



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Evanielle Freire Lima

**O TRABALHO COM A GRAMÁTICA NO CADERNO
*PONTOS DE VISTA DA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA
PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO***

CAMPINA GRANDE – PB

2018

EVANIELLE FREIRE LIMA

**O TRABALHO COM A GRAMÁTICA NO CADERNO *PONTOS DE VISTA DA
OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO***

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao Curso de Letras – Língua
Portuguesa da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial
à conclusão do curso.

Orientador: Prof. Me. José Herbertt
Neves Florencio

Coorientadora: Profa. Dra. Laura
Dourado Loula Régis

CAMPINA GRANDE – PB

2018

L732t

Lima, Evanielle Freire.

O trabalho com a gramática no caderno *Pontos de vista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* / Evanielle Freire Lima. - Campina Grande, 2018.
80f : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof. Me. José Herbert Neves Florencio, Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis".

Referências.

1. Análise Linguística. 2. Concepções de Gramática. 3. Material Didático. 4. Olimpíada de Língua Portuguesa. I. Florencio, José Herbert Neves. II. Régis, Laura Dourado Loula. III. Título.

CDU 81'1(043)

EVANIELLE FREIRE LIMA

**O TRABALHO COM A GRAMÁTICA NO CADERNO PONTOS DE VISTA DA
OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO**

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Letras – Língua
Portuguesa da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial à
conclusão do curso.

Aprovada em 22 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Me. José Herbertt Neves Florencio (UAL/UFCEG)

Coorientadora: Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis (UAL/UFCEG)

Examinadora: Profa. Dra. Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães (PPGL/UFPE)

Examinador: Prof. Dr. Jorge Luís Lira da Silva (PPGE/UFPE)

Suplente: Profa. Ma. Milene Bazarim (UAL/UFCEG)

CAMPINA GRANDE – PB

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao grande amor da minha vida, minha avó, Ivonete Freire (*in memoriam*), que sempre esteve ao meu lado nos caminhos que escolhi trilhar, demonstrando o carinho, o cuidado e o amor mais sinceros que já pude sentir.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Amigo e Pai, Jeová, por ter me amparado em sua infinita bondade, mesmo quando eu menos mereci.

Ao meu avô, Nivaldo dos Santos, que, com seu jeito tímido e humilde, ensinou-me as coisas mais importantes da vida.

À minha mãe, por ser exemplo em demonstrar amor altruísta.

Ao meu pai, por me ensinar a importância de buscar novos conhecimentos.

Ao meu pai/padrasto por todo amor e proteção que demonstra a mim e à nossa família.

Às minhas tias, Dete, Nadjane e Neide, por serem minhas primeiras e melhores amigas.

A Israel Freire, Nadvaldo Freire e André Ribeiro, meus tios, pela prontidão em ajudar.

A Marcinha e Poliana, tias do coração, por todo afeto demonstrado.

A Tavares, pelas risadas que me proporcionou.

A Pedro, Náthallie, Emilly e Nathan, por me darem a oportunidade de conhecer o amor de irmão e primos. Também a Lucas e Naomi, que me fizeram refletir como o amor ultrapassa as relações da instituição familiar.

A Kayse, pela irmandade que sempre esteve acima do sangue ou sobrenome.

A Wallery, Rayane, Jéssica T., George, Adelson Jr., Day, Jéssica F., Elvis, Larissa, Jardélia e Jaaziel, pela amizade leal que me ajudou a seguir em frente tantas vezes.

A Hellen Leite, Luan Kevilli, Arthur Pereira, Artur Alves, Alex e Aduino Barros, pela bonita relação de amizade que construímos desde a infância. Obrigada por permanecerem comigo!

A Andressa Pessôa. Embora tenhamos trilhado caminhos tão diferentes, agradeço pelo vínculo de amizade que nos une.

A Jéssyca Viviane, uma grata surpresa da vida, obrigada por ter me ensinado tanto sobre força e coragem, minha amiga!

A Júlio Figueiredo e Jhean Andrade, pelas conversas, risadas e tensões compartilhadas!

A Nathalya Sousa e Pablo Rhuan, meu casal favorito, por continuarem fazendo parte da minha vida e estarem sempre por perto.

Aos amigos que fiz na UFCG, em especial, Flávio, Mariana, Shirley, Tati, Rianny, Ellyda, Analice e Erasmo, por tornarem essa trajetória mais leve.

A Herbertt Neves e Laura Dourado, pelo apoio e incentivo. Toda minha gratidão por terem se tornado, além de orientadores, meus amigos.

A Milene Bazarim, por ter enxergado em mim além do que meu desânimo poderia ter mostrado. Gratidão por sua amizade!

RESUMO

O incentivo às práticas de escrita no ensino básico, sobretudo em escolas públicas, como meio de contribuição para a formação crítica dos alunos é uma ação necessária. No entanto, grande parte dos professores de Língua Portuguesa atribuem as dificuldades desse processo de formação das competências de leitura e escrita às lacunas nos conhecimentos linguísticos que os alunos apresentam. Nesse cenário, a Olimpíada de Língua Portuguesa surge como a maior política pública de incentivo à escrita do país e oferece aos professores formações e ferramentas, como os materiais didáticos para o trabalho com gêneros, que apresentam propostas de trabalho com os eixos de leitura, escrita e análise linguística. Mediante a necessidade de promover um ensino inovador de gramática, o presente trabalho busca investigar qual o tratamento dado às orientações de gramática no caderno *Pontos de Vista*, material orientador para o trabalho com gênero Artigo de Opinião da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Para tanto, decidimos analisar as orientações presentes no material, descrevendo e relacionando tais orientações com as concepções de gramática, identificando as perspectivas de ensino que essas orientações adotam. Nossa hipótese é de que as orientações presentes no caderno permitem um trabalho contextualizado de gramática e dão aos professores o suporte necessário para o ensino de leitura e escrita. Para tratarmos sobre as concepções de gramática, apoiamo-nos, principalmente, nas contribuições de Neves (1994; 2017), Antunes (2007, 2014), Possenti (1996), Travaglia (2009). Para discutirmos as perspectivas de ensino, baseamo-nos nos estudos de Bezerra e Reinaldo (2013), Mendonça (2006) e Lima, Marcuschi e Teixeira (2012). De modo geral, percebemos que as orientações se voltam para a análise do funcionamento das estruturas linguísticas de acordo com as concepções de gramática descritiva, internalizada e normativa. Além disso, as orientações priorizam o trabalho sob uma perspectiva de ensino inovadora.

Palavras-chave: Análise Linguística; Concepções de Gramática; Material Didático; Olimpíada de Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	13
1.1 Sobre a <i>Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro</i>	13
1.2 Sobre o caderno <i>Pontos de Vista</i>	16
1.3 Sobre os procedimentos metodológicos de análise	20
2. ENSINO DE GRAMÁTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	26
2.1 Concepções de gramática e ensino	26
2.1.1 Gramática Internalizada	28
2.1.2 Gramática Descritiva	29
2.1.2.1 Gramática Estruturalista	30
2.1.2.2 Gramática Gerativista	31
2.1.2.3 Gramática Funcionalista	32
2.1.3 Gramática Normativa	36
2.1.4 Síntese das concepções	40
2.2 Perspectivas para o trabalho escolar com a gramática	42
2.2.1 Perspectiva Tradicional	43
2.2.2 Perspectiva Inovadora	45
2.2.3 Perspectiva Conciliadora	48
2.2.4 Síntese das perspectivas	49
3. CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ENSINO DE GRAMÁTICA NO CADERNO <i>PONTOS DE VISTA</i>	51
3.1 Análise geral das orientações	51
3.2 Concepções de gramática presentes no caderno	56
3.2.1 Gramática Descritiva	56
3.2.2 Gramática Internalizada	62
3.2.3 Gramáticas Descritiva e Internalizada	64
3.2.4 Gramática Normativa	66
3.3 Perspectivas de ensino de gramática presentes no caderno	67
3.3.1 Perspectiva inovadora	68
3.3.2 Perspectiva conciliadora	70
3.4 Síntese analítica	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação brasileira, o desenvolvimento de projetos que motivem a comunidade escolar como um todo a buscar melhorias para o Ensino Básico, a nosso ver, tem sido uma alternativa eficaz que gera bons resultados na construção de um ensino público de qualidade. Esses projetos, em sua maioria, visam à formação de professores, mas há, ainda, aqueles que estão centrados em atividades diretamente com os alunos. Outro caso particular são projetos que, além das atividades de formação do professor, também têm atuação direta na participação dos alunos, a partir de trabalhos, exames ou outros instrumentos pedagógicos.

Como exemplo, citamos a *Olímpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (OLP), que se consolidou no cenário da educação brasileira como um concurso bienal de produção de textos destinado a alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio de escolas públicas de todo o país. O concurso, organizado pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), faz parte do programa Escrevendo o Futuro, e promove ações formativas presenciais e virtuais em todo o país.

As produções para o concurso podem ser realizadas de acordo com quatro diferentes gêneros, que podem ser Poema, Memórias Literárias, Crônica ou Artigo de Opinião. Todos os textos devem estar baseados na temática “O lugar onde vivo”, que tem por objetivo promover o reconhecimento da realidade local e a criação de laços com a comunidade, a fim de contribuir para a formação da cidadania dos alunos e do protagonismo local.

O objetivo da OLP não se resume à premiação de alunos e professores da rede pública que voluntariamente participam do concurso, mas visa, sobretudo, a formar esses professores para trabalhar gêneros textuais e transformar sua prática em sala de aula, contribuindo para a formação de leitura e escrita dos alunos. A proposta de trabalho com a sequência didática de gênero (SDG) contribui para que o professor alcance a efetivação do ensino de língua por meio da articulação dos eixos de ensino, cumprindo, desta forma, todas as fases envolvidas no processo de aprendizagem. Pretende-se, assim, formar alunos capazes de ler, interpretar, produzir textos e usar os elementos da língua em função dos objetivos de interação comunicativa que pretendem cumprir.

As SDG propostas como materiais didáticos para o trabalho com os gêneros propostos no concurso da OLP recebem o nome de “Cadernos do Professor”. Esses cadernos são organizados em oficinas que abordam desde aspectos temáticos a aspectos sobre o conhecimento do gênero e dos elementos linguísticos constituintes desse gênero.

O caderno *Pontos de Vista*, nosso objeto de análise, trabalha o gênero Artigo de Opinião e é destinado aos 2º e 3º Anos do Ensino Médio¹. A proposta de trabalho com esse gênero está voltada para o desenvolvimento crítico do aluno ao estabelecer, diante de um fato polêmico, opiniões e argumentos bem fundamentados, a fim de convencer o leitor sobre o seu posicionamento. É importante mencionar que esse caderno pode auxiliar também no trabalho com o texto dissertativo-argumentativo solicitado no ENEM, já que a concepção do gênero Artigo de Opinião está estreitamente relacionada à definição de texto dissertativo-argumentativo, como podemos observar na Cartilha do Participante do ENEM 2017:

O texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente (BRASIL, 2017, p.18).

Nesse sentido, o professor pode promover um trabalho articulado que atenda às necessidades de preparação para tanto o ENEM quanto o concurso da OLP.

