar, visto que lança olhares para vários fatores linguísticos, como o pragmático, o semântico, o lexical, o gramatical, ou seja, fatores estes que vão complementar a funcionalidade e estrutura do texto. Sobre a importância dos usos de textos em sala de aula Geraldi (2005, p. 74) faz a seguinte reflexão:

Infelizmente, é preciso novamente reconhecer que a “leitura – estudo do texto” é mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa que, em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor.

Para linguística, o texto é produzido em um dado espaço e tempo. Cenário e tempo compõem o que chamamos de contexto. Dentro desse pensamento temos o que também entendemos como elementos contextuais, que são: o falante, o ouvinte; quais suas ideologias, ética, moral e social, do instante da produção e execução textuais, entre outros elementos. Para interpretar um texto, é importante que se considere tais informações vinculadas ao contexto.

Em suma, texto é a construção de enunciados verbais e não-verbais, ligados por elementos coesivos, os quais o tornam coerente de acordo com o contexto. Não há como definir texto sem falar de contexto. Contexto é o universo do discurso, é o onde ocorre o fato definido no texto.

Segundo Koch (2003), dependendo da perspectiva teórica adotada por estudiosos, um mesmo objeto pode ser pensado de modos diversos. Com o texto não é diferente em relação ao conceito, mesmo dentro da Linguística Textual, cujo objeto de estudo é o texto, existe dissonância entre seus autores de acordo com seus referenciais teóricos. Assim, Koch (2003) avalia que no decorrer da história da Linguística Textual até a atualidade o texto é visto de forma diferente, conforme lista:

- a. unidade linguística (do sistema) superior à frase; b. sucessão ou combinação de frases; c. cadeia de pronominalizações ininterruptas; d. cadeia de isotopias; e. complexo de proposições semânticas. (KOCH, 2003, p. 25)

Desse modo Koch (2003), partindo desses pressupostos e de outros contidos na mesma obra, elabora seu próprio conceito de texto:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-anunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (cf. Koch, 1992). É esta também a posição de Schmidt (1978:170), para quem o texto é "qualquer expressão de um conjunto linguístico numa atividade de comunicação no âmbito de um 'jogo de atuação comunicativa' tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível. (KOCH, 2003, p. 27).

Os PCN (BRASIL, 1998) consideram o texto um elemento essencial para o ensino de Língua Portuguesa. Segundo esse documento, o discurso quando realizado pelo falante, seja de forma oral ou escrita, produz um resultado significativo e este resultado é um texto. Todavia, esta sequência verbal deve ser constituída de relações entre si, causando uma relação de coesão e coerência, as quais serão explicadas posteriormente.

Em resumo, isso quer dizer que para um texto ser um texto, ele deve estar inserido num contexto e ter uma significação global, devendo ser compreendido por seu leitor, caso contrário será apenas um amontoado de palavras sem sentido. Uma das características dos textos é que eles poderão estar em contínua relação com outros textos, desde que se relacionem significativamente, ou seja, um texto complementa a ideia de outro texto, de forma implícita ou explícita. Esse fenômeno é conhecido por intertextualidade.

Uma das características do leitor/escritor que possui competência discursiva é o sujeito que é capaz de utilizar a língua de modo variado, produzindo diversas maneiras de adequação dos textos em diferentes situações de interlocução oral e escrita. Os PCN (Brasil, 1998) chamam de competência linguística (refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua da sua comunidade e utiliza para a construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais e informais, independentemente da norma padrão, escolar ou culta) e competência estilística (refere-se à capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte). No próximo item, trabalhar-se-á com os elementos primordiais para a construção de um texto.

### **3.5 Tipos Textuais**

Segundo Traváglia (2004), os textos se subdividem em categorias, levando-se em consideração suas características, sendo assim nos afirma:

O que designamos por categorias de texto é um conjunto de textos com características comuns, ou seja, uma classe de textos que têm uma dada caracterização, constituída por um conjunto de características comum sem termos de conteúdo, estrutura composicional, objetivos e funções sócio comunicativas, características da superfície linguística, condições de produção, etc., mas distintas das características de outras categorias de texto o que permite diferenciá-las (TRAVAGLIA, 2004<sup>a</sup> p. 40 )

Depreende-se por tipologia textual, uma espécie de construção teórica reconhecida por sua natureza linguística de composição, ou seja, pelos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas se estilo, ou seja, a depender de como o texto se organiza considerando os aspectos linguístico e de informação.

Ainda conforme Traváglia (2004), as categorias textuais podem se subdividem em três categorias que são: Tipo, gênero e espécie; podendo os tipos se dividirem em até 07

tipologias, enquanto que os gêneros e espécie são quase impossíveis de explicitar. Conforme confirma abaixo:

[...]consideramos que as categorias de textos podem ser de uma entre três naturezas distintas, que chamamos de “tipelementos” (classes de categorias de texto de uma dada natureza), a saber: o tipo, o gênero e a espécie. O tipo pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução (TRAVAGLIA, 1991, capítulo 2), segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes (TRAVAGLIA, 2001, 2007a, p.101-104). Alguns tipos que podemos citar, divididos em sete tipologias, são: a) texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; b) texto argumentativo “stricto sensu” e argumentativo não-”stricto sensu”; c) texto preditivo e não preditivo; d) texto do mundo comentado e do mundo narrado; e) texto lírico, épico/narrativo e dramático; f) texto humorístico e não-humorístico; g) texto literário e não literário. O gênero se caracteriza por exercer uma função sócio comunicativa específica. Estas nem sempre são fáceis de explicitar. A espécie se define e se caracteriza” apenas “por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo” (TRAVAGLIA, 2001, 2007a, p.104-106).

Também segundo esse autor, cada categoria possui o que ele chama de conteúdo temático, que está relacionado ao que pode ser dito de uma dada categoria de texto. Ou seja, o que se pode achar de informação em um dado tipo textual. A seguir algumas relacionados às características ligadas aos conteúdos temáticos;

**Tipo narrativo;** este tipo trata-se dos acontecimentos organizados em episódio (lugar e tempo) interligados, caminhando para um desfecho.

**Tipo descritivo:** traz a localização do objeto de descrição., características ou parte do objeto descrito.

**Tipo dissertativo,** as informações importantes são as entidades, as proposições sobre elas e as relações entre estas proposições.

**Tipo injuntivo:** o objetivo é dizer a ação requerida, é dizer o que e/ou como fazer, o conteúdo é sempre algo a ser feito (TRAVAGLIA,1991, p.55-57).”

**Tipo humorístico:** se construirá quase sempre sobre dois mundos textuais, fazendo um intercambio por serem compatíveis com os recursos linguísticos.

**Tipo Dialogal:** acontece com a interação entre locutores,

**Tipos Dissertativo Expositivo:** texto no qual o autor o autor expõe/apresenta ideias, fatos, fenômenos.

**Texto Argumentativo,** objetiva sempre convencer ou persuadir o locutário a fazer algo, aderir ou participar de algo.

**Textos preditivos** buscam antecipar a ocorrência de situações por alguma razão.

### 3.6 Gêneros Textuais

Na atualidade, partindo das ideias de Bakhtin o estudo dos gêneros textuais, tornou-se relativamente comum entre nós. Bakhtin inicia a seu estudo sobre gêneros discursivo afirmando que toda atividade humana está relacionada ao uso da língua e que, portanto, não é admirável que tenhamos tamanha diversidade de uso e conseqüentemente incalculáveis variedades de gêneros. Também ressalta que toda essa atividade se concretiza “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000: 279). Desse modo Bakhtin assim define gêneros do discurso;

“Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000: 279, destaques do autor).

Conforme Marcuschi (2002), já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Afirma que, como fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Esse mesmo autor caracteriza gêneros textuais como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos que surgem emparelhados às necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Marcuschi (2002, p.10), embasados nas ideias de Bakhtin, afirma que os gêneros textuais não podem ser caracterizados como estruturalmente estáticos ou acabados definitivamente, pois nos lembram mais a famílias de textos que se assemelham entre si. São eventos linguísticos, mas não podem ser definidos por características linguísticas, e sim, enquanto “atividades sócio discursivas”, sendo estes, “fenômenos sócio históricos e culturalmente sensíveis”, segundo esse autor, “não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros”. Ainda sobre as características de gêneros textuais afirma:

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades

comunicativas humanas", o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual. MARCUSCHI (2002, p.10),

A abordagem metodológica de ensinar a língua materna recorrendo ao uso dos gêneros textuais é relativamente inovadora, porém a teoria que caracteriza os gêneros não é recente (início do século XX). Os gêneros textuais e os tipos textuais são estruturalmente diferentes, enquanto os tipos textuais são estruturas linguísticas que possuem estabilidade interna.