Reconhecemos que já existem importantes trabalhos sobre o Programa Escrevendo o Futuro e sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa. Tanto é que, no espaço virtual destinado ao concurso², encontramos, na seção ‘Biblioteca’, um acervo com diversas publicações acadêmicas a respeito da OLP. Entretanto, a quase que totalidade das publicações está voltada para a análise dos eixos de leitura e escrita ou para as contribuições do projeto na formação docente. Falta, a nosso ver, um número expressivo

¹ O caderno pode ser encontrado integralmente, em sua versão digital, no *site* <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/232/cadernos-do-professor> (acesso em 16 de março de 2018).

² Site da OLP: www.escrevendoofuturo.org.br (acesso em 16 de março de 2018).

de publicações que abordem especificamente o eixo dos conhecimentos linguísticos nesse programa.

Uma vez que a OLP propõe um trabalho com sequências didáticas, todos os eixos de ensino são encontrados em seu material. Embora o foco do estudo seja a produção textual, as questões que envolvem os conhecimentos linguísticos não deixam de ser trabalhadas. Desse modo, encontramos no caderno propostas que atendem ao ensino dos conhecimentos tanto lexicais (vocabulário) como gramaticais (da estrutura da língua). Essa presença nos parece pertinente, visto que o ensino do gênero também pressupõe o ensino da linguagem que o caracteriza.

Decidimos, então, analisar como é feito o trabalho pedagógico com os conhecimentos gramaticais no caderno *Pontos de Vista* da OLP. Formulamos, para isso, nosso objetivo geral: investigar qual o tratamento dado às orientações de gramática no caderno *Pontos de Vista*, material orientador para o trabalho com gênero Artigo de Opinião da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Para atingir tal objetivo, procuramos, especificamente:

- (a) descrever as orientações presentes no caderno e relacionadas aos conhecimentos gramaticais;
- (b) reconhecer as concepções de gramática encontradas nessas orientações; e
- (c) identificar as perspectivas de ensino de gramática subjacentes a essas orientações.

O direcionamento da OLP permite ao professor entender que a Análise Linguística (doravante AL) “se manifesta de forma evidente e necessária à condição dialógica que considera o texto como ponto de partida e chegada no ensino da língua” (GEDOZ, 2016). Ou seja, as práticas discursivas estão articuladas à AL de tal forma que se torna insuficiente pensar no ensino de língua de modo fragmentado. Nesse sentido, a AL possibilita “[...] a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Sendo assim, nossa expectativa com o caderno *Pontos de Vista* é a de que o professor tenha o suporte necessário que o permita ensinar aos alunos como os elementos linguísticos constroem o sentido das suas produções, pensando, em especial, na produção de texto destinada ao concurso da OLP.

A OLP destaca-se, principalmente, como a maior política pública de trabalho formativo com a escrita em todo o país. Como já mencionado, o projeto que fundamenta

o concurso nacional envolve a formação dos profissionais, técnicos e docentes e contribui diretamente para o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros e, de modo geral, da Língua Portuguesa.

Reafirmando a relevância da nossa pesquisa, observar as sequências didáticas das oficinas sobre o gênero Artigo de Opinião vai permitir nossa reflexão para confirmar que o que está sendo sugerido como práticas de análise linguística “não se deve ao mero gosto por novas terminologias” (GERALDI, 1984, p. 74), mas pela real possibilidade de trabalhar a articulação dos eixos de ensino de português pautados sob o trabalho com o gênero. É essa articulação que embasa o ensino contextualizado do componente gramatical como um estudo “ancorado em textos situados em práticas sócio-históricas de uso da língua” (LIMA; MARCUSCHI; TEIXEIRA, 2012, p.34) e aproxima o aluno dessa língua, permitindo-o produzir significados e se reconhecer enquanto usuário de sua linguagem.

Assim, para o recorte selecionado no tema, levantamos a seguinte pergunta de pesquisa: o trabalho com os conhecimentos gramaticais, no caderno *Pontos de Vista* da Olimpíada de Língua Portuguesa, permite um tratamento contextualizado, ligado às habilidades de leitura e escrita? Nossa hipótese é de que as atividades das sequências didáticas permitem a articulação entre os eixos de ensino, possibilitando o trabalho pedagógico com competências³ necessárias às habilidades de leitura e escrita.

O desenvolvimento do tema e as observações feitas permitiram-nos traçar um caminho que vai da teoria à análise. Iniciamos com o recolhimento das orientações que montaram nosso *corpus* e definimos os procedimentos de análise do material. Posteriormente, refletimos sobre as teorias que poderiam fundamentar nossa pesquisa. Por fim, apresentamos as análises que realizamos das orientações. Para isso, organizamos o nosso trabalho em três capítulos.

O primeiro capítulo trata dos aspectos metodológicos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa. Nesse capítulo, trazemos informações sobre a OLP, o caderno *Pontos de Vista* e as orientações do caderno que constituíram nosso *corpus*. Serão abordados também os procedimentos e técnicas adotados no tratamento dos dados.

³ Adotamos a noção de competência como “os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais [...] que, mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais, geram habilidades ou um saber fazer”. (BERGER FILHO, 1999)

No segundo capítulo, buscamos apresentar as teorias subjacentes à nossa pesquisa. Realizamos uma revisão da literatura sobre as concepções de gramática e sobre as perspectivas de ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Para o estudo das concepções de gramática, baseamo-nos em alguns autores como Antunes (2007, 2014), Possenti (1996), M. H. Neves (1994, 2017), Faraco (2006) e Travaglia (2009). Para o estudo das perspectivas de ensino, buscamos aporte teórico em autores como Mendonça (2006), Bezerra e Reinaldo (2013) e Lima, Marcuschi e Teixeira (2012).

O terceiro capítulo é composto pelas análises quantitativa e qualitativa das orientações para o trabalho com os conhecimentos gramaticais propostas pelo caderno do professor. Aqui, buscamos entender como essas orientações direcionavam o professor para o trabalho com a gramática de acordo com as concepções descritiva, internalizada e normativa, refletindo se as orientações encontradas indicavam uma perspectiva de ensino tradicional, inovadora ou conciliadora.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo nós apresentaremos a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (doravante OLP), sua história, organização e importância. Esse concurso corresponde ao contexto de onde retiramos o material para esta pesquisa. Descreveremos o caderno *Pontos de Vista*, documento orientador do professor para o trabalho com o gênero Artigo de Opinião, material que corresponde a nosso *corpus* geral. Por último, detalharemos os procedimentos de análise desta pesquisa.

1.1 Sobre a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*

O programa Escrevendo o Futuro, criado no ano de 2002, por meio de uma parceria entre a Fundação Itaú Social (FIS) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), consolidou-se, após estabelecer parceria com o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2008, como a OLP, uma das principais políticas públicas do país, que visa, desde sua criação, a colaborar com a melhoria das competências de leitura e escrita dos estudantes da rede pública brasileira. Essa política é realizada por meio de um programa consistente de formação de professores para o trabalho com os gêneros textuais, culminando no concurso de produção de textos.

O compromisso de “democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o ‘iletrismo’ e o fracasso escolar” (DOLZ, 2016, p. 9), assumido nessa parceria contribui, direta e indiretamente, para a educação brasileira. Por atuar na formação do professor à sua prática de ensino até o processo de aprendizagem dos estudantes, o programa observa e acompanha o desenvolvimento do trabalho com a língua portuguesa e perpassa todos os aspectos que envolvem o ensino nas escolas públicas.

A atuação do programa ocorre, nos anos ímpares, com as formações presenciais e a distância dos professores e técnicos participantes, por meio de cursos que abordam discussões sobre novas metodologias para o ensino de língua e sobre as possibilidades de trabalho com os materiais didáticos oferecidos. Nos anos pares, o programa Escrevendo o Futuro promove a Olimpíada de Língua Portuguesa – concurso bienal que

avalia as produções escritas de estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio das escolas públicas de todo o Brasil⁴.

No último concurso, houve 4.873 municípios participantes, 39.662 escolas participantes, 81.269 professores inscritos e 170.244 inscrições de textos. Esses dados comprovam amplo alcance e adesão ao concurso, além de reafirmarem, também, a eficácia da Olimpíada enquanto política pública de escrita e formação de professores. Além do mais, são inegáveis os ganhos durante a preparação para o concurso: professores bem preparados e atualizados em formações continuadas desenvolvem em sala as novas metodologias aprendidas e influenciam diretamente no processo de aprendizagem dos seus alunos. A proposta do concurso da OLP é o que podemos chamar de fator facilitador para o trabalho com a escrita. Como vimos, esse fator tem assegurado o direito à aprendizagem de escrita dos alunos.

O concurso solicita produções de texto baseadas no eixo temático intitulado “O lugar onde vivo”. A temática tem sido mantida desde os primeiros anos de OLP e corresponde positivamente ao desejo de inserir os estudantes numa ampla discussão social. Essa temática permite que os alunos entendam a necessidade de exercer sua cidadania e, ao buscar respostas para os problemas de onde vivem, aprendam a questionar. Isso traz resultados para que, no futuro, eles não ocupem uma posição passiva em relação aos assuntos que envolvem a comunidade que a eles pertence. Isso possibilita o desenvolvimento do protagonismo local dos estudantes.

Como principal referência teórica, a OLP adota o Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart, Dolz e Schneuwly (1999; 2004). Nessa perspectiva, acredita-se que, sendo os gêneros realizações relativamente estáveis, orais ou escritas, que estão presentes em diferentes contextos comunicativos, é a partir deles que as práticas escolares de desenvolvimento da competência discursiva e das capacidades de leitura e escrita podem atuar e produzir resultados. Eles são, então, megainstrumentos dessa aprendizagem. O ensino de língua, nesse caso, assume um caráter social e funcional em vistas da formação da competência comunicativa dos estudantes.

Por isso, a solicitação das produções de texto do concurso é baseada pela escolha dos gêneros textuais que a Olimpíada disponibiliza. Por sua vez, o gênero é escolhido de acordo com a categoria a que foi destinado. Assim, para os 5º e 6º Anos do Ensino

⁴ A partir de 2018, uma nova configuração da OLP está sendo preparada. Os anos pares serão dedicados às formações e os ímpares, ao concurso.

Fundamental, optou-se pela escolha do gênero Poema; para os 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental, o gênero a ser trabalhado são as Memórias Literárias; para o 9º Ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio, o gênero Crônica; para os 2º e 3º Anos do Ensino Médio, o gênero Artigo de Opinião⁵.

Como já mencionado, o programa Escrevendo o Futuro oferece cursos de formação aos professores e técnicos que desejam participar do concurso. Dessa forma, ao longo do ano de preparação, os educadores recebem orientações e materiais para que trabalhem os gêneros determinados e os temas que, na ocasião, estão sendo discutidos na cidade e estado a que pertencem. Esse fato é um ponto significativo da proposta do concurso porque abre espaço para que o trabalho com os gêneros seja situado e contextualizado numa condição de produção real da língua.

Os cadernos da Olimpíada firmam-se, desde a sua segunda edição, como principal material orientador para o trabalho pedagógico com os gêneros. Neles, o professor dispõe de uma sequência didática organizada em oficinas para o ensino do gênero textual. Cada caderno trabalha um gênero em específico: para Poema, temos o caderno ‘Poetas da escola’; para Memórias Literárias, o caderno ‘Se bem me lembro...’; para Crônica, temos ‘A ocasião faz o escritor’; para Artigo de Opinião, ‘Pontos de vista’.