Os gêneros são tipológicos e estão vinculados às situações concretas de comunicação. Assim, cada gênero textual é identificado (e classificado) tendo em vista aspectos básicos, (formal, informal, técnico etc.), como assunto, finalidade, perfil dos participantes, estrutura, suporte e estilo. A exemplo de gêneros textuais podemos citar alguns: biografia; aula de remédio; carta; carta do/ao leitor; conto; diário; editorial; e-mail; fábula; homilia; notícia; petição; propaganda; receita culinária; recurso; reportagem.

Segundo Marcuschi (2007), devemos partir do pressuposto básico de que a comunicação não é possível a não ser que seja a partir de um gênero e a partir de um texto. Marcuschi (2007), afirma que os gêneros exercem uma “atividade social, histórica e cognitiva”. O autor define a noção de gêneros textual:

“[...] para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade [...]. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas.” (MARCUSCHI, 2007, p. 24-25).

Portanto, entendemos que a partir do estudo de gêneros textuais, inclui-los em nossas práticas, nos permitirá trazer uma nova abordagem para o ensino de LP, mais especificamente para o ensino de gramática, refletindo moldes mais elaborados como pede o contexto atual. Com esse pensamento, apresentar discussões sobre alguns problemas que têm afetado a qualidade do ensino da língua materna, é um dos nossos temas de estudo, partido desse pressuposto, a seguir trataremos uma breve abordagem sobre o que se entende por gramática contextualizada com base na perspectiva de alguns autores que procuram fomentar à luz do mesmo viés a desconstrução do ensino que ignora a dinamicidade da língua como um poderoso instrumento social.

### 3.7 Gramática contextualizada

A partir do momento que começamos a produzir esse material, notamos, pelas leituras feitas, que nos últimos vinte e cinco anos inúmeros debates relacionados ao ensino de gramática se tornaram objeto nos contextos acadêmico e escolar brasileiros, sendo estes, não apenas discursivos, mais também conflitantes, acerca de sua relevância nas aulas de língua portuguesa.

Deste modo, o processo argumentativo desses debates concentra-se na apresentação dialética contrária ou favorável a determinadas concepções de gramática e seus fins. No entanto, embora esses debates sejam aspectos positivos para esclarecer os diversos prismas dos problemas voltados ao ensino de gramática, os resultados sobre seu ensino e suas finalidades devem ir além dos níveis dos debates expositivos para tornar-se um elemento das políticas educacionais.

Sobre a assertiva, Geraldi (2005, p. 33) desabafa: que na lista das deficiências apontadas como causa, para o que foi nomeado com “crise no sistema educacional brasileiro”, ganha destaque, “o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita”. E ainda continua, que não falta quem diga que os jovens na atualidade não conseguem expressar seus pensamentos, e ainda, que mesmo estando na era da comunicação, “há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença”.

Diante do dito, podemos pensar tais deficiências, como estando vinculadas ao distanciamento do ensino da gramática de seus usos reais, que podem ser feitos agregando o texto a esses ensinamentos, ou seja, contextualizando-os.

Diante do exposto, parafraseando Antunes (2004) ainda persiste no espaço escolar uma prática de ensino da Língua Portuguesa pautada nos exercícios tradicionais de gramática, apesar da necessidade de um trabalho mais reflexivo com a língua.

Antunes (2004, p 19), pondera que:

“Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.”

O que se percebe, então, nas práticas de ensino da gramática, é uma prática repetitiva da metalinguagem por meio de atividades direcionadas à gramática normativa ou com preocupação descritiva.

Subsidiada pelas palavras de Faraco e Castro (2000): a crítica dos linguistas ao ensino tradicional remonta ao caráter por demasiado normativo do trabalho com a linguagem nas escolas, brasileiras, tal crítica sustenta-se no fato que no nosso contexto educacional, além de desprezarem a realidade diversificada da língua, há uma desproporcionalidade na transmissão das regras e conceitos vigentes nas gramáticas tradicionais, como objeto de estudo, distorcendo o significado do que seja ensinar língua e ensinar gramática. Desse modo, aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado. A esse respeito, também Possenti (2005, p. 31) afirma:

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (POSSENTI 2005, p. 31).

Como já enfatizado neste trabalho, há décadas, uma concepção diferente do ensino de gramática tem permeado os “bastidores” da educação brasileira, mas as mudanças têm vindo a passos lentos. Os professores já sabem que essa metodologia de “decorar”, “classificar”, “preencher lacunas”, não funciona para os propósitos da educação contemporânea, porque somente o conhecimento teórico, não habilita ninguém a falar, ler e escrever melhor.

Desse modo, em consequência, o que temos visto mais recentemente é que o ensino da gramática tem praticamente desaparecido das escolas, e para se preencher essas lacunas as leituras e interpretação de texto têm sido o subterfúgio de muitos docentes. No entanto, apesar da grande importância dessas práticas de leitura e interpretação na sala de aula, entendemos que o ensino de gramáticas não deve ser extinto do contexto escolar por ser também de suma importância para o desenvolvimento linguísticos dos alunos. . Sobre o ensino de gramáticas Neve (2011) tem a dizer:

No que respeita às incursões que tenho feito (e como exponho em Neves, 2006), falo de uma gramática como “funcionamento”: a gramática como organização das relações, como construção das significações, como detenção dos efeitos pragmáticos, enfim, como mecanismo que faz do texto uma peça em função. Entende-se, assim, que produzir linguagem nada mais é do que ativar processos que a gramática organiza, entre cruzando-os, para compor textos, na interlocução. (NEVES 2011, p. 42).

Nessa perspectiva, Neves (2011) corrobora que o ensino de gramática deve levar em conta que, para haver uma boa comunicação, o indivíduo deve adequar a forma como se expressa à situação comunicativa em que se encontra.

Isso reforça o que Antunes (2007, 37) defende, ao concluir que:

“é necessário ir além da nomenclatura, das classificações, da simples análise sintática de frases soltas para ver como as unidades da língua funcionam na construção dos textos e que efeitos seus usos podem provocar na constituição do discurso”.

Para que isso seja possível, Antunes (2014) propõe um ensino que vá além da abordagem gramatical normativa, alegando que, dessa maneira, é possível despertar o senso crítico do aluno, possibilitando a ele conhecer os recursos linguísticos e suas variações decorrente do contexto no qual são usados. A autora atribui à escola a responsabilidade de desenvolver no educando as habilidades de comunicação, pontuando que as instituições de ensino precisam estimulá-lo a refletir a linguagem como elemento social, para que ele tenha uma visão crítica em relação ao que lê e ao que ouve, questionando assim o uso de frases soltas como recurso metodológico

Nessa ótica, pode-se dizer que a contextualização do ensino da gramática se dá quando o texto é trabalhado como objeto de análise das funções que as classes gramaticais exercem, sejam elas sintáticas ou morfológicas, ou seja, a partir de seu uso em determinado contexto, não desprezando os sentidos. Assim, o professor conseguirá de forma simples mostrar aos alunos as diversas funções que os elementos morfossintáticos implicam, afetando o sentido do que é dito nas interações via língua/linguagem, fugindo da criticada prática do “decoreba” que ainda permeia o ensino de gramática. Com o olhar voltado para a necessidade de se entender a importância de repensar o ensino de gramática nas escolas, Riolfi (2008) nos traz um questionamento digno de reflexão:

“Há necessidade de uma reelaboração metodológico-conceitual que atinja o aluno contemporâneo com as aulas de Língua Portuguesa, ou seria melhor os métodos consagrados e insistir para que os jovens se adaptem a eles?” (RIOLFI, 2008, p. 04).

A abordagem gramatical voltada especialmente para objetivos pedagógicos foi a *Técne Grammatiké*, de Dionísio da Trácia, a qual, entendemos trazer em seu recorte, uma das formas mais significativa de conceber a gramática, resume em poucas linhas, tudo que estamos querendo dizer neste trabalho, à divisão de suas partes, evidenciando seu caráter de saber prático:

A gramática é o conhecimento prático do uso linguístico comum a poetas e prosadores e propõe sua divisão em seis partes: primeira, leitura em voz alta, com a devida atenção à prosódia; segunda, explicação das expressões literárias; terceira, preparo de notas sobre fraseologia e temática; quarta, descobrimento das etimologias; quinta, determinação das regularidades analógicas; sexta, crítica das composições literárias, que é a parte mais nobre da gramática. (ROBINS, 2004, p. 24, 25)

Dionísio em sua obra, expõe a gramática em seu mais vasto sentido, traçando uma a uma a relação entre oralidade, escrita, leitura e texto, considerando valores socioculturais, conforme sugere pareceres recentes. Partindo dessa definição, acreditamos que há possibilidade de vermos todos esses elementos articulados nas aulas de língua portuguesa, como estavam presentes no processo de ensino de linguagem praticado pelos antigos.