Para selecionar e avaliar as produções, o concurso divide-se em cinco fases, sendo estas formadas por diferentes comissões. Na etapa Escolar, integram a comissão professores, diretores, pais e pessoas da comunidade de cada escola participante. A etapa Municipal reúne uma comissão formada por Secretarias Municipais, Estaduais e do Distrito Federal. A etapa Estadual envolve uma comissão formada por especialistas em Língua Portuguesa de universidades públicas e representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). A etapa Regional, que acontece em quatro momentos, um para cada gênero, é composta por representantes do MEC, da FIS, do CENPEC, do CONSED, das Universidades públicas e por professores de Língua Portuguesa. Para a etapa Nacional, são convidados cinco profissionais renomados na área de Língua Portuguesa, responsáveis por eleger vinte textos vencedores, sendo cinco para cada gênero.

Além dos materiais físicos, o programa Escrevendo o Futuro possui um espaço virtual onde podemos encontrar informações sobre a constituição e história do

⁵ Devido às mudanças na configuração da OLP, provavelmente, haverá alterações nas escolhas dos gêneros solicitados na produção do concurso.

programa, termos acesso às formações ofertadas e aos materiais didáticos da Olimpíada. Também encontramos um acervo com diversas publicações acadêmicas a respeito da Olimpíada e ficamos sempre atualizados com as últimas notícias do programa e do concurso.

A metodologia adotada pelo programa permite que a aprendizagem de leitura e escrita ocorra por meio da exposição, do contato entre o aluno e os gêneros textuais disponíveis, em práticas sociais reais de uso da escrita. A apropriação do gênero permitirá que o aluno aprenda a refletir sobre os usos linguísticos, sobre como os efeitos de sentido atuam no texto e como é possível, a partir disso, comunicar-se com o outro. A OLP, nesse sentido, não visa como ponto principal à premiação das melhores produções, mas objetiva que, de alguma forma, todos os participantes consigam expandir suas competências no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa.

1.2 Sobre o caderno *Pontos de Vista*

Escolhemos estudar o caderno ‘Pontos de vista’, que orienta o trabalho com o gênero Artigo de Opinião na preparação para a OLP. Analisamos sua quinta edição, publicada em 2016, pelo próprio Cenpec. Essa edição foi coordenada por Egon de Oliveira Rangel, Eliane Cagliardi e Heloísa Amaral, tendo contribuição de professores universitários representantes de todas as unidades da Federação.

O caderno é uma sequência didática organizada para orientar o professor no trabalho com o gênero Artigo de Opinião. O material didático, direcionado ao professor de Língua Portuguesa, apresenta propostas que visam a facilitar o processo de ensino-aprendizagem da escrita, pautadas no trabalho com os gêneros textuais. Essas orientações tanto sobre as temáticas, como sobre a configuração textual do gênero e, principalmente, sobre as dimensões verbais do texto norteiam o professor para a realização de um ensino produtivo de língua materna.

É importante lembrar ao professor que a sequência é um material passível de adaptações, que serão determinadas pela realidade de cada sala de aula. Por isso, o professor deve estar consciente do que o material aborda e do que pode ser aplicado na sua realidade de ensino.

O caderno é composto por 15 seções, chamadas de oficinas. Cada oficina apresenta textos para análise e orientações sobre os aspectos que caracterizam o gênero. De modo geral, o professor é incentivado a refletir com os alunos sobre os elementos

que compõem um artigo de opinião – informação, opinião, argumentos, questões atuais e polêmicas. O material está distribuído nas oficinas da seguinte maneira:

TABELA 01 – Descrição sumária das oficinas do caderno “Pontos de Vista”

Nº	Nome da Oficina	Páginas	Tópicos Tratados
01	Argumentar é preciso?	16 (22 a 37)	Papel da argumentação
02	Os movimentos da argumentação	8 (38 a 45)	Primeiro contato com o gênero Artigo de Opinião
03	Informação <i>versus</i> opinião	14 (46 a 59)	Diferenciação entre os gêneros Notícia e Artigo de Opinião
04	Questões polêmicas	12 (60 a 71)	Reconhecimento de questões polêmicas e de bons argumentos Escolha ou formulação de uma questão polêmica
05	A polêmica no texto	6 (72 a 77)	Primeira produção individual de um artigo de opinião
06	Por dentro do artigo	12 (78 a 89)	Leitura e compreensão sobre as características principais de um artigo de opinião
07	O esquema argumentativo	10 (90 a 99)	Análise do esquema argumentativo e organização textual do artigo de opinião
08	Questão, posição e argumentos	12 (100 a 111)	Reconhecimento de questões polêmicas e análise da argumentação do autor
09	Sustentação de uma tese	10 (112 a 121)	Construção de argumentos para defender uma tese
10	Como articular	6 (122 a 127)	Relações entre as partes de um texto argumentativo
11	Vozes presentes no artigo de opinião	12 (128 a 139)	Interação do autor no texto: informações e posicionamentos
12	Pesquisar para escrever	4 (140 a 143)	Pesquisa de questões polêmicas Relação da questão local com informações de caráter universal
13	Aprendendo na prática	10 (144 a 153)	Análise e reescrita coletiva de um artigo de opinião
14	Enfim, o artigo	5 (154 a 156)	Escrita individual de um artigo de opinião
15	Revisão final	7 (157 a 163)	Revisão para aperfeiçoamento do texto

Fonte: o autor (2018)

Na oficina intitulada “Argumentar é preciso?” (Oficina 01), sugere-se que o professor discuta com os alunos sobre o papel do debate e da argumentação na resolução de problemas. Para tanto, as etapas da sequência apontam orientações para a reflexão dos fatos encontrados na notícia “Ciclistas denunciam agressão de motorista em discussão de trânsito no Bairro Aldeota”, disponibilizada pelo jornal Tribuna do

Ceará⁶. A reflexão teve início a partir de perguntas de interpretação, seguida por um debate coletivo a respeito do caso em questão, pela produção de um jornal e, por fim, por uma discussão sobre o valor da argumentação na condução das questões que afetam uma comunidade, cidade, região ou país. O início da sequência com um gênero que é mais presente no cotidiano dos alunos serve para aproximá-los do tipo de texto que produzirão – um texto jornalístico de caráter argumentativo.

A oficina “Os movimentos da argumentação” (Oficina 02) orienta o professor a estabelecer uma definição de argumentação a partir da leitura de artigos de opinião, entendendo quais são os movimentos estabelecidos no texto que permitem reconhecer os argumentos e diferenciá-los da opinião do articulista.

As duas primeiras oficinas dão prioridade ao reconhecimento e explicitação do gênero artigo de opinião. Por isso, não encontramos, nesse momento do material, orientações que trabalhassem especificamente os conhecimentos linguísticos do texto ou do gênero.

Na oficina “Informação *versus* opinião” (Oficina 03), o professor é incentivado a estabelecer comparações entre o gênero Notícia e o gênero Artigo de Opinião, para que os alunos percebam o que é que diferencia um gênero de outro. Nessa oficina, encontramos orientações sobre o trabalho com componente lexical da língua por meio de propostas de atividades sobre o vocabulário e sobre ocorrências de estrangeirismos.

A oficina “Questões polêmicas” (Oficina 04) indica que o professor solicite um debate. Após o reconhecimento de questões polêmicas lidas em artigos de opinião, os alunos podem escolher ou formular uma questão sobre o que aflige a comunidade deles e argumentar sobre ela. Essa orientação sugere atividades linguísticas que levem o aluno a perceber quais escolhas linguísticas são mais adequadas para a formulação de questões polêmicas e de argumentos.

A oficina “A polêmica no texto” (Oficina 05) conduz o professor à solicitação do primeiro artigo de opinião dos alunos, que abordará a mesma temática selecionada para o debate. A produção, nesse contexto, torna-se mais adequada, visto que os alunos já conhecem sobre o que vão falar e os argumentos que podem ser utilizados em seu artigo. Essa oficina orienta ao professor que verifique, na leitura do texto do aluno, se as estruturas linguísticas estão adequadas e não causam interferência na leitura.

⁶ Disponível em <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/mobilidadeurbana/ciclistas-denunciam-agressao-de-motorista-em-discussao-de-transito-no-bairro-aldeota> (acesso em: 18 de março de 2018).

A oficina “Por dentro do artigo” (Oficina 06) auxilia o professor no trabalho com os elementos textuais característicos do artigo de opinião, sua organização estrutural. Para isso, o professor tem disponível um artigo de opinião analisado dentro da sequência didática. Nesse momento, as orientações para o trabalho com os conhecimentos linguísticos se baseiam na escolha vocabular e em suas prováveis implicações discursivas no texto jornalístico.

A oficina “O esquema argumentativo” (Oficina 07) também se concentra no estudo estrutural do gênero, mas foca, em especial, os elementos que compõem o núcleo da argumentação e a importância da justificativa em um artigo de opinião.

A oficina “Questão, posição e argumentos” (Oficina 08) conduz o professor no trabalho de reconhecimento das questões que são, atualmente, de grande repercussão nacional e internacional. Nela, o professor é incentivado a mediar a compreensão dos alunos sobre as informações lidas e sobre os posicionamentos que os autores dos textos trabalhados assumem. As orientações sugerem propostas de atividades que levem o aluno a entender que são as realizações no texto e os efeitos de sentido produzidos por elas que justificam uma expressão ser considerada como um argumento ou um posicionamento sobre uma questão polêmica.

Na oficina “Sustentação de uma tese” (Oficina 09), o professor é orientado a trabalhar com os alunos a produção de argumentos convincentes que podem levar o leitor a tomar posição favorável a quem escreve o artigo de opinião.

A oficina “Como articular” (Oficina 10) é destinada especialmente para o trabalho com a análise linguística com vistas à percepção das relações entre as partes de um texto argumentativo. O foco da oficina se estabelece nos usos dos articuladores argumentativos. Essa oficina orienta a reflexão linguística com vistas no funcionamento desses elementos articuladores no texto.

A oficina “Vozes presentes no artigo de opinião” (Oficina 11) auxilia no reconhecimento da posição que o autor do texto assume. Além de apresentar a distinção necessária entre o que é a informação dada, por quem ela é dada, demonstra a diferença entre a opinião do autor e quais são os argumentos do articulista sobre os fatos apresentados. As orientações dessa oficina também apontam para o trabalho com o vocabulário. Indicam, ainda, a necessidade do uso adequado da pontuação na escrita de textos.

A oficina “Pesquisar para escrever” (Oficina 12) orienta que o professor solicite dos alunos que realizem pesquisas na busca por informações sobre a questão polêmica

que já haviam debatido inicialmente e fizessem relações entre a polêmica local e questões de interesse universal.

A oficina “Aprendendo na prática” (Oficina 13) propõe a análise e reescrita coletiva de um artigo de opinião produzido por algum aluno da turma ou de um artigo já disponibilizado na sequência. Essa atividade contribuirá para uma compreensão geral de como o texto pode ser organizado. As orientações sugerem um trabalho com a gramática que visa, na maioria dos casos, à compreensão dos efeitos de sentido do texto.

A oficina “Enfim, o artigo” (Oficina 14) é reservada para a produção individual de um artigo de opinião. O professor é incentivado a retomar o percurso realizado nas oficinas anteriores relembrando aos alunos todos os materiais coletados e todas as discussões realizadas para dar base à posição que eles tomarão na escrita do Artigo. Nessa oficina, orienta-se, ainda, que o professor esteja atento ao uso, nas produções dos alunos, das estruturas linguísticas mais recorrentes no texto jornalístico, principalmente no artigo de opinião.