Ao olharmos para a língua como um elemento social, a qual todos possuem o direito ao domínio efetivo e para a abordagem legitimamente sociológica em que a relação entre o linguístico e o social é estudada, temos a compreensão de aspectos que constituem a sociedade. Nesse sentido Bourdieu (2008, p. 41, 42) delimita o papel da língua legítima na vida social:

Ao privilegiar as constantes linguisticamente pertinentes em detrimento das variações sociologicamente significativas para construir este artefato que é a língua “comum”, tudo se passa como se a capacidade de falar, mais ou menos universalmente difundida, fosse identificável à maneira socialmente condicionada de realizar esta capacidade natural, cujas variedades são tantas e quantas sejam as condições sociais de aquisição. A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem escutadas, frases aptas a serem reconhecidas como admissíveis em quaisquer situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio. Por conseguinte, o que é raro, não é a capacidade de falar, inscrita no patrimônio biológico, universal e, portanto, essencialmente não distintiva, mas sim a competência necessária para falar a língua legítima que, por depender do patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção.

Nesse sentido, é sabido que em diversos contextos sociais ainda é requerido dos indivíduos o domínio da língua padrão. A resistência da sociedade em aceitar qualquer proposta de exclusão do ensino dessa língua revela que não se trata de um mero apego a uma tradição, o reconhecimento de sua importância é social. Partindo desse pressuposto, entendemos que a melhor alternativa na tentativa de sanar as dificuldades de aprendizado dos alunos é buscar propostas que contemplem a língua como ela realmente é, um elemento social, e busque aliar esses reconhecimentos a uma abordagem adequadas desse conceito

de língua. Nesse prisma, conforme Mendonça (2005) a língua é concebida enquanto discurso e os recursos gramaticais:

Assumem ou “deveria assumir” (grifo meu) a função de elementos que contribuem para o estabelecimento das relações de sentido em um texto a partir das intenções de falantes situados em um determinado contexto social. Assim, a sistematização de aspectos gramaticais por meio da reflexão metalinguística adquire um valor essencial: contribuir para a percepção do modo como os elementos linguísticos são selecionados e combinados no processo de textualização. Isso significa situar os tópicos gramaticais na perspectiva não só formal ou normativa, mas semântico-pragmática do funcionamento textual. (MENDONÇA, 2005, p. 115).

Segundo Antunes a função da gramática é, prioritariamente, controlar o fluxo da própria língua, considerando-a como um sistema dinâmico, que está constantemente sofrendo transformações. Sendo assim, faz-se necessário explorar a gramática levando o aluno a refletir seu funcionamento, compreendendo-a, e não apenas memorizar suas regras. Para isso, reforça Antunes (2007, p.41):

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas reflexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

Em decorrência dessa necessidade, podemos apontar, de acordo com a compreensão de Estrela (2012), que a contextualização da gramática, nas escolas, não fere e nem prejudica a sua essência, isso porque se trata de um conteúdo amplo, flexível e com possibilidade em diversos contextos. Por este fator, é preciso levar em conta que a escola é, sem dúvida, o portal de entrada para a promoção de um ensino mais didático, mais aberto ao encaixe de diferentes abordagens e mais receptivo ao tratamento da gramática de forma efetivamente dinâmica.

Desta forma, a seguir traremos a partir da análise de dados documentais, esclarecimentos quanto aos objetivos propostos no capítulo metodológico deste trabalho.

### **3.8 O que diz os PNC e a BNCC**

Com base no que dizem os PNC, em relação à temática deste trabalho, ou seja, a necessidade de termos um olhar reflexivo quanto ao ensino da gramática em uma abordagem contextualizada, foi possível notar que as propostas apresentadas pelos vários teóricos que temos citado nessa pesquisa, encontra-se em consonância com os PCN, sendo também

importante lembrar, que a BNCC corrobora muitos textos desse referido documento, dando continuidade aos seus escritos em sua reformulação atual. Podendo ser confirmada em Brasil (1998, p. 28).

“Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalina para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.” p.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais recente documento, de caráter normativo, que norteia a elaboração dos currículos de todas as escolas que promovem educação básica no País. Trazemos nessa pesquisa um breve histórico da BNCC, uma resenha das mudanças que acontecem a partir de 2019, bem como alguns possíveis impactos e desafios para a educação no Brasil, além de refletir sobre suas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, fazendo uma análise comparativa com os PCNs. Porém, é importante perceber que a base não orienta apenas a elaboração dos currículos, mas também a produção e revisão das propostas pedagógicas, nas políticas para formação de professores, e, ainda, os materiais didáticos e avaliações:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>2</sup>. (BRASIL, 2018, p. 7)

Vemos assim que a base foi criada com o intuito de propor equidade por meio de uma formação integral do cidadão. Quando elencamos uma discussão sobre uma educação completa, não se trata apenas do desenvolvimento intelectual, mas também do social, do físico, do emocional e cultural, percebidos como fundamentais para uma produção mais ampla do saber.

Através da BNCC, e com foco nas aprendizagens essenciais para garantir uma formação integral, foram constituídas dez competências gerais, que devem guiar o trabalho das escolas e dos professores em todos os componentes curriculares. Assim, entendemos

que a razão de ser desse documento é a uniformização do ensino no país, que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). Além dos pontos citados acima, vale lembrar que, pelo modo como propõe o conteúdo e o trabalho com língua, um outro objetivo da base nacional parece querer fazer com que todo o país fale a mesma língua a partir de uma estrutura única embasadas nas habilidades e competências, ou seja, que todo o país tenham os mesmo conteúdo em comum, exceto as especificidades regionais.

Retomando o fio da meada, fazendo uma análise geral da BNCC em comparação com os PCN, observa-se que este documento apresenta as questões referente ao ensino de gramática de forma mais clara, sendo delineadas pelos indicadores de conteúdos em cada ano. Mostra, ainda, a necessidade da gramática ser compreendida e empregada em seu funcionamento, e não ser tratada como um conteúdo que não exija reflexão, de maneira descontextualizada das práticas sociais.

As práticas de memorização das regras devem ser substituídas pelas práticas reflexivas de compreensão das formas de uso, de acordo com o contexto. Dessa forma, a proposta é que a gramática seja estudada junto aos textos em circunstâncias de uso da língua. Conforme Brasil (2019, p. 129) temos exemplo das habilidades para o 5o. ano do ensino fundamental II, por exemplo, em que os objetos de conhecimento que fazem parte do Eixo Análise Linguística/semiótica e Produção de texto sejam:

(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.

(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade. (BRASIL 2019, P. 129)

Assim, observa-se que na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma sustentação das concepções de linguagem já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Nota-se nesse ponto que há um avanço na especificidade das diferentes práticas de linguagem em campos diferente de atuação, o que tornará os PCN mais compreensíveis. No entanto, pensamos que possa haver um exagero nas exigência que faz de um trabalho com uma demasiada quantidade de gêneros e de um modo em que as condições de emprego desses gêneros são um simulacro em sala de aula, tornando nulo, assim, o ponto de partida teórico da interatividade que define o próprio fenômeno da linguagem.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

### 4.1 Gramática Contextualizada nos PCNS e BNCC

Antunes (2003), ao abordar os princípios fundamentais que orientam os eixos do ensino de Língua Portuguesa, a saber: a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática, nos leva a refletir que o ensino de LP, predominante nas escolas, desconsidera a interação, não valorizando os contextos sociolinguísticos dos alunos, não permitindo que estes possam refletir sobre sua própria língua como processo de interação com o outro. Desse modo, assumir uma concepção interacionista da língua é o início para que as prioridades das aulas de LP sejam guiadas e os saberes mais tradicionais, classificatórios e metalinguísticos, deixem de constituir o centro das práticas de ensino de LP, priorizando a língua em uso.

Com base nesse pensamento, este capítulo tem por objetivo fazer análise de documentos que embasam nossa pesquisa, no sentido de entender o funcionamento da língua pela ótica da contextualização da gramática. Assim, iniciamos nossa reflexão, investigando os documentos que norteiam o ensino no Brasil (PCN e BNCC), com intuito de entendermos de que forma esses documentos concebem o ensino de LP.

Como dito anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular é um documento que indica os direitos de aprendizagem dos alunos da educação básica de todo país, e tem por objetivo orientar a aprendizagem em todas as escolas brasileiras promovendo oportunidades iguais para todos os estudantes. Em 2018, a Base foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação a etapa do Ensino Médio e, determinou o prazo até 2020 para que todas as redes desenvolvam seus novos currículos de acordo com suas determinações.

A partir dessas informações, fizemos alguns recortes dos escritos da BNCC a saber: suas Competências Específica de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio e das Habilidades que estão inserida dentro dessas Competências, objetivando corroborar que a abordagem contextualizada do ensino de LP, vista tradicionalmente somente como ensino de gramática, está contemplada nesse documento o qual oficialmente rege educação brasileira, visando à implementação das abordagens desse documento.

A partir desses recorte, entendemos que a proposta para LP é de preparar os alunos para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa, nota-se ainda, que os campos de atuação ganham destaque e a gramática aparece subsidiada pela semiótica, ou seja, as práticas de linguagem se mantêm, mas é inserida a semiótica, bem como as habilidades de escrita que constantemente aparecem integradas com práticas linguísticas como as de leitura e as de análise linguística/semiótica. Como afirma o recorte sobre ensino da LP.

### Quadro 1 - Recorte 01

“...aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras”. (Brasil 2019, p. 504).

Trazendo para estes recortes um olhar reflexivo, entende-se que a BNCC, propõe para o ensino de LP, uma abordagem que leva em consideração as características mais comuns de uma dada língua, que são suas variedades de usos e contexto, requerendo espaço e legitimidade, frisando que a abordagem do português Brasileiro precisa ser contemplada e valorizada nas escolas e materiais didático.

### Quadro 2 - Recorte 02

#### 1ª e 7ª Competências Específica de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Com base no referido recorte, é perceptível que a BNCC mantém muitos dos princípios adotados nos (PCN). Um deles é a centralidade do texto e dos gêneros textuais, significando que o ensino de LP precisa continuar sendo de forma contextualizada, articulado ao uso social da língua, considerando sua dinamicidade e sobretudo, as

transformações e avanços que ocorrem nos mais diversos contextos e que refletem significativamente nos sistemas linguísticos.

Quando propõe que os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser passados por meio do estabelecimento dos “campos de atuação”, a BNCC sugere que, na leitura e no estudo dos textos, sejam considerados a enunciação de quem produz, predominância dos gêneros, como também outros elementos linguísticos. Assim, é fundamental que, nas atividades da sala de aula, os estudantes sejam estimulados a não apenas ler e compreender os textos, mas a verificar quem os produz, para quem, com que finalidade pois entende-se que as respostas a todas essas questões que contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

### Quadro 3 – Recorte 03

<b>4<sup>ª</sup> Competências Específica de Língua Portuguesa do Ensino Médio</b>
Compreender as línguas como fenômeno (geo.) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Este recorte é concernente ao reconhecimento da dinamicidade das línguas, com compreensão de como são formadas as práticas de linguagem, em contextos local e historicamente delimitado, com contornos e especificidades vindas dos usos intencionais que os sujeitos fazem delas, de forma que os levem a compreender o seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros.

Implica o pensamento crítico e reflexivo dos mecanismos de valorização das variedades de uma língua e dos seus usos (condições sociais, culturais e históricas), integração entre variedades e os processos de identidade dos falantes, e as diversas formas de discriminação linguística. Propõe vivência das diversidades linguísticas dentro do ensino de LP, bem como experimentação de práticas de linguagem, com ações científicas, éticas e reflexivas respeitando os elementos históricos socioculturais de seus falantes e engajamento no combate ao preconceito. Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação e ao contexto discursivo, considerando os campos de atuação social por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos.

Dentro da Competência acima citada, estão 02 habilidades que devem ser aplicadas no contexto da sala de aula dos ensinos de LP, a qual discorreremos sobre elas, tendo em vista

que possa ser relevante para compreensão do que se espera da abordagem contextualizada do ensino da gramática.

HABILIDADES
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

#### Quadro 4 - Recorte 04

Essa habilidade refere-se à análise dos contextos de produção, circulação e recepção de textos e das relações entre esses contextos e os contornos que as línguas ganham nas situações de usos. Implica o reconhecimento da variação linguística e a análise de elementos sociais, (geo.) políticos e culturais na caracterização dos usos das línguas. Essa habilidade refere-se ao uso consciente e intencional das variedades e estilos da língua, considerando contextos de produção, circulação e recepção de textos, implica ainda fazer escolhas linguísticas adequadas e pertinentes ao contexto e situação de interação, que para tal necessita-se da compreensão das funções que as classes gramaticais exercem dentro do contexto de usos, e legitimar as variedades da língua, seja na produção discursiva própria, seja na recepção do discurso do outro propondo uma visão cinética e ética quanto aos usos da língua, compreendendo-a como objeto dinâmico, heterogêneo e de construção coletiva, refletindo na identidade de diferentes grupos de falantes, em suas pertencas regionais, culturais e sociais. Desse modo entendemos que nessas habilidades está implícito que os conteúdos inerentes ao ensino de LP devem se contextualizados para que possa produzir os efeitos de sentido exigido pela dinamicidade da língua. Conforme declara a BNCC:

“contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;” (BRASIL 2019, p.16)

#### 4.2 Gramática Contextualizada no Livro Didático

Compreendendo que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (doravante) LDP, configuram-se entre os principais instrumentos que auxiliam o professor em sua prática

pedagógica, o presente tópico desse trabalho se propõe a lançar um olhar reflexivo sobre um recorte desse material. Sobre o LDP afirma Marcuschi (2005):

“O que nos mobiliza é a convicção de que, no contexto atual, o livro didático ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos”. (MARCUSCHI, 2005, p.8).

Ressaltamos, ainda, que o cerne da discussão está em observar a concepção de ensino de língua presente nos conteúdos e atividades propostas, especificamente no que se refere à análise gramatical, utilizado pelo Livro de 8º ano Ensino Fundamental, PORTUGUÊS LINGUAGENS, de William Cereja e Thereza Cochar, com período de uso de 2017 a 2019.

A análise investigativa se justifica, tendo em vista que um dos principais problemas apontados pelos estudiosos da língua materna tem sido redimensionar o estudo da gramática, tradicionalmente focados na memorização de regras e nomenclatura, em um estudo voltado para a análise linguística, que leve os discentes a perceberem os recursos textuais, a partir de um ótica voltada para os efeitos de sentidos.

E como dito anteriormente, por ser o LDP um dos principais recurso metodológico utilizado pela maioria dos professores da educação básica, passaremos a analisar dos volumes de coleções distintas que estão em vigor atualmente; assim, analisamos o LDP: Livro de 8º ano Ensino Fundamental, Português Linguagens, de William Cereja e Thereza Cochar, 2017.

Figura 1 – Atividade 01

**de OLHO na escrita** EMPREGO DA PALAVRA PORQUE (I)

**Por que, quando temos uma obturação no dente, sentimos um choque ao morder um papel-alumínio?**

"Porque você está transformando sua boca em uma pilha. Uma bateria é feita de dois metais diferentes mergulhados em um líquido ácido. O líquido tem cargas que roubam os elétrons de um metal e os jogam no outro. Pois é exatamente isso que acontece quando você encosta a liga metálica da obturação, geralmente feita de prata, cobre e estanho, no alumínio, ambos molhados de saliva, que é ácida", explica o químico Tibor Raboczkay, da Universidade de São Paulo. O alumínio se transforma no polo negativo da pilha. Seus elétrons passam para a saliva e de lá para a obturação. Ou seja, surge uma corrente elétrica que chega até o dente. Uuuui!

(Superinteressante, ano 14, n. 7)



1. Observe o emprego da palavra **porque** no título do texto e nestas outras frases:

- Quando temos uma obturação no dente, **por que** sentimos um choque ao morder um papel-alumínio?
- Quando temos uma obturação no dente, sentimos um choque ao morder um papel-alumínio. **Por quê?**
- Eu senti um choque **por quê?**
- Não sei **por quê**.

Deduza a regra: Quando se grafa **por que** (separado e sem acento) e **por quê** (separado e com acento) numa frase interrogativa direta?

1. No início do texto, a palavra **porque** foi grafada junto e sem acento:

**Porque** você está transformando sua boca em uma pilha.

a) Qual é o papel dessa palavra: introduzir uma explicação sobre o que foi perguntado anteriormente ou introduzir uma nova pergunta?

b) Deduza a regra: Quando se grafa **porque** (junto e sem acento)?

A razão pela qual selecionamos e referido recorte, que está contido na página 223 do LDP já mencionado, cuja sessão tem por título “Fique de Olho”, teve o intuito de chamar a atenção para o fato que, apesar dos conhecimentos linguísticos serem trabalhados por meio de texto e de haver uma discreta contextualização do conteúdo abordado que se dá através dos questionamentos contidos nas questões no intuito de se deduzir a regra, nota-se que o texto não foi completamente explorados quanto à construção dos sentidos, sendo considerados como foco principal o recorte das palavras “Porque” para a realização de uma análise mais tradicional e transmissiva, ou seja, o texto foi em parte apenas utilizado como pretexto para abordar a regra gramatical dos usos dos “Porquês”. Desse modo, a presente análise nos serve de base para problematizar o questionamento temático do nosso trabalho, confirmando que apesar das críticas e da já não tão eficiente abordagem do ensino descontextualizado da gramática para contemporaneidade, esta prática encontra-se arraigada no sistema de ensino de LP do Brasil, estando presente nos livros didáticos.