Na oficina “Revisão final” (Oficina 15), o professor é orientado a corrigir as produções visando contribuir para as reescritas dos artigos de opinião. As orientações chamam atenção para a adequação gramatical e ortográfica das produções dos alunos. O professor poderá decidir, junto aos seus alunos, após concluírem o processo de reescrita, os critérios e o local para publicação dos artigos.

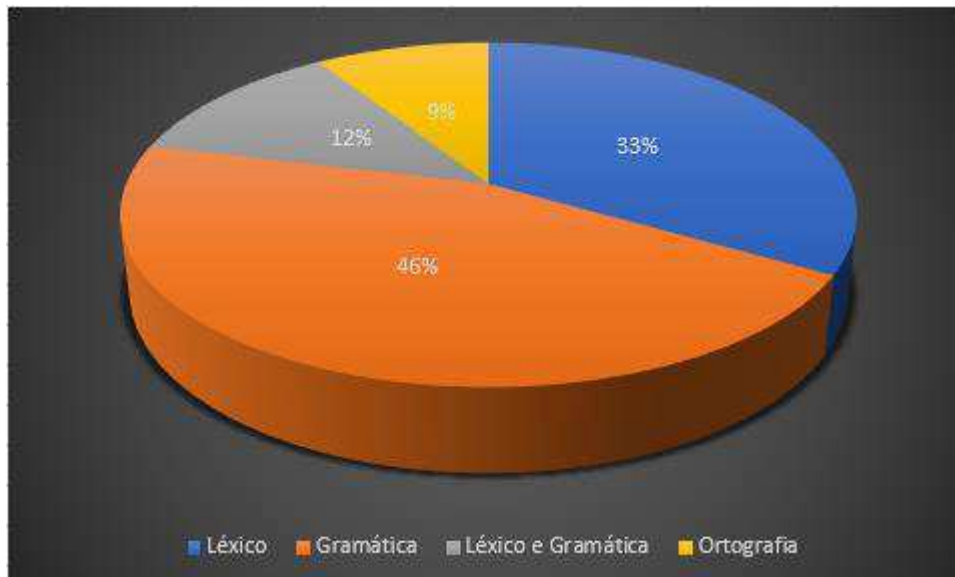
Como é possível perceber, a sequência didática que constitui o caderno ‘Pontos de vista’ da OLP cria possibilidades para o trabalho com atividades de leitura, escrita e análise linguística, de forma articulada, com o objetivo de alcançar uma produção final que corresponda às expectativas da temática, do gênero e da adequação linguística. Nosso objetivo, com esta análise, será orientado para o trabalho com os conhecimentos linguísticos, mais especificamente: a gramática.

1.3 Sobre os procedimentos metodológicos de análise

Dentro do caderno Pontos de Vista, realizamos um recorte dos enunciados que davam, especificamente, orientações aos professores. Nesse recorte, selecionamos as orientações que, a nosso ver, trabalhavam com os conhecimentos linguísticos. Encontramos as seguintes possibilidades de orientação: 11 apenas sobre o léxico (vocabulário); 15 apenas sobre os conhecimentos gramaticais; 4 que exploravam

concomitantemente léxico e gramática; e 3 sobre ortografia, totalizando 33 orientações sobre os conhecimentos linguísticos. Isso pode ser visualizado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 01 - Orientações sobre os conhecimentos gramaticais



Fonte: o autor (2018)

O trabalho com a gramática nas aulas de língua portuguesa sempre foi uma problemática entre os estudiosos que refletem sobre quais métodos são necessários para tornar eficiente seu ensino. Além desses, os professores sentem de perto as dificuldades de proporcionar aos seus alunos um ensino produtivo de gramática, a fim de alcançar o domínio da competência comunicativa. Na maioria das vezes, os esforços realizados ficam pelo caminho e os professores decidem continuar reproduzindo as propostas do ensino tradicional.

Sabendo disso, acreditamos que a predominância de orientações para o trabalho com a gramática, conforme demonstrado no gráfico, é um dado importante para observarmos. Ele nos permite entender como o ensino de gramática, segundo essas orientações, está proposto aos professores de língua portuguesa e como tais orientações podem contribuir para que o professor desenvolva projetos inovadores para o ensino de gramática.

Portanto, após a tabulação desses dados, decidimos analisar as orientações referentes apenas ao trabalho com os conhecimentos gramaticais. Nosso objetivo, então, é investigar o tratamento dado a esses conhecimentos dentro das orientações do caderno *Pontos de Vista*. Para tanto, descrevemos e analisamos as orientações de acordo com a

concepção de gramática adotada e com a perspectiva de ensino que as orientações refletem.

Para isso, nomeamos cada uma das 15 orientações com um código (OG = orientação sobre gramática). Tabulamos, assim, nosso *corpus* específico, de OG01 a OG15, conforme está sintetizado na tabela a seguir:

TABELA 02 – Síntese dos comandos mobilizados pelas orientações

OCORRÊNCIA	PÁGINA	OFICINA	COMANDO
OG01	55	Argumentar é preciso?	Examinar trechos de uma notícia
OG02	105	Os movimentos da argumentação	Reconhecer questões polêmicas a partir de expressões ou palavras-chave
OG03	125	Informação <i>versus</i> opinião	Reconhecer os operadores argumentativos e suas respectivas funções
OG04	125	Questões polêmicas	Observar o papel da pontuação na articulação do texto
OG05	125	A polêmica no texto	Refletir sobre o texto argumentativo e verificar a função de algumas estruturas no texto
OG06	127	Por dentro do artigo	Articular um texto a partir da sugestão de alguns elementos articuladores
OG07	131	O esquema argumentativo	Observar a adequação da pontuação e os efeitos de sentido produzidos
OG08	147	Questão, posição e argumentos	Verificar se os elementos articuladores se realizam no texto produzido
OG09	150	Sustentação de uma tese	Verificar a efetuação (ou não) da competência comunicativa no texto
OG10	157	Como articular	Elaborar um artigo de opinião que use adequadamente os elementos articuladores
OG11	160	Vozes presentes no artigo de opinião	Revisar o artigo verificando a adequação linguística ao gênero proposto
OG12	160	Pesquisar para escrever	Revisar o artigo verificando as expressões que articulam o posicionamento do autor
OG13	160	Aprendendo na prática	Revisar o artigo verificando a adequação linguística para o estabelecimento da coesão textual
OG14	160	Enfim, o artigo	Revisar o artigo verificando a adequação linguística de acordo com os critérios da modalidade formal escrita
OG15	161	Revisão final	Revisar o artigo verificando a adequação linguística segundo os critérios internos de organização textual

Fonte: o autor (2018)

Em cada uma das orientações, buscamos encontrar as concepções de gramática presentes e a perspectiva de ensino de gramática predominante.

Sobre concepções de gramática, identificamos os traços que revelam uma concepção internalizada, descritiva ou normativa. Isso quer dizer que as concepções que baseiam as orientações podem partir, respectivamente: da noção de que todo falante possui uma gramática interna desenvolvida a partir das experiências de convívio e interação social; da descrição sistemática da língua por meio de uma visão teórica subjacente; da determinação de como as estruturas devem se realizar dentro do sistema linguístico.

Entendemos também que as orientações podem apontar três perspectivas distintas para o ensino de gramática, que se dividem em conservadora, conciliadora e inovadora.

A perspectiva conservadora baseia-se no ensino de Gramática Tradicional, caracterizado pela redução do ensino aos processos de memorização de regras e pela falta de atividades que estimulem a formação da competência comunicativa. A perspectiva inovadora busca estabelecer o ensino de gramática baseado no texto como objeto de estudo do ensino de língua. Essa abordagem prioriza a reflexão linguística por meio de um ensino contextualizado de gramática. Por fim, a perspectiva conciliadora parte da junção dos postulados da Gramática Tradicional e das contribuições das teorias linguísticas. Essa perspectiva estabelece uma abordagem de trabalho que visa a ensinar as regras estabelecidas pela Gramática Tradicional e as funções semântica e pragmática das expressões linguísticas no texto.

É esse, então, o percurso metodológico que traçamos para a análise e delimitação de nosso *corpus*. Passemos, agora, para a caracterização metodológica da pesquisa.

Mascarenhas (2012) propõe que os métodos e técnicas de uma pesquisa podem ser definidos de acordo com cinco parâmetros que observam as diferentes características que a pesquisa pode assumir: segundo as bases lógicas de investigação, a abordagem do problema, o objetivo geral, o propósito e o procedimento técnico adotado.

De acordo com as bases lógicas de investigação, nossa pesquisa se enquadra no método indutivo que, segundo Mascarenhas (2012, p.43), “parte do específico para o geral, tirando conclusões abrangentes com base em casos particulares”. Decidimos analisar o caderno *Pontos de Vista*, que traz orientações para o trabalho com o gênero Artigo de Opinião e faz parte da coleção de cadernos orientadores do Programa Escrevendo o Futuro, porque acreditamos que as possibilidades de encontrarmos

orientações sobre o ensino de gramática nesse caderno seriam maiores, visto que se trata de um gênero jornalístico que exige, de certa forma, uma preocupação maior com a adequação linguística do texto. A análise das orientações desse caderno, em específico, poderá apresentar um panorama geral de como o ensino de gramática é proposto atualmente nas aulas de língua portuguesa.

Segundo a abordagem do problema, partimos de uma abordagem quanti-qualitativa. Quantitativa porque nos basearemos “na quantificação para coletar e, mais tarde, tratar dos dados obtidos” (MASCARENHAS, 2012, p. 45). Em nosso percurso metodológico, fizemos uso de dados quantitativos para alcançarmos resultados mais concretos e passíveis de generalizações. Também apresentaremos uma abordagem qualitativa porque “queremos descrever nosso objeto de estudo com mais profundidade” (MASCARENHAS, 2012, p. 46). Essa profundidade é essencial quando tratamos de dados que afetam as relações de ensino-aprendizagem envolvidas no processo de trabalho com a gramática, no ensino de língua portuguesa. Acreditamos que, assim, podemos trabalhar com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p.32) que fundamentam o ensino de língua, especialmente o ensino de gramática, por descrever, refletir e explicar as propostas orientadoras do caderno em análise.

Conforme nosso objetivo geral, podemos caracterizar nossa pesquisa como sendo de caráter descritivo. Segundo Motta-Roth e Hedges (2010, p.120) a pesquisa descritiva envolve “observar fatos humanos ou sociais [...] tal qual ocorrem, atentando para variáveis que afetam esses fatos”. Trazendo para realidade da nossa pesquisa, o fato que descreveremos trata-se das orientações para o professor presentes no caderno da OLP. Relacionaremos esse fato às variáveis que permeiam o ensino de gramática nas aulas de língua materna.

O propósito de nossa pesquisa enquadra-se no desenvolvimento de pesquisa aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p.35). Nossa pesquisa se encontra, pois, no campo da Linguística Aplicada, visto que procuramos possibilitar reflexões sobre o uso de materiais didáticos que promovem um ensino de língua, em especial, um ensino contextualizado, articulado e inovador de gramática. Acreditamos que é por meio de um ensino inovador que a escola conseguirá cumprir o

objetivo de formar alunos capazes de se comunicar em diferentes instâncias da sociedade de maneira crítica e consciente.

Por último, de acordo com o procedimento técnico adotado, nossa pesquisa caracteriza-se por ser de natureza documental, como podemos perceber na definição a seguir:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta dos dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.157).