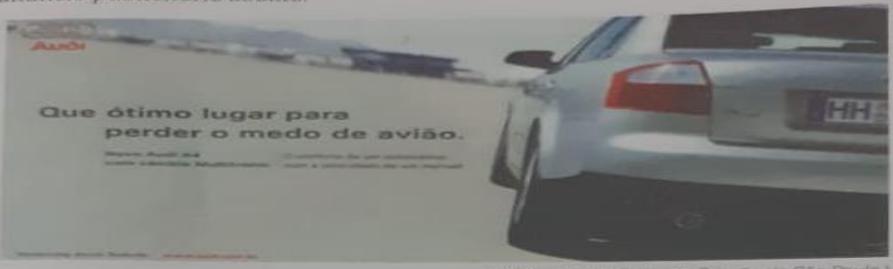
Figura 2 - Atividade 02 p. 153

**A língua em foco**

**O COMPLEMENTO NOMINAL**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

Leia o anúncio publicitário abaixo.



(29º Anuário do Clube de Criação de São Paulo)

- O anúncio é construído em torno de uma ambiguidade (duplo sentido) presente no enunciado principal. Considerando a imagem do anúncio como um todo, responda:
  - Qual é o produto que o anúncio promove?
  - Que sentidos apresenta a palavra **avião** no contexto?
  - Explique o jogo que o anunciante cria entre o carro e o "medo de avião".
- O anúncio publicitário geralmente utiliza uma linguagem enxuta, com poucas palavras. No anúncio, em letras menores, lemos: "O conforto de um automático com a velocidade de um manual". Que palavras estão subentendidas nesse enunciado?
- O verbo **perder** é transitivo, ou seja, precisa de complemento. Identifique seu complemento e classifique-o.
- Compare as seguintes expressões empregadas no anúncio:
 

perder o medo  
medo de avião  
conforto de um automático

Entre os termos destacados nas expressões:

  - Qual complementa um verbo?
  - Qual indica característica, tipo ou posse em relação a um substantivo?
  - Qual completa o sentido de um substantivo e representa o alvo do sentimento expresso por esse substantivo?

Na figura 2 do mesmo LDP, na página 153, na seção "A língua em foco" o recorte traz uma abordagem, em parte contextualizada, com exceção da questões 03 e 04, que trazem uma abordagem puramente tradicional de descrição e classificação com ênfase na metalinguagem, porém as questões iniciais realizam a partir do texto uma análise sintática abordando o conteúdo "complemento nominal", que é o termo da oração que é ligado a um nome por meio de uma preposição, completando o sentido desse nome (substantivo, adjetivo ou advérbio), a abordagem se dá de forma reflexiva, pois o autor não traz conceitos prontos, mas questionamentos que provoca o aluno a buscar e construir o próprio conceito. Inicia a abordagem, discutindo sentido do texto, "Que ótimo lugar para perder o medo de avião", trata-se de um anúncio publicitário, que já é um ponto positivo, já que é um texto que faz parte do cotidiano do aluno. É um texto que apresenta uma mensagem verbal e não verbal, o que vai tornar a atividade mais atraente e dinâmica, sendo essa funcionalidade do trabalho

com gêneros. Em seguida traz um breve comentário sobre as características do gênero. O enunciado apresenta uma ambiguidade, a palavra “avião” traz o sentido de velocidade e através da reflexão sobre o jogo de palavra utilizado no anúncio, vai se construindo o conceito de complemento nominal, ou seja, a partir das funções que as palavras exercem no texto, logo, os conceitos vão surgindo através da reflexão textual.

**Figura 03 - Atividade 03 p. 73**

4. Leia esta tira:



(Folha de S. Paulo, 11/12/2013.)

a) De acordo com a regra ortográfica, por que a palavra **reviso** é grafada com **s**?

b) Assinale a frase em que o verbo **revisar** tem o mesmo sentido do empregado por Jon no 1º quadrinho:

- Após errar a flechada, o arqueiro **revisou** o alvo para atirar a segunda seta.
- Na fronteira, o policial **revisou** a bagagem dos viajantes.
- O funcionário da alfândega **revisou** meu passaporte.
- Antes de expor seu texto no jornal mural da escola, Murilo **revisou**-o cuidadosamente.

c) A carta escrita por Garfield indica que ele quer ganhar um presente em especial?

Na figura 03 na seção “exercício” que se encontra na p.73 ainda do mesmo LDP, mais uma vez vamos nos deparar com os estudos linguísticos, seguindo a ordem costumeira do estudo gramatical, ou seja, notamos que a coleção traz atividades que consideram a produção de sentidos dos textos, mas também opera com exercícios mecânicos tradicionais de fixação e classificação. Nesse caso, vemos novamente um texto (tirinha) no qual é priorizada as regras gramaticais em detrimento do sentido do texto, pois o texto não é efetivamente explorado, é usado apenas um recorte do mesmo para ser trabalhada a ortografia, no caso a palavra “reviso, já foram sendo logo trazidas frases que deveriam ser comparadas com a frase do texto, sem a devida valorização do sentido do texto. No entanto, observa-se que apesar do estudo ter sua abordagem com foco no modelo tradicional, a última questão a letra “C” já traz uma abordagem mais reflexiva e interpretativa que propõe

ao aluno refletir o sentido do texto. Assim, entendemos que o professor deverá estar sempre atento ao trabalho com os conteúdos linguísticos, de forma a atender, no conjunto, aos pressupostos textuais e discursivos esperados no sentido de ampliar o trabalho com a variação linguística.

**Figura 04 - Atividade 04. p. 75**

Observe as linguagens visual e verbal do cartum a seguir, de Gilmar, e responda:



3. Além de entreter o leitor, o cartum tem por finalidade:

- mostrar que, após o início das aulas, os pais ficam tristes com a ausência dos filhos.
- denunciar o peso do carrinho de compras com todo o material escolar.
- denunciar o peso elevado do material escolar no orçamento familiar.
- informar que os pais são obrigados a faltar ao trabalho para providenciar o material escolar e levar os filhos à escola.

4. Releia a fala da personagem. Da forma como está redigida, com sinal indicador de crase em **às aulas**, entende-se que a dor é sentida pela personagem quando:

- as aulas voltam.
- a criança do carrinho de compras volta para a escola.
- as aulas são retomadas após o período de férias.
- alunos em geral iniciam suas aulas.

BRUNO CADERNO

A figuras 04 p. 75 do LDP em questão se encontra na seção “Passando a limpo” o autor traz um cartum com dois tipos de linguagem a visual e a verbal, é possível notar que a linguagem verbal em completa harmonia com a linguagem visual. O autor inicia chamando a atenção para as características do gênero (Além de entreter...) em seguida apresenta questionamentos através do levantamento de hipóteses que deixa claro que a escolha das palavras ao construirmos nossos discursos é inevitavelmente influenciada pelas situações de comunicação.

No decorrer da análise, nota-se que os autores, apresentam as figuras de linguagem, utilizando situações corriqueiras, trazendo uma abordagem reflexiva bem como, a análise

comparativa entre as figuras linguísticas sendo apresentadas hipóteses do texto que auxiliam o aluno na compreensão do sentido. Em seguida os autores passam a abordar o sinal indicador de crase, porém sem deixar de lado o sentido de texto, pelo contrário, pois isso é feito a partir da leitura verbal e não verbal do texto correlacionados.

Assim, nota-se que abordagem foge do tradicional, pois as atividades propostas instigam o aluno a deduzir a partir da reflexão as estruturas do sentido da regra gramatical, levando-o a compreender como e quando usar o sinal indicativo da crase a partir de uma situação real. Nota-se ainda, que mesmo sendo um conteúdo gramatical voltado às regras, a abordagem do estudo do sentido continua em destaque.

## **Resultado**

Após a presente análise, nota-se que o livro didático analisado, apesar de ter suas abordagens do ensino de gramática em sua maioria pautados nos modelos tradicionais, ainda não trabalhando de forma mais efetiva uma abordagem mais contextualiza da gramática, foi possível observar que já se mostram boas alternativas no tratamento dos conhecimentos semânticos, investindo-se cada vez mais nas atividades de reflexão e buscando desenvolver, através da análise linguística, a gramática como um todo, ou seja, as funções das classes gramaticais a serviço dos sentidos.

Desse modo notamos que, ainda, se faz necessário entender o porquê de muitos dos conteúdos previstos pelo currículo atualmente ainda não foram trazidos para o nível do discurso, ou seja, a maioria dos conteúdos gramaticais permanecem sendo abordados desvinculados do nível discursivo, mesmo diante de tantos debates que vem sendo instaurados há décadas, pois, como demonstrado, mesmo sendo esse considerado um dos livros didáticos de língua portuguesa que melhor propõem um trabalho mais discursivo, muitas vezes não são bem-sucedidos em alguns conteúdos específicos.