Como já mencionado, nossa pesquisa é baseada na análise das orientações para o professor sobre os conhecimentos linguísticos, no trabalho com o gênero Artigo de Opinião. Essas orientações foram encontradas no caderno *Pontos de Vista*, corpus geral dessa pesquisa, designado como material didático de formação para a OLP. Nossa pretensão é, além de identificar as ocorrências dessas orientações, refletir sobre as concepções de gramática e perspectivas de ensino que subjazem cada orientação.

2. ENSINO DE GRAMÁTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A estruturação do ensino de Língua Portuguesa, nas últimas décadas, tem provocado questionamentos recorrentes sobre como e por que fazê-lo. Os levantamentos, em sua maioria, giram em torno de críticas sobre o trabalho com a gramática e na busca incansável por um ensino de língua que exerça, de fato, alguma influência na vida dos alunos.

Provavelmente, um dos fatores que justifica a sensação de incompletude por parte dos professores é a desconsideração da natureza social, pragmática e funcional da língua. Ou seja, a partir do momento em que os professores elegem a gramática como elemento único do ensino de língua e desconsideram, por exemplo, as regras sociais de uso, a textualidade e o ensino do léxico, involuntariamente ou não, escolhem contribuir para um ensino transmissivo e mecânico da língua portuguesa (ANTUNES, 2014).

Neste capítulo, faremos reflexões teóricas sobre como o ensino da gramática pode ser feito (ou não) a partir de sua real natureza na língua. Para isso, vamos levantar que concepções e perspectivas estão presentes no ensino do componente gramatical da língua portuguesa. Ademais, defenderemos o ponto de vista de que essas concepções e perspectivas só são realmente produtoras quando coadunadas a uma noção contextualizada de gramática.

2.1 Concepções de gramática e ensino

Para conhecermos e entendermos as críticas feitas ao trabalho com a gramática nas escolas, precisamos, primeiramente, saber o que se entende ou que concepções temos sobre o termo ‘gramática’.

É importante reconhecer, também, que o trabalho com a gramática de uma língua envolve, necessariamente, a realização de atividades de linguagem e, sendo a linguagem uma atividade constitutiva do sujeito (FRANCHI, 1977), trabalhar com ela abre espaços que permitem a esse sujeito múltiplas possibilidades de entendimento e ações. Por atividades que trabalham com a linguagem, entendem-se: (a) ações linguísticas construídas na interação, por meio de atividades linguísticas; (b) ações de reflexão sobre os recursos de linguagem utilizados em situações de interação, por meio de atividades epilinguísticas; e (c) ações que tornem a linguagem como objeto de estudo para a sistematização de conceitos e classificações, por meio de atividades metalinguísticas

(GERALDI, 1993; BEZERRA; REINALDO, 2013). Conhecer esses conceitos é fundamental ao analisarmos as concepções que estão presentes no ensino de gramática, visto que o trabalho proposto por cada uma delas está diretamente ligado às ações de linguagem que essas concepções priorizam.

A depender do contexto, o termo ‘gramática’ pode receber significações variadas. Antunes (2017) destaca algumas delas. No contexto de ensino, por exemplo, gramática pode ser a disciplina destinada ao estudo da língua portuguesa. No campo da pesquisa científica, a gramática é um elemento da língua observado por diferentes perspectivas. Esse termo também pode servir para nomear os compêndios que apresentam descrições e normas da língua portuguesa. Ainda, a pluralidade que permeia esse termo exerce influência no modo como muitos encaram o ensino e o estudo de gramática (ANTUNES, 2017).

Exemplo disso é o temor que as pessoas desenvolvem contra a disciplina de língua portuguesa desde o início da sua formação, no Ensino Básico. O modo como a sociedade em geral enxerga a gramática e projeta como o ensino de português (leia-se: gramática) deve ser feito é um fator determinante, visto que, para essas pessoas, o ensino de gramática objetiva ajustar o modo como elas se utilizam da língua adequando-o ao que se entende por regras gramaticais.

A gramática enquanto compêndio gramatical, livro de descrição e normas da língua portuguesa, tornou-se, para muitos professores de língua materna, o principal, senão o único, material utilizado em suas aulas. Esse fator contribuiu também para que o ensino de gramática continuasse sendo visto numa perspectiva reducionista que limita seu trabalho à transmissão de regras.

A aceção de gramática enquanto estudo científico e/ou teórico da língua também aporta concepções variadas a respeito do que se entende por gramática. Além disso, há um conceito de gramática relacionado à capacidade linguístico-cognitiva do falante. Todas essas noções trazem, também, importante relação com o ensino de português.

Tendo discutido diferentes propostas que conceituam o termo ‘gramática’, pensaremos paralelamente sobre as possibilidades de trabalho com a gramática nas aulas de língua portuguesa. É importante pontuar, inicialmente, que o trabalho com a língua, de modo geral, pode representar três tendências de ensino: prescritivo, descritivo e produtivo (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p. 257-287 *apud*

TRAVAGLIA, 2009, p. 38)⁷. Essas tendências correspondem a algumas concepções de gramática. Abordaremos, pois, nos próximos subtópicos, os conceitos de gramática internalizada, descritiva e normativa.

2.1.1 Gramática Internalizada

De acordo com Franchi (2006, p. 25), todo falante “possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou pelo menos a interioriza desde a tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas”. Assim, todo falante da língua portuguesa, ou de qualquer outra língua, desde seus primeiros anos de vida, conhece e, aos poucos, aprende a dominar uma gramática. Aqui, entende-se por gramática “o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2009, p.28). Nesse sentido, são as experiências do convívio social e das interações comunicativas que habilitam o falante a construir possibilidades, formular hipóteses de estruturas linguísticas complexas, testá-las e, caso aceitas pela comunidade na qual está inserido, torná-las regulares na gramática que internalizou. Por isso, a essa gramática dá-se o nome de internalizada, pois se refere às regras aprendidas e regularizadas pelos falantes (POSSENTI, 1996). É essa gramática que possibilita a formação e o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes.

A gramática internalizada é parte do processo criativo de cada falante. Por meio da criatividade, o falante consegue, durante as experiências com as ações de linguagem, desenvolver domínio sobre “os princípios e regras pelos quais se constroem as expressões de sua língua” (FRANCHI, 2006, p. 27). Assim, a criatividade, ligada às experiências de linguagem construídas ao longo da vida, permite ao sujeito a ampliação do seu repertório linguístico, facilitando a formulação de textos e frases que produzam o sentido adequado para o que deseja expressar.

Diante disso, é possível afirmar que a internalização da linguagem também permite que os alunos reconheçam determinados problemas da língua e considerem algumas estruturas agramaticais. O professor, por sua vez, pode “usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos” (FRANCHI, 2006, p. 32). Assumir a posição de mediador do conhecimento do próprio aluno

⁷ HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVENSON, P. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

capacita o professor a dinamizar o ensino de gramática para que este seja um processo ativo de criação e não tenha um fim em si mesmo.

O ensino de gramática baseado no processo de internalização que ocorre nos falantes, desde antes mesmo de sua inserção no espaço escolar, abre caminho para um desenvolvimento eficaz da competência comunicativa. Por aproveitar as hipóteses criadas pelos alunos, o professor dá liberdade para que a compreensão da linguagem ocorra a partir de um lugar comum: tudo aquilo que produz comunicação e sentido.

Em outras palavras, a gramática internalizada é toda atividade linguística que permite a produção de sentido. Em vista disso, o professor pode, por meio de atividades epilinguísticas, ou seja, ações reflexivas sobre a linguagem em situações de interação, mediar o processo de compreensão do aluno com respeito às possibilidades de determinadas estruturas ocorrerem na língua. Aquilo que faz sentido para o aluno se justifica pela regularidade existente no idioma (GERALDI, 1993; BEZERRA; REINALDO, 2013).

O ensino produtivo visa tornar o uso da língua mais eficaz por meio da aquisição de novas habilidades linguísticas. Diferente do ensino prescritivo, não é pretensão do ensino produtivo alterar, modificar ou anular os padrões que o aluno já desenvolveu ao longo de sua participação em outras instâncias da sociedade, mas ampliar o repertório de recursos linguísticos, de forma que possua um leque de “possibilidades disponíveis na língua”. Essa prática é fundamental na formação dos alunos porque os incentiva, por meio da linguagem, a desenvolver autonomia e criatividade.

2.1.2 Gramática Descritiva

Também se entende por gramática o “sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua” (FRANCHI, 1991, p. 52-53). Diversos estudiosos da linguagem dedicam seu tempo para descrever as estruturas, as regras e o funcionamento da língua no processo comunicativo (FRANCHI, 2006). As contribuições desses estudiosos dão origem à gramática descritiva, que pode ser fundamentada em diferentes perspectivas teóricas. Como exemplo, destacam-se as gramáticas estruturalista, gerativista e funcionalista.

O ensino descritivo tem por objetivo apresentar como a língua e a linguagem funcionam, sem modificá-las. Esse tipo de ensino, segundo Travaglia (2009, p.39), justifica-se pela necessidade de conhecer a língua como instituição social. Além disso, a

descrição da língua capacita o falante a analisar sistematicamente os “fenômenos naturais e sociais”. Frequentemente, essa descrição, dentro do espaço escolar, é realizada à medida que o professor trabalha com a gramática normativa e, portanto, descreve-se a norma padrão como possibilidade única de uso da língua. Nesse sentido, o ensino descritivo, sobretudo, de perspectiva tradicional, falha por deixar de reconhecer outras variedades da língua. Esses fatores confundem os alunos que tomam a descrição apresentada como única alternativa de compreensão da língua.

A seguir, apresentaremos alguns modelos de descrição linguística e suas relações com o ensino de língua portuguesa.

2.1.2.1 Gramática Estruturalista

A linguística estruturalista assume como objeto de estudo um sistema linguístico autônomo – que estabelece relações apenas entre as leis que regem o próprio sistema. Para ficar mais claro, lembremo-nos da dicotomia *langue* e *parole* proposta por Saussure (1975), precursor da linguística estruturalista. Para ele, a *langue* “constitui um sistema linguístico de base social que é utilizado como meio de comunicação por membros de uma determinada comunidade”, enquanto a *parole* refere-se “ao uso individual do sistema” (MARTELOTTA, 2015, p. 53-54). Nessa perspectiva, o sistema linguístico atua independentemente dos atos de comunicação individual e, pelo seu caráter sistemático e recorrente, é eleito como objeto científico. Dessa forma, uma descrição realizada em uma perspectiva estrutural, como o próprio nome indica, tende a descrever a estrutura gramatical, deixando de lado a *parole* ou a fala. A gramática estruturalista exclui, assim, o usuário do sistema linguístico e remove a capacidade de criação e adaptação aos diferentes contextos situacionais de fala do campo dos estudos linguísticos.

O ensino de gramática nessa perspectiva se concretiza quando ao aluno é cobrada apenas a capacidade de identificar e classificar as estruturas segundo as regras presentes no sistema linguístico. Por isso, para que o aluno sistematize os conceitos e classificações, priorizam-se as atividades metalinguísticas (GERALDI, 1993; FRANCHI, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013). Essas atividades acontecem com a definição dos conceitos dos elementos linguísticos por meio de análise exaustiva de estruturas morfológicas e sintáticas.

2.1.2.2 Gramática Gerativista

A Linguística gerativa se propõe a “explicar o funcionamento de um órgão mental particular responsável pelo funcionamento da linguagem humana” (MARTELOTTA, 2015, p. 58). É, portanto, uma teoria de orientações mentalista e biológica. Noam Chomsky, criador dos fundamentos gerativistas da Linguística, propõe a existência de dois princípios: a competência e o desempenho.