### **4.3 Gramática Contextualizada no Enem e Concursos**

Neste tópico, trazemos a discussão referente aos conteúdos e metodologias que vem sendo propostas nas provas do Enem e Concursos Públicos a partir de recortes dentro das áreas de LP. Sobre o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, vale lembrar que este foi criado em 1998 no intuito de avaliar o desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Porém, desde 2009, o exame passou a agregar outra função

ao seu currículo, tornando-se também uma avaliação seletiva para admissão de estudantes de todo o país para vagas em instituições federais e particulares de ensino superior

Com base na seguinte pesquisa referentes as provas do ENEM de 2019, é possível notar que, no que concerne aos estudos linguísticos, a atual situação de muitos alunos no Brasil, não é uma das mais favoráveis. A pesquisa em questão mostrou que nos percentuais de desempenho das áreas de códigos e linguagens os números não são animadores.

Em seguida, ainda nesse tópico, trazemos uma questão da prova do Enem do corrente ano para possamos refletir quais poderiam ser as causas dessas dificuldades.

**Tabela 01 - ENEM**

<b>LINGUAGENS E CÓDIGOS</b>		
	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Quantidade de Participantes	6.035.825	4.716.883
<b>MÉDIAS DOS PARTICIPANTES</b>		
	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Geral	520,5	510,2
Concluintes do ensino médio	523,1	506,5
Quem já se formou	525,33	513,84
Treineiros	521,82	516,86
Privados de liberdade	422,48	427,4
Nota máxima dos participantes	802,6	788,8
Nota mínima	287,5	299,6
Participantes com nota máxima	1	1
Participantes com nota mínima	3	224

**Tabela 02 - ENEM**

<b>REDAÇÃO</b>		
	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Quantidade de Participantes	6.035.825	4.716.883
<b>MÉDIAS DOS PARTICIPANTES</b>		
	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Geral	541,9	558
Concluintes do ensino médio	550,3	560,6
Quem já se formou	548,1	556,9
Treineiros	543,2	570,6
Privados de liberdade	483,8	423,0
Redação nota zero	291.806	309.157
Redação nota 1000	77	53

FONET: Inepi/MEC

Na prova de códigos e linguagens, que envolve português, literatura e língua estrangeira, 92,5% dos alunos seriam reprovados. Esse percentual de participantes, que se traduz em 4,3 milhões de pessoas de um total de 4,7 milhões, alcançou menos de 600 pontos. A média geral desse teste foi 510,2, bem abaixo da do ano passado (520,5). Apenas uma pessoa no país inteiro obteve a pontuação máxima. Em ciências humanas, 82,7% dos participantes ficaram abaixo dos 600 pontos (3,8 milhões). A área teve a maior média geral entre as quatro objetivas: 519,3

### Quadro 5 - Prova do ENEM

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio 2019
<p>Toca a sirene na fábrica, e o apito como um chicote bate na manhã nascente e bate na tua cama no sono da madrugada. Ternuras da áspera lona pelo corpo adolescente. É o trabalho que te chama. Às pressas tomas o banho, tomas teu café com pão, tomas teu lugar no bote</p> <p>no cais do Capibaribe. Deixas chorando na esteira teu filho de mãe solteira. Levas ao lado a marmita, contendo a mesma ração do meio de todo o dia, a carne-seca e o feijão. De tudo quanto ele pede dás só bom-dia ao patrão, e recomeças a luta na engrenagem da fiação.</p> <p>MOTA, M. Canto ao meio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.</p> <p>Nesse texto, a mobilização do uso padrão das formas verbais e pronominais</p> <p>A ajuda a localizar o enredo num ambiente estático. B auxilia na caracterização física do personagem principal. C acrescenta informações modificadoras às ações dos personagens. D alterna os tempos da narrativa, fazendo progredir as ideias do texto. E está a serviço do projeto poético, auxiliando na distinção dos referentes</p>

Usamos esse fragmento como uma mostra para problematizar a necessidade de mudança de estratégia de ensino de gramática, como apontado pelos autores presentes em nosso capítulo teórico. Essa questão do Enem (2019) traz, a partir de um poema, uma questão referente as classes gramaticais (verbos e pronomes), contudo, pudemos notar a partir de nossos estudos, que esta não reflete o tipo de abordagem gramatical feito na maioria das aulas de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Assim, se o ensino desse conteúdo ainda é feito de modo tradicional, como vimos em alguns dos recortes anteriores, o candidato terá muito mais dificuldade de acertar a questões, como a que é proposta no presente recorte, visto que é necessário compreender a função do verbo não apenas numa frase solta, mas dentro do contexto de um gênero específico ( poema), ou seja, requer estar familiarizado com uma abordagem gramatical dentro de contextos de uso.

No gabarito a resposta considerada correta é a letra E, porém, notamos que o estudante, teria dificuldades em descartar com segurança as demais opções, com exceção da letra B, já que as demais questões também insinuam uma certa plausibilidade em relação a questão proposta, pois a assertiva não se trata de uma questão simplesmente objetiva no sentido de certo ou errado em termos estruturais, mas sim uma questão de reflexão quanto ao que está mais adequado na questão do uso do verbo e dos pronomes em relação a um contexto específico.

### Concurso Público 2019

Quanto aos concursos Públicos, sabemos através de pesquisas que, surgiu em 1967, com a sexta “Constituição de Brasileira”. Elaborada por jurista de confiança do regime militar, foi instituída a obrigatoriedade dos concursos públicos para o ingresso em todas as instâncias dos cargos públicas, com exceção dos cargos em comissão, norma que continua em vigor na atual constituição.

Para corroborar os objetivos de nossa pesquisa, trazemos também uma questão de Concurso público para professor de Língua Portuguesa Cargo: Professor de Português Ano: 2019 Órgão: SEE/SP Instituição: VUNES Nível: Superior.

### Quadro 6 - Prova de concurso

<b>Prova Concurso Público para Professor</b>
<p>08. Considere as seguintes afirmações:</p> <p>I. Em “processos”, process- é morfema lexical de significação externa pertencente a série aberta; -o e -s são morfemas gramaticais, de significação interna, pertencentes a série fechada.</p> <p>II. São morfemas gramaticais, entre outros, as preposições; são morfemas lexicais os substantivos, os adjetivos, os verbos e os advérbios de modo.</p> <p>III. À variação da realização fonética de um morfema chama-se alomorfe; o alomorfe do morfema -va do pretérito imperfeito do indicativo, 1ª conjugação do verbo (“aproximava”), é -ve (“aproximáveis”). Dessas afirmações:</p> <p>(A) estão corretas I, II e III. (B) estão corretas I e II, apenas. (C) estão corretas I e III, apenas. (D) está correta II, apenas. (E) estão corretas II e III, apenas</p>

A questão acima analisada refere-se a um conteúdo gramatical morfológico cuja resposta correta é a opção A, o que vai exigir dos candidatos um profundo conhecimento morfológico, já que a questão “A” admite que todas as afirmações estão corretas. Observa-se que a referida questão não traz uma abordagem discursiva, sendo assim a maioria das questões dos concursos analisados.

Esta é uma questão que requer do candidato apenas os conhecimentos conceituais e das regras gramaticais propriamente dita. Penso que por se tratar de um concurso para professores, deveriam haver questões que acionasse os saberes gramaticais, mais como um todo, em todas as instância da língua. Assim, vemos que realmente o ensino contextualizada da gramática, ainda é algo que está distante de ser uma realidade pois a gramática, como ela é vista pela maioria dos falantes da língua, da forma descontextualizada é um fenômeno que está arraigado no inconsciente sociocultural brasileiro.

#### **4.4 A Gramática Contextualizada nas Escolas**

Tendo em vista que a observação é um espaço que o estagiário tem para observar e adaptar-se ao funcionamento da sala de aula, observar como a professora regente conduz suas aulas, suas sequências didáticas, enfim, observar como ela lida com as dificuldades e impasses que surgem pelo caminho e ainda perceber se a prática observada pode servir de exemplo para se seguir ou não. A observação permite, ainda, fazer uma análise crítica da prática docente e imaginar maneiras que a *práxis* do professor em formação pode ser aprimorada, frente as dificuldades que o professor supervisor enfrenta em sua docência e que repercute na aprendizagem dos alunos. Diante do pressuposto, para refletirmos sobre a questão, vamos aos recortes de relatórios de estágio:

#### **Quadro 7 - Relatório 01**

<b>Relatório 01</b>
Quando comecei a observação, a professora estava trabalhando com a turma, Literatura Trovadoresca, onde ela explicou o que é “Lírica, Sátira, cantiga de amor, cantiga de amigos, cantiga de escarnio, e cantiga de maldizer.” Em gramática a professora estava trabalhando “classificação do substantivo”, teve um momento em que um aluno perguntou a ela “professora o que é substantivo, ela não respondeu ao aluno, e nem se mostrou preocupada com a pergunta. Percebi que o aluno realmente estava com dúvida, mas infelizmente a professora não deu a mínima atenção a ele. Vejo que muitos dominam muito pouco a gramática.

**Quadro 8 - Relatório 02**

Relatório 02
<p>O estudo dos conteúdos de “Gramática” se davam da seguinte forma: a professora explicava o conteúdo, escrevia informações que eram necessárias no quadro, explicava e em seguida passava uma atividade sobre o que foi explicado, pois assim havia a parte teórica do conteúdo, no caso, a explicação e a parte prática, que seria a realização de exercício, pois aí os alunos poderiam exercitar aquilo que aprenderam. Todas as atividades passadas em sala de aula, a professora corrigia juntamente com os alunos e dava o “Visto” no caderno.</p>

**Quadro 09 - Relatório 03**

Relatório 03
<p>Em entrevista, a professora diz que: “O livro didático integra a literatura, a gramática e a produção de texto. Trata com precisão da questão argumentativa que é bastante utilizada na redação do ENEM. Porém na parte de gramática fica a desejar pois há muitos conteúdos que deveriam ser abordados e não são.”</p> <p>A fala da professora faz com que associemos este fato a sua metodologia de ensino, nas aulas observadas os assuntos trabalhados foram de gramática e produção textual, e a professora não fez uso do livro para tal: a professora regente demonstrava ter bastante conteúdo acumulado e ministrava as aulas sem recorrer ao livro.</p>

**Quadro10 - Relatório 04**

Relatório 04
<p>A turma possui 15 alunos, na sala possuem somente ventiladores, mas por ser no período noturno o clima é mais frio e por ser poucos alunos o ambiente é agradável, fator importantíssimo para o aprimoramento da aprendizagem. Em sua primeira aula, o conteúdo dado foi preposição. O professor explicou o conteúdo e o desenvolvimento da aula é o tradicional, ou seja, aula explicativa sobre o conteúdo, exposição de alguns exemplos no quadro.</p>

**Quadro 11 - Relatório 05**

Relatório 05
<p>“Nas aulas a professora usava bastante o livro didático, não que isso seja ruim, mas sua metodologia era fundamentada apenas na utilização do livro didático. Ela não usava outro material para entreter os alunos, sendo muito monótonas as aulas. No período em que estive observando, a professora enrolava muito nas aulas. Colocava os alunos para fazer algo no livro didático enquanto ela resolvia outras coisas, deixando os alunos de escanteio. Já na hora da explicação a professora falava pouco e rápido, e já colocava os alunos para fazer alguma atividade ou ler algo referente ao conteúdo no livro, sem nenhuma explicação aprofundada antes”</p>

Nessa pesquisa analisamos 10 recortes de relatório de estágio, porém, tomamos como base apenas 05, pois as falas dos estagiários, apesar de conhecermos a heterogeneidade das salas de aulas e mesmo sendo cada recorte de escolas distintas, a descrição dos estagiários quanto às metodologias abordadas pelos professores regentes e supervisores do estágio eram muito repetitivas.

Em razão dessas repetições, já mencionadas, optamos por não fazermos uma análise fragmentada, ou seja, tomando cada recorte separadamente, mas optamos por discorrer tomando somente algumas questões diferentes de cada recorte desde que possa ser relevantes para embasarmos nossa pesquisa, e que esteja relacionado aos modos de aplicação do conteúdo gramatical, já que este é o objeto de estudo analisados nesses recortes, apenas a abordagem metodológica do professor regente.

Dessa forma, não nos atemos a outros elementos dos relatórios, pois não é o cerne da questão, ou seja, o que foi observado nos referidos relatórios foi simplesmente qual abordagem metodológica do ensino da gramática vem sendo aplicada em diferentes contextos escolares do município, para assim fundamentarmos o questionamento base da nossa pesquisa.

Os dados que buscamos nesses recortes dizem respeito ao objeto de nossa pesquisa, que é a persistência do ensino de gramática em seu formato descontextualizados das demais esferas da linguagem frente aos debates que vem ocorrendo e dos apelos dos estudiosos de linguagem por uma transformação na forma como a língua vem sendo ensinada, apesar das evidências que no atual contexto o formato tradicional do ensino da gramática não se mostram mais eficazes, por ainda não tratar a língua como ela realmente é, um sistema único e completo sem fragmentação.

As análises dos recortes, como vemos, não foi de grandes complexidades, pois como já notamos todos os estagiários, foram praticamente unânimes, ao descrever a metodologia dos professores regentes, o que nos leva a entender e repetir o que já dissemos anteriormente, que a metodologia tradicional encontra-se implantada no mais profundo inconsciente da maioria dos educadores, o que não é de se estranhar, pois sabemos que foi a forma, como a maioria dos que hoje atuam na área, aprenderam a ensinar.

Assim, fizemos apenas um resumo do que foi analisado nos recortes: No R1 o estagiário informa que estavam sendo trabalhados a literatura trovadoresca e os substantivos, o relatório em questão não deixa claro, porém subentende-se pelo que é dito que a metodologia abordada pela professora regente é a tradicional, o que me chama atenção nesse

relato é o fato do aluno ter questionado a professora quanto à sua dúvida no conteúdo de substantivos não tendo resposta alguma da professora, fato este que nos deixou pensativa; no R2 o estagiário faz uma fiel e perfeita descrição do que é o ensino tradicional da gramática, pois relata que a professora regente aplica o conteúdo no quadro, faz a explicação, em seguida encerra com o exercício de fixação, deixando suficientemente claro a metodologia abordada; no R3 o acadêmico declara que a professora sente falta do conteúdo gramatical abordado no livro didático, e faz um comentário sobre a importância dos conteúdos discursivos presente nos livros para preparar os alunos para o ENEM, fato este que nos conforta, pois queremos acreditar que se uma professora entende a necessidade de um conteúdo mais discursivo, deve ser porque ela tem uma concepção de língua diferente da tradicional; no R4 não há muito o que analisar, o próprio estagiário afirma que a metodologia é a tradicional, porém para confirmar o que diz, faz uma breve descrição mencionando a aula explicativa e os usos de alguns exemplos expostos no quadro: no R5 estagiário é categórico, quanto ao método da professora, relata que o único recurso utilizado em suas aulas é o livro didático, os demais relatos do acadêmico, quanto à postura da professora regente, nos deixa apreensivo já que percebemos uma certa acomodação quanto à forma de ensinar, contudo nosso propósito aqui não é julgar a postura da professora, mais apenas analisar seu método de abordar o ensino da gramática, o que parece ser o tradicional, já que a referida só utiliza o livro didático.

Desse modo, a partir dos recortes acima citados, foi possível confirmar o que supomos em nosso tema de estudo, a resistência da abordagem tradicional do ensino da gramática na sala de aula na contemporaneidade, ou seja, a língua sendo ensinada de forma fragmentada ou desvinculadas dos usos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo que foi exposto no presente trabalho, no tocante à pesquisa documental e bibliográfica, e diante dos conhecimentos que internalizamos por meio das leituras, podemos notar que a abordagem do ensino contextualizado da gramática, é um tanto ou quanto complexa, uma vez que depende de uma postura de empenho e força de vontade por parte do professor como também de um vasto conhecimento da língua e ainda, de estar sempre revendo com criticidade suas práticas.

Os gramáticos da Língua Portuguesa procuram manter uma determinada padronização com relação às normas cultas da língua, no entanto, nem sempre isso é possível devido às características próprias da nossa língua, que tem quanto às normas um caráter estático e quanto à fala um caráter dinâmico. Há situações que esta regra é quebrada havendo dessa forma a necessidade de se estabelecer algum caráter dinâmico também à norma.

Diante do exposto, podemos conjecturar que nos encontramos num período de crise, ou de pelo menos um conflito quanto aos modelos de ensino da língua materna. Para que o professor da atualidade não se perca ou perca sua identidade é necessário que haja a compreensão por parte desse professor, que antes de qualquer coisa, a língua não é um objeto imutável, sendo assim, o seu modo de ensinar também não deve ser, o que traz ao professor moderno a responsabilidade de conhecer as “novas” teorias, ou modos de abordagens, que embasam os estudos linguísticos.

Antunes (2003, p.108) nos traz as seguintes recomendações: “o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”. E somente considerando essas recomendações, o docente deixará de depender somente do livro didático, como foi dito, passando a criar e a promover seus próprios métodos e a construir seus conhecimentos, deixando de lado a tradição de esperar que lhe digam o que, como e quando fazer.