Por um lado, a competência se refere à capacidade inata que todo falante possui de formular e compreender infinitas frases de uma língua e está ligada à gramática internalizada, de modo que o falante só é capaz de realizar construções de acordo com o material linguístico que já está internalizado em sua gramática. Por outro lado, o desempenho diz respeito à concretização dessa capacidade nos atos de fala. Para Chomsky, os falantes regularizam seu conhecimento acerca do sistema linguístico, ou seja, possuem uma competência idealizada, que, ao contrário do desempenho, não sofre interferências nas situações reais de fala.

A gramática gerativa, por sua vez, toma como objeto de estudo a competência e, portanto, também pauta suas análises na estrutura gramatical, na tentativa de definir um modelo formal de linguagem, de princípios inatos, preexistente a todas as línguas (MARTELOTTA, 2015). Esse modelo de gramática avança no sentido de perceber que o falante desempenha um papel importante na realização da linguagem, mas mantém um modelo de análise limitado por preocupar-se apenas com as ocorrências que podem ser registradas e sistematizadas pelo código linguístico.

Ferrari-Neto (2015, p. 40) postula que uma proposta gerativa para o ensino de língua baseia-se num “maior conhecimento sobre os fenômenos linguísticos, associado a um despertar da curiosidade científica nos alunos”. Segundo ele, a introdução das noções do gerativismo no ensino de língua portuguesa contribuiria para que os alunos conhecessem os fatos da língua, alcançassem o conhecimento sobre a linguagem e, por sua vez, desenvolvessem um conhecimento científico sobre não apenas os fenômenos linguísticos como também outras áreas da ciência. A respeito do que deve ser ensinado, o autor apresenta que

Chomsky menciona a necessidade de o ensino contemplar o conhecimento dos fatos gramaticais da língua materna, sua organização, sua estrutura, seus elementos constituintes, bem como

abranger a descrição e a explicação de fenômenos ligados à linguagem em geral (FERRARI-NETO, 2015, p.42).

Nesse contexto, as análises sobre a organização estrutural ocorrem essencialmente em nível frasal, uma vez que o entendimento do Gerativismo é de que a sintaxe, de maneira autônoma, é responsável pela organização dos fatos da língua.

É bem verdade que as propostas da gramática gerativa podem contribuir para o ensino de gramática nas escolas. Entretanto, é preciso avançar e pensar sobre o trabalho com fenômenos reais da língua e sobre a transformação desse conhecimento em ciência para além dos limites da frase, voltando a atenção para como as contribuições da gramática gerativa podem influenciar no estudo do texto.

A respeito do ensino de gramática de acordo com as noções gerativistas, Souza Cruz (2013, p. 4) ressalta que:

o ensino da metalinguagem gramatical tem sua importância, desde que ensinada levando em consideração todo o conhecimento prévio – no sentido gerativista – que o aluno carrega consigo, ou seja, tomando como ponto de partida a reflexão do aluno sobre o próprio conhecimento gramatical que ele já detém intuitivamente, antes que a ele sejam ensinadas quaisquer terminologias.

Percebe-se, com isso, que o ensino de língua segundo a gramática gerativista tenderia à prática de atividades metalinguísticas, embora partisse da intuição dos alunos, para classificar o que se constitui como estruturas gramaticais ou agramaticais. (MARTELOTTA, 2015).

Mais uma vez, percebemos que seria interessante uma proposta de ensino em que, mediante a análise dessas frases, fossem produzidas reflexões, por exemplo, sobre como as estruturas tidas como gramaticais são necessárias para a compreensão e produção de sentidos no texto. Outra proposta interessante seria entender o que leva essas estruturas a serem consideradas (a)gramaticais e de que forma elas, caso realizadas, poderiam interferir na produção de sentidos e na comunicação entre os falantes.

2.1.2.3 Gramática Funcionalista

A gramática funcional, assim como as gramáticas apresentadas anteriormente, também descreve a estrutura da língua, mas se distingue por analisar “a situação de

comunicação inteira: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo [reconhecendo que] a situação comunicativa motiva a estrutura gramatical” (MARTELOTTA, 2015, p.63). Nesse caso, o ponto de vista é outro, não é o sistema linguístico que determina, de maneira autônoma, o uso, mas o próprio discurso ou os usos concretos da fala que constroem as possibilidades da língua. A gramática funcionalista assume uma postura integradora por não estabelecer distinções entre os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos externos ao sistema linguístico. Reconhecendo-se que conceitos sociais, históricos e culturais influenciam a língua e se manifestam por meio dela, descrevem-se os usos da língua em seus diferentes contextos e possibilidades.

De acordo com Neves (1994, p.125), de maneira geral, entende-se por função da linguagem não os papéis estabelecidos pelas unidades linguísticas em estruturas maiores, mas o papel a que serve a linguagem na vida dos usuários da língua. Nesse sentido, Furtado da Cunha explica que “a abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (2009, p.157). O ponto de vista funcionalista entende que o sistema linguístico não está dissociado dos usos dos quais o falante lança mão para não só efetuar a comunicação, como também realizar significações diversas. Esse ponto de vista amplia o papel da linguagem e da interação não só nos ambientes escolares, mas em toda a sociedade. Isso é possibilitado pela discussão de como as escolhas linguísticas influenciam e refletem os posicionamentos assumidos pelos falantes nas situações de uso da língua.

Ainda sobre esse tema, segundo Furtado da Cunha (2009, p.158),

o modelo funcionalista de análise linguística caracteriza-se por duas propostas básicas: a) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si; b) as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico.

A descrição da língua na perspectiva funcionalista considera, pois, as estruturas gramaticais a partir de dados existentes na realidade e do contexto em que se inserem, como motivador da formação estrutural dos enunciados. Então, além do sistema, os funcionalistas levam em conta, como já destacamos, a função, a situação de fala e o contexto comunicacional (MARCUSCHI, 2008). Analisar a língua não apenas pelos aspectos internos ao código, mas expandir os estudos considerando a influência dos

aspectos extralinguísticos no texto representa uma das maiores contribuições desse modelo de descrição para os estudos da linguagem e para o ensino de línguas. Há contribuição, sobretudo, por destituir-se o caráter imutável e homogêneo da língua e eleger-se a interação como processo inerente à linguagem e ao estudo da língua (portuguesa, em nosso caso).

Os funcionalistas opõem-se aos formalistas. Para estes, o conceito de língua é reduzido às formas de expressão produzidas por pessoas consideradas cultas. Como afirma Neves, o formalismo “estuda a língua sem estabelecer relações ao código e à situação discursiva” (NEVES, 2008, p.73). Já para os funcionalistas, a língua é um instrumento de interação social. Por isso, consideram-se todas as variantes sistematizadas pelo uso dos falantes (NEVES, 1994). A disparidade entre esses conceitos é refletida pelas diferenças visíveis de abordagens de ensino que cada conceito prefigura. Enquanto o ensino de língua pensado sob a ótica formalista centra seu objetivo na apreensão de formas, o ensino proposto pela vertente funcionalista propõe o estudo do sistema aliado ao contexto de uso em que se apresenta, visando à formação da competência comunicativa dos alunos.

A abordagem funcionalista também entende que a aquisição da linguagem ocorre pelo auxílio da entrada ou de “um *input* extenso de dados apresentados no contexto natural” (Neves, 1994). Nesse sentido, a aquisição da linguagem se dá pela exposição do indivíduo a dados contextualizados de usos reais da língua. Portanto, se o ensino de língua deseja contribuir para o processo de aquisição de linguagem e formação da competência comunicativa dos alunos, é necessário entender que a compreensão da língua só pode ocorrer na relação contextualizada entre sistema e uso.

Ao contrário da abordagem formalista, o funcionalismo acredita que é no contexto pragmático de uso que o estudo da semântica e da sintaxe deve ocorrer. Em outras palavras: sintaxe, semântica e pragmática não são autônomas; pelo contrário, uma depende da outra para existir na língua (NEVES, 1994). Assim, o ensino baseado na abordagem funcionalista prioriza o estudo dos efeitos semânticos do texto em para entender como eles se justificam por meio da sintaxe ou da organização estrutural. Essa postura teórica contribui para que o ensino de gramática seja contextualizado e não esteja preso à memorização de exceções.

Como esclarece Gonçalves-Segundo, em uma análise funcional da língua, até mesmo “a seleção de um recurso e não outro se torna relevante na medida em que revela uma forma específica e distinta de avaliar algum comportamento, representar algum

fenômeno, negociar alguma proposta etc.” (2017, p. 144). A análise funcionalista não anula o fato de que, dentro do repertório possível no sistema linguístico, é o indivíduo quem realiza as escolhas dos recursos linguísticos que formarão seu texto e, nesse momento, apresenta marcas de subjetividade e autoria.

Esse fato garante ao usuário da língua a preservação de sua subjetividade dentro das ações de linguagem que realiza e se relaciona diretamente com a função social do ensino, visto que garantir o respeito à subjetividade humana deve ser um princípio promovido pela educação. Tal observação corrobora o pensamento de Simões (2012):

Não há como a atividade de produção de textos afetar as identidades dos alunos, permitindo-lhes forjar seus modos próprios de expressão, sem que possam experimentar, sem que haja fruição da busca por um projeto de interlocução, da luta com as palavras e do encontro com uma linguagem de fato sua (p. 45).

Assim, pensar a noção de autoria na perspectiva de ensino também é interessante porque nos faz entender a extensão da responsabilidade que nós, professores de língua portuguesa, temos em mediar a aprendizagem dos alunos. A comunicação verbal é um dos principais meios que os alunos terão para se expressarem socialmente. Para tanto, é necessário que eles “encontrem a sua linguagem”. Isso só poderá ocorrer se as abordagens que escolhermos abrirem espaço para a compreensão, produção e reflexões linguísticas de textos.

No ensino de gramática, a concepção funcionalista de língua predomina na realização de atividades linguísticas e epilinguísticas, sobretudo no trabalho com os gêneros textuais – configurações textuais relativamente estabilizadas pelo uso, presentes em diferentes tipos de práticas sociais e representante de atividades de linguagem diversas (BRONCKART, 2006; 2009; SCHNEUWLY, 2004). A importância do ensino de gramática pautado no trabalho com o gênero é bem destacada por Neves (2008), quando menciona que:

A partir da identificação do gênero, vários outros enfoques podem ser dados, especialmente acerca de estruturas típicas desse gênero. Isso facilita a compreensão dessas estruturas não só no texto estudado na hora da atividade, como também em todos os outros textos pertencentes àquele gênero, tendo em vista que o aluno já parte para a leitura do texto, na expectativa de encontrar aquelas estruturas, o que tornará mais fácil a identificação e compreensão de sua função nos textos (p.78).

O contato com os mais variados gêneros e a compreensão de suas estruturas, associados ao estudo da gramática, promovem um processo de assimilação. Tal processo leva os alunos a entenderem que a presença recorrente de determinadas estruturas no gênero estudado pode ser justificada pelas funções que elas estabelecem no texto.

O estudo da gramática funcional estabelece como *corpus* o texto e o discurso. Essa proposta relaciona o estudo da estrutura gramatical com o estudo da semântica e pragmática na busca pelos sentidos do texto. É válido ressaltar a importância do texto dentro da análise da gramática funcional, pois, a partir dele, é possível perceber como as estruturas linguísticas se realizam. Conforme já mencionado, esse trabalho contextualizado e articulado de gramática facilita a aprendizagem dos alunos. À medida que eles vão tomando propriedade na compreensão e produção dos textos, o entendimento sobre as funções que as construções morfosintáticas representam fica mais claro.

Esse argumento justifica também os procedimentos metodológicos embasados pela gramática funcional. Se é no texto que encontramos as realizações linguísticas representantes das inúmeras formas de situações de interação, é no contato com textos de tipos e gêneros variados que o professor conseguirá promover reflexões sobre a língua. O reconhecimento das estruturas linguísticas e da percepção de recorrência dessas estruturas no texto colabora para a formação da competência comunicativa dos usuários da língua.

2.1.3 Gramática Normativa

A última noção que vamos apresentar é a de gramática como “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 1991, p. 48). Aqui, temos uma diferenciação básica do descritivo (mostra como é) em relação ao normativo (indica como deve ser). A gramática normativa indica como a língua deve ser, determinando as construções que podem e as que não podem ser realizadas. Para tanto, utiliza-se apenas de registros escritos retirados de contextos específicos, como as obras literárias, e não considera, em seus postulados, fatores externos à língua.

Essa concepção, embora reconheça que existam vários usos da língua, seleciona e privilegia as formas de falar histórico-social e culturalmente prestigiadas e as determina como as únicas formas corretas. Trata-se da distinção entre o certo e o errado, tão cara ao ensino de língua portuguesa há muito tempo. O parâmetro estabelecido para essa gramática é a escrita de “bons escritores”, o que significa dizer que os limites desse parâmetro representam uma minoria seleta de autores dos cânones literários. Por ser considerado caótico e sem possibilidades de sistematização, o uso da língua em atos de fala é novamente deixado de lado. Em consequência, a noção de erro é expandida para todas as realizações linguísticas que não se adequam à formação morfológica e sintática que a gramática normativa determina (TRAVAGLIA, 2009).

Como explica Camacho (2003, p. 59), no que diz respeito à gramática normativa:

O mecanismo é simples: como detentores da variedade de prestígio controlam o poder político das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores da autoridade de vincular a língua à variedade padrão que empregam.

Relacionado a isso, entendemos que a escolha dessa variedade sofre influências do poder politicossocial de uma minoria que detém a autoridade sobre as relações entre todas as instâncias da sociedade. Para benefício próprio, priorizam uma variedade excludente de língua, a fim de que a linguagem não seja uma ferramenta de manutenção e democratização do poder.

O lugar da gramática normativa dentro dos estudos linguísticos é legitimado pelas contribuições que ela ofereceu e ainda oferece ao ensino de língua. Afinal, ter conhecimento de um registro escrito com orientações em nível de linguagem sobre o que usar e como usar em determinadas instâncias é necessário em uma sociedade, sobretudo, quando isso representa possibilidades de crescimento profissional e econômico.

O ensino prescritivo, baseado na gramática normativa, caracteriza-se pela interferência nas atividades linguísticas e pela substituição dos padrões destas com o objetivo de correção formal da linguagem, ou seja, concentra-se em determinar o que é ou não considerado como correto na língua. Como os objetivos principais desse ensino são alcançar o domínio da língua considerada padrão e o domínio da modalidade escrita da língua, prioriza-se o trabalho com registros escritos na modalidade padrão da língua. Esse tipo de ensino liga-se, ainda, à concepção de linguagem como expressão do

pensamento, que considera a linguagem como a tradução exata do pensamento humano (TRAVAGLIA, 2009).

O grande equívoco ligado a essa prática de ensino está em acreditar que o professor é quem transmite todo o conhecimento para alunos, que, segundo as concepções atreladas à prática prescritiva, precisam ter seu pensamento corrigido a fim de que a linguagem utilizada por eles se adeque ao domínio padrão. Nesse caso, mais que trabalhar gramática, percebemos a interferência direta que o professor exerce na anulação da subjetividade dos indivíduos. Minimizam-se, desse modo, as contribuições para a formação dos discentes.

É preciso lembrar que a noção de gramática normativa, por vezes, confunde-se com a noção de Gramática Tradicional (doravante GT). Embora se assemelhem, essas noções não se equivalem totalmente. A GT funciona socialmente como uma instituição protetora do bom modelo de língua. Ela é um constructo histórico que vem sendo construído desde os tempos da Antiguidade Clássica (NEVES, 2005).

O ensino da GT concentra-se no trabalho com atividades de metalinguagem, priorizando, conforme comentado anteriormente, a “identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos”. (TRAVAGLIA, 2009, p.101). Aliada a esse método de descrição, ela também se ocupa em indicar os critérios pelos quais as formas linguísticas que descreveram devem ser utilizadas, por considerarem a existência de um modelo correto de língua.

Desse modo, a GT tem, primeiro, um componente descritivo. Como Neves (2017) indica, ela traz um forte caráter taxionômico – no sentido de apresentar o que “a língua é” – e paradigmático – no sentido de exemplificar modelos de como “a língua deve ser”. Essa afirmação, no entanto, não corresponde à caracterização da GT como totalmente prescritiva, pois, como a própria autora justifica, “o discurso dessas obras não é deonticamente modalizado. Não se fornecem, por exemplo, instruções explicitamente diretivas do tipo ‘use isto’ ou ‘use aquilo’ ou deve-se usar isto ‘deve-se usar aquilo’” (NEVES, 2017, p. 30-31). Desse modo, ainda que os exemplos que servem de modelo para as gramáticas tradicionais sejam extraídos dos cânones da literatura, não se percebe, no momento de descrição, um discurso injuntivo com o objetivo de determinar o que deve ser selecionado ou excluído enquanto linguagem.

Ainda no estudo da GT, chamamos atenção para o fato de que “o ponto de vista normativo pode introduzir-se, sorrateiramente, na gramática descritiva” (FRANCHI, 2006, p. 22). Sendo a gramática considerada como um mecanismo de poder, é de

interesse de alguns que a compreensão dela esteja ao alcance de poucos. Esse fato indica a influência social exercida nos estudos científicos da gramática que conferem à GT um segundo componente, este, de teor normativo/prescritivo.

E, na verdade, não é propriamente aos gramáticos tradicionais – embora sempre os chamemos de normativos – que podemos atribuir a responsabilidade por essa visão distorcida. Não é exatamente pelos gramáticos que a valorização da “boa linguagem” é hoje, mantida, como pode fazer pensar a observação superficial do evoluir da disciplina gramatical entre nós. Mais que eles – e acima deles – é o povo que tem fascínio pela boa “linguagem” sempre que um pouco de contato com padrões cultos lhe tem sido permitido (NEVES, 2017, p. 35).

O culto a regras de “boa linguagem” por parte de uma minoria da sociedade, como aponta Neves (2017), tem motivado a busca por manuais que aparentemente facilitem o caminho para a “aquisição da boa linguagem”. Esses manuais passam a desenvolver os mesmos preconceitos que a GT, em seu componente normativo, ao privilegiarem as ocorrências da língua escrita – elitizada e estilizada.

Esse fato reflete diretamente no ensino de língua nas escolas, já que o trabalho do professor costumeiramente segue à risca as instruções dos compêndios gramaticais. Desse modo, o professor não só ensina o que a língua apresenta de regularidade, mas indica quais são as regularidades que devem ser aprendidas e seguidas pelos alunos, baseados numa perspectiva descritivo-normativa. O ensino de gramática nessa perspectiva realiza-se, portanto, segundo o privilégio de uma pseudovariedade específica da língua.

A metodologia de ensino para esse modelo de gramática pode ser compreendida a partir das palavras de Faraco (2006, p.21):

Chamamos de gramatiquice ao estudo da gramática como um fim em si mesmo; e entendemos por normativismo a atitude diante da norma padrão que não consegue apreendê-la como apenas uma das variedades da língua, com usos sociais determinados. Em consequência, toma-a como um monumento pétreo (invariável e inflexível) e condena como erro todas as formas que não estão de acordo com aquilo que está prescrito nos velhos manuais de gramática.

O ensino da GT é realizado com vistas na metalinguagem descontextualizada ou, como aponta Faraco (2006), ao estudo de gramática com um fim em si mesmo. Nesse

sentido, as propostas de atividade voltam-se para objetivos como decorar as regras e exceções da língua, identificar e classificar frases removidas de seus contextos e sem reflexões sobre os usos delas no texto.

2.1.4 Síntese das concepções

Ao considerar que nenhuma contribuição das concepções de gramática anula a outra, o considerado “fracasso no ensino de português” talvez esteja no movimento que nós, professores, acolhidos por uma tradição escolar, escolhemos seguir ao descrever e normatizar o que não faz parte da realidade dos nossos alunos. Enquanto professores, precisamos reconhecer que os nossos alunos, ao iniciarem sua vida escolar, já têm conhecimento sobre um tipo de gramática e deixá-los cientes disso. Como reflete Antunes (2007, p.28), “seria ótimo se nós, professores, disséssemos: vocês sabiam que já sabem a gramática da nossa língua?”. O ensino de língua, nessa ótica, seria iniciado com base nas experiências linguísticas dos alunos, a partir do que eles já sabem. Em seguida, seria descrita a língua em seus contextos reais de uso. Só então, depois disso, haveria normatização das regras como uma variedade necessária em contextos formais. Parte-se, pois, da gramática internalizada, passando pela descritiva, até a normativa, como proposta em Possenti (1996).

Em uma perspectiva de ensino de língua que julgamos produtiva, as noções de gramática apresentadas até então, se trabalhadas de forma gradativa, de acordo com os objetivos de ensino estabelecidos pela comunidade escolar, corroboram para a eficácia do processo de aprendizagem dos alunos. Cada concepção pode servir ao professor, a fim de que consiga produzir, em suas aulas de gramática, reflexões sobre a língua, considerando as várias faces desse processo, desde a produção de hipóteses aos seus usos nas situações de interação comunicativa.

Em resumo, apresentamos até aqui cinco conceitos equivalentes às concepções de gramática, sendo elas: uma disciplina escolar, um compêndio sobre a língua e as concepções de gramática internalizada como um “conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico”, descritiva como um “conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas” e, normativa como “um conjunto de regras a serem seguidas” (POSSENTI, 1996, p. 47- 48). Em outras palavras, as três últimas concepções

se caracterizam, respectivamente, por regularizar possibilidades encontradas na língua, indicar o que há de regular na língua e, por fim, determinar o que deve ser regular.

Para Possenti (1996, p.38), “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”. Por isso, o autor sugere que algumas lacunas do ensino de gramática poderiam ser solucionadas se o ensino fosse proposto visando não à transmissão de conteúdos, mas à construção de conhecimentos, e partindo da observação da nossa linguagem em situações diversas, a partir do trabalho com textos reais, que estejam presentes nas instâncias sociais de que os alunos participam enquanto utentes da Língua Portuguesa.

A excessiva valorização do ensino prescritivo em detrimento dos outros é questionada desde as últimas décadas por não conseguir atingir seu objetivo de formar alunos com uma competência escrita satisfatória. Conforme Mendonça (2006), o ensino de GT como principal preocupação nas aulas de português tem enfrentado um processo de “revisão crítica” considerando os resultados insatisfatórios nas provas que avaliam a educação nacional e as inconsistências teóricas como, por exemplo, a mistura aleatória de critérios (semânticos, morfológicos e sintáticos) para justificar certas definições encontradas nessa perspectiva⁸.

Esse cenário permitiu que outras possibilidades de trabalho com atividades de gramática ganhassem espaço. Citam-se, por exemplo, as gramáticas de usos, reflexiva e teórica (TRAVAGLIA, 2009).

A gramática de usos propõe atividades que buscam automatizar os mecanismos de uso da língua e seus recursos, tendo em vista a internalização de regras e princípios, a fim de que o falante lance mão destes quando necessário, para efetuar a interação comunicativa. Atividades de produção e compreensão textual, exercícios de vocabulários e atividades sobre as variedades da língua parecem ser os mais adequados para o desenvolvimento dessa habilidade (TRAVAGLIA, 2009, p. 111).

A gramática reflexiva baseia-se no processo reflexivo sobre conhecimento intuitivo dos falantes a respeito dos mecanismos da língua (SOARES, 1997). Nessa proposta, dois tipos de atividade podem ser realizados: explicitação dos elementos estruturais e verificação dos efeitos de sentido produzidos pelos elementos linguísticos na interlocução. Essas atividades “devem sempre fazer o aluno pensar na razão de se

⁸ Aqui, falamos de uma mistura aleatória e descontextualizada feita pela GT para definir as classes de palavras do português (PINILLA, 2007). Não nos referimos à proposta funcionalista de trabalhar em conjunto sintaxe, semântica e pragmática (NEVES, 1994), de maneira consciente e organizada.

usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido” (TRAVAGLIA, 2009, p.150). Assim, a reflexão ajudará o aluno a utilizar a língua com mais eficácia e adequação. É essa a proposta, também, da gramática funcional, já discutida neste trabalho.

Por fim, na gramática teórica, em suas diversas vertentes de descrição, como já mostramos aqui, a sistematização teórica da língua por meio da metalinguagem ocupa um lugar redimensionado na proposta de ensino produtivo de língua e passa a ser vista não como tendo fim em si mesmo, mas como mais um recurso para efetuar a competência comunicativa. O ensino da metalinguagem é importante e deve ter seu lugar no ensino de gramática. Entretanto, esse ensino precisa ser proposto depois que os alunos tenham desenvolvido a capacidade de uso da língua. Para que a metalinguagem seja usada não como base principal do ensino de língua, mas como um recurso, dentro do ensino de língua, para a adequação da linguagem, quando e se necessário, dentro dos contextos de produção linguística em que os alunos estarão inseridos.

Como aponta Travaglia (2009), aprender a língua envolve refletir sobre a linguagem, formular hipóteses e verificar os acertos ou não das possibilidades existentes na língua. Dessa forma, todas as propostas de atividades de gramática dão prioridade ao desenvolvimento da competência comunicativa, enxergam a linguagem como forma de interação e acreditam que seu domínio ocorra, necessariamente, através de reflexões sobre a língua.

2.2 Perspectivas para o trabalho escolar com a gramática

O ensino de gramática adotou, ao longo da sua existência, diversas perspectivas metodológicas. Aqui, destacaremos as três grandes possibilidades. Trataremos, primeiramente, da perspectiva tradicional, que, durante muito tempo, foi considerada a metodologia legítima para o trabalho com a gramática, baseada na ideia de que aprender gramática é aprender seus conceitos. Em segundo, discutiremos sobre a perspectiva emergente, a que vamos chamar de inovadora, que vê o trabalho com a gramática sob a ótica da funcionalidade dos recursos linguísticos na materialidade do texto, pautando-se na noção de que aprender gramática é aprender a fazer uso dos recursos morfossintáticos com vistas à produção de sentidos dos textos. Por último, abordaremos a perspectiva conciliadora, que projeta o ensino com base nas contribuições tanto da GT como das teorias linguísticas.

Para orientar nosso estudo, abordaremos a discussão proposta por Bezerra e Reinaldo (2013) sobre como essas perspectivas são refletidas em materiais didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa. Empregando os termos que as autoras propõem, essas perspectivas de ensino apontam para três tipos de tendências na produção de materiais didáticos: a conservadora⁹, a inovadora e a conciliadora.

2.2.1 Perspectiva Tradicional

A perspectiva tradicional é considerada a base do ensino de língua portuguesa durante muito tempo. Essa perspectiva está alicerçada na concepção de normatividade da língua, ou seja, o ensino de conceitos e classificações é seguido pelo discurso do que deve ser considerado correto. É esse, como já apontamos, o fato que justifica o modelo prescritivo das aulas de português nas escolas.

Conforme comentamos no tópico anterior, a mistura de critérios estabelecidos para a descrição da GT corrobora para que esta seja considerada insuficiente. Além disso, essa metodologia de trabalho, adotada por escolas tanto públicas como particulares para o ensino de gramática, revela uma perspectiva que se limita à “análise de frases soltas” formuladas de modo aleatório (ANTUNES, 2017, p.79). A análise, por sua vez, serve obrigatoriamente para a classificação de palavras e orações. Assim, o processo de sistematização da gramática ocorre antes mesmo que o aluno demonstre domínio completo e consciente da língua. Em consequência, ainda que o aluno seja capaz de decorar por inteiro o sistema da língua, não estará apto para ler, compreender e produzir textos nem no contexto escolar nem em contextos externos a esse. Em outras palavras, o aluno não estará preparado para se comunicar adequadamente.

Mendonça (2006, p.203) explica que o ensino de gramática nas escolas está pautado numa lógica que, nas palavras da autora, denomina-se de organização cumulativa ou uma “sucessão de unidades a serem analisadas, cada vez mais complexas do ponto de vista morfossintático: da palavra, para a oração; da oração, para o período”. Dificilmente, o texto é trabalhado enquanto unidade maior.

⁹ Embora as autoras Bezerra e Reinaldo (2013) usem o termo *conservadora* para nomear essa perspectiva de ensino, vamos optar por manter o termo *tradicional*, pois, no contexto do trabalho, atribuímos o mesmo sentido aos termos citados.

A perspectiva da organização cumulativa ignora dois aspectos fundamentais. O primeiro deles é o fato de que a aquisição da linguagem se dá a partir das produções de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro [...]. O fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical (também chamada de competência linguística). Em segundo lugar, a organização cumulativa ignora o objetivo de formar usuários da língua, para privilegiar a formação de analistas da língua. (MENDONÇA, 2006, p.203-204).

Para a autora, esse é mais um ponto que contribui para a insuficiência da perspectiva de gramática adotada pelas escolas. O objetivo da escola e do ensino de gramática, dentro da perspectiva tradicional, não parece suscitar preocupação em formar a competência textual-discursiva dos alunos, mas em ocupá-los com análises estruturais da língua. Ou seja: o ensino está preso à parte micro do processo de aprendizagem antes de ter alcançado o macro.

Alguns fatores externos ao trabalho com a linguagem são determinantes quando pensamos em argumentos que justifiquem a escolha dessa metodologia. Como aponta Antunes (2017), a falta de tempo para selecionar textos e atividades, a dificuldade de acompanhar o processo de aprendizagem de uma turma com uma quantidade excessiva de alunos, em outras palavras, as condições de trabalho a que os professores se submetem, bem como as exigências realizadas pela sociedade – destacam-se as avaliações institucionais – reduzem o estudo sobre a linguagem ao nível frasal. Vale salientar, entretanto, uma mudança no perfil das avaliações institucionais que aponta para o uso do texto como ponto de partida para o trabalho com a gramática. Embora o trabalho, na maioria dos casos, continue no nível de análise morfológica e não avance quanto à influência das estruturas na produção de sentidos do texto, o professor pode tomar o modelo de questões dessas avaliações para avançar numa reflexão linguística mais aprofundada.

Sobre a tendência conservadora dos materiais didáticos da perspectiva tradicional, Bezerra e Reinaldo (2013, p.52) afirmam a predominância do teor prescritivo característico da perspectiva da GT “tanto na denominação das seções quanto na abordagem do tema e na elaboração das atividades destinadas aos alunos”. Embora os materiais didáticos façam uso do texto, a prioridade ainda é o estudo das formas gramaticais, indicando a realização de atividades de metalinguagem como método principal nessa abordagem. É importante destacar a necessidade que o professor deve

ter em buscar outras fontes de pesquisa para elaboração de atividades de gramática que contemplem propostas de trabalho efetivo com texto.

Essa orientação metodológica influencia de imediato, primeiro, na relação do aluno com o que está sendo trabalhado em sala. Ao perceber que a língua que a escola ensina não é a língua pela qual se reconhece como sujeito, o distanciamento ocorre inevitavelmente. Segundo, o aluno não é habilitado para reconhecer as relações linguísticas, contextuais, semânticas, discursivas e pragmáticas que sustentam os textos. Terceiro, em consequência, o aluno não desenvolve sua competência de leitura e escrita, ou seja, não se torna capaz de ler, interpretar e produzir textos.

2.2.2 Perspectiva Inovadora

No cenário de descontentamento com a proposta de ensino tradicional, que há muito não atendia às necessidades do ensino de língua, principalmente do ensino de gramática, a expressão análise linguística (AL) surgiu das preocupações de Geraldi (1984) em criar possibilidades para que o aluno, a partir das suas produções textuais, alcançasse o domínio da escrita formal. A AL ganha espaço, então, como nova possibilidade de perspectiva para o ensino de língua.

Reconhecemos, assim como as autoras Bezerra e Reinaldo (2013, p.31), que “*análise linguística* é uma expressão ‘guarda-chuva’ que abriga tantas especificações quantas forem as orientações teóricas que a fundamentem” e que diversos são os estudos que a AL pode fundamentar, como o estudo de unidades menores (as palavras, por exemplo), da coesão e coerência e dos gêneros. Destacamos, ainda, que é a AL observada enquanto recurso metodológico que, de acordo com a proposta de Geraldi (1984), visa propiciar ao aluno reflexões sobre a língua em diversos contextos comunicativos e contribuir para a construção de conhecimentos.

A prática de AL passa a ser reafirmada no meio acadêmico de formação docente quando os documentos parametrizadores oficiais de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, 1998), sugerem que AL também seja vista como eixo norteador, como os já estabelecidos eixos de leitura e escrita. Assim:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma

prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido [...] (BRASIL, 1998, p.29).

Se os documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil apontam para o trabalho reflexivo da língua, cabe ao professor, que, por sua vez, precisa de formações continuadas que o direcionem nesse trabalho, mediar o diálogo sobre os usos e o funcionamento linguístico e promover atividades que motivem o aluno a desenvolver um olhar crítico concernente aos fenômenos da língua. Assim, “eles passarão a ser agentes da sua aprendizagem e não mais meros espectadores passivos” (LIMA; MARCUSCHI; TEIXEIRA, 2012, p.33).

Nesse sentido, o ensino deixa de estar resumido ao teor prescritivo das gramáticas tradicionais. Ao articularem-se as práticas de AL aos eixos de leitura e escrita, é possível compreender o trabalho com a Língua Portuguesa como uma unidade de ensino coerente. Por exemplo, as produções escritas, orientadas por condições de produção já estabelecidas, direcionam o aluno nas escolhas das unidades e estruturas linguísticas e facilitam a compreensão do funcionamento e adequação das escolhas em seu texto, possibilitando o ensino contextualizado de gramática.

De acordo com Barbosa, “O ensino de língua não pode seguir a lógica do menos” (2016, p.35). Seguir a lógica do menos significaria limitar o ensino dos conhecimentos linguísticos à apreensão de regras da GT. É preciso, ainda, entender que, na verdade, o que se propõe como ensino de língua eficaz não é sinônimo de recusa ou anulação das contribuições necessárias