Manini (2007), citando Rojo, ressalta que há uma certa dissonância entre a formação docente e as atuais propostas de ensino da LP, pois grande parte dos professores que hoje atuam em salas de aulas, não tiveram em suas formações acadêmicas as teorias sobre língua na perspectiva interacionista pela ótica da linguística, da análise do discurso, sendo essas algumas das razões pelas quais ao analisarmos 10 relatórios de estágio, em escolas distintas, tivemos acadêmicos descrevendo suas turmas, como se fossem uma só.

Acreditamos que grande parte dos professores de LP reconhece que a linguagem deve ser considerada uma atividade comunicativa, reflexiva, cognitiva e um objeto de análise, levando em conta suas várias dimensões, ou seja, a dimensão discursiva, semântica, sintática ou gramatical, já que tais noções são contempladas nos cursos de Letras e nas formações continuadas. Entretanto, pela própria força da tradição e da sistematização dos programas escolares, vemos que, mesmo estes educadores tendo uma concepção de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, a maioria dos professores de LP ainda adotam em suas práticas a compartimentação há muito tempo estabelecida pelos próprios livros didáticos: redação, leitura, interpretação, gramática, por meio de atividades mecânicas ou atividades de sistematização gramatical.

Contudo entendemos, que tomando o professor uma nova postura, sem dúvidas haverão reflexos dessas mudanças em todo o contexto social, e os discentes passarão de meros espectadores, a coprodutores do conhecimento, interagindo com o professor na busca pela melhor abordagem de ensino da LP.

Desse modo, o professor de língua materna necessita está munido de todos esses conhecimentos, para que sua aula não permaneça baseadas na análise de palavras e frases isoladas que pouco contribuem para o crescimento linguístico dos educandos.

Diante disso, seguidos os parâmetros que adotamos como objetivos específicos, para alcançarmos nosso objetivo geral que foram: verificar os documentos propostos; pontuar, nos autores estudados; apontar, pelos relatórios de estágio e pelo LD o porquê da resistência; identificar onde essa abordagem já acontece pelos exames seletivos; problematizar a necessidade do ensino contextualizado, tendo que em mente que mesmo de forma tímida já se encontra presente em alguns contextos como confirmado nas pesquisas, acreditamos que temos uma noção dos motivos pelos quais o ensino de gramática contextualizada ainda encontra resistência na educação básica, sendo este o nosso objetivo geral de pesquisa, pois entendemos a partir dos estudos, que não é tarefa fácil deixarmos nossa zona de conforto e nos aventurarmos em novos conceitos e metodologias de ensino.

Contudo, entendemos que não podemos nos conformar, e sim, buscarmos melhores propostas de ensino, pois acreditamos que o estudo de língua materna, sob a ótica da gramática contextualizada, pode gerar alunos mais reflexivo quanto aos seus usos, fazendo-o perceber como a leitura, a escrita e produção, estão combinadas para produzirem efeitos de sentido, desde que vinculados a contextos sociais e adequados às finalidades pretendidas pelo ato da linguagem e necessidade de interação.

Nesse Prisma, a análise das atividades dos livros didáticos nos mostrou que a proposta de um trabalho dentro da perspectiva da gramatical contextualizada já acontece em algumas escolas mesmo que sutilmente, quando esses livros são trabalhados, aos poucos essas propostas vão acontecendo, pois como vimos, algumas das atividades já trazem essa abordagem.

Entendemos que trabalhar com propostas reflexivas não é fácil, por isso, não podemos “vilanizar” o professor, pois sabemos que o professor de LP, do Ensino Fundamental e médio, não dispõe de tempo satisfatório para dedicar-se aos estudos de forma mais contundente e é sabido que preparar aulas na perspectiva da gramática contextualizada, requer tempo e muita leitura, pois trata-se de uma perspectiva voltada para a reflexão.

Sendo assim, enxergamos, que ainda há muito que amadurecermos quanto à forma de abordagem do ensino de gramática proposta nesse trabalho, para que realmente o ensino da língua receba uma dimensão mais reflexiva e significativa para a concretização da aprendizagem dos alunos.

Portanto, deixamos aberta nossas inquietações, entendendo que cada vez que nos inquietamos e escrevemos nossas inquietações, estamos um passo à frente de alcançarmos nossos objetivos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007. (Estratégias de Ensino; 5)

ANTUNES, IRANDÉ. **Análise e Textos: Fundamentos E Práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé, 1937-**Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**/ Irandé Antunes. –São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5)

AQUINO, Jaciara Limeira de. **O Ensino de Gramática numa Perspectiva Funcionalista: O Caso da Concordância Verbal** - Pau Dos Ferros – 2015

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929]

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Trad. Sérgio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP. 2008

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Argentina: Siglo XXI, 2008 (versão em espanhol).  
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Armênio Amado Ed., Coimbra, 1978.

CALIARI Maria Augusta da Silva **Caliari**. Pariquera-Açu - São Paulo - Brasil. 14940 textos (444011 leituras). (estatísticas atualizadas diariamente - última atualização 06/12/2019 em <https://www.recantodasletras.com.br> >

CEREJA William e Thereza COCHAR. **Português Linguagens 2017**. Livro de 8º ano Ensino Fundamental, 2017.

CONCURSOS Site PCI Cargo: Professor de Português Ano: 1998 Órgão: SEE/SP  
Instituição: VUNES Nível: Superior /

<https://arquivo.pciconcursos.com.br/provas/10191214/5de2b0f805d8/prova.pdf>

DAMASCENO JÚNIOR Raimundo Nonato Silva. **Trabalho realizado sob orientação da professora Ms C Marli Vieira Lins de Assis**- site- Monografia Brasil Escola- disponível em 02/12/2019.

ENEM 2018 – **Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: . Acessado em dezembro de 2019.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Portugal: Porto, 2012.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial,

GERALDI, J. V., (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **A linguagem nos processos sociais de construção da subjetividade**. In: VAL, Maria Graça Costa (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. São Paulo: Autêntica, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2012.

GÖRSKI, E; MOURA, H. **Estudos Gramaticais**. Florianópolis: DLLV/UFSC, 2011.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça - **O texto e a construção dos sentidos** / Ingedore Koch 7. Ed São Paulo: Contexto, 2003

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

MANUAL de Normalização para **Elaboração de Trabalhos Acadêmico-Científicos** da Universidade Federal do Tocantins -UFT Palmas 2017

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: Ddionísio Paiva, MACHADO, Anna Rachel, Bezerra, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

MENDONÇA, M. **Pontuação e sentido: em busca da parceria**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 113- 125.

NEVES, M. M. B. J. (2011). **Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação**. Em: C. M. Marinho-Araújo, *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 175- 214). Campinas, SP: Editora Alínea.

NEVES M H M A **gramática funcional (UMA VISÃO GERAL DA GRAMÁTICA FUNCIONA**. *Abrahn Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, n 15, 1994 (No prelo)

PCN - **Parâmetros Curriculares Nacional. Ensino Fundamental** (séries finais) – Língua Portuguesa. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>, disponível em 22/10/2009.

PCN - **Parâmetros Curriculares Nacional. Ensino Médio – Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias. 1998**

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996 (Coleção Leituras no Brasil).

POSSENTI, Sírio. **“Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas”**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Brasília: MEC; Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

RIOLFI, Claudia. (et al.). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008. (Coleção idéias em ação).

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

**Resultado do Enem mostra que metade dos candidatos não "passaria de ano"**  
 Jornal Estado de Minas 2000 - 2019. todos os direitos reservados  
[https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/01/23/internas\\_educacao,932780/resultado-do-enem-mostra-que-metade-dos-candidatos-tomariam-bomba.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/01/23/internas_educacao,932780/resultado-do-enem-mostra-que-metade-dos-candidatos-tomariam-bomba.shtml) Acessado: em dezembro 2019

ROCHA, Max Silva da; SILVA, Margarete de Paiva. **A linguística textual e a construção do texto: Um estudo sobre os fatores de textualidade**. Revista a Cor das Letras, Feira de Santana, v. 18, n. 2, maio/ago. 2017, p. 26-44. Disponível em: Acesso em: dezembro 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 10 ed. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Cultrix, 1971 [1916].

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. **Um conceito de texto**. In: FÁVERO, Leonor L.; PASCHOAL, Mara S. Z. (org.). *Linguística textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC, pp. 65-74, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. 1991. 330, 124 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras**. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa*. São Paulo: IP – PUC/SP, 2000. p. 59-70.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática** no 1º e 2º grau. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L. C... **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática** no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2003.

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

VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: ROBINS, Robert H. Pequena História da Linguística**. Tradução: Luiz Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983. **descrição e uso**. São Paulo. Contexto, 2007.

VITRAL, L. **Structure de la proposition et syntaxe du mouvement en portugais brésilien**. Tese de doutorado, Universidade de Paris VIII, 1992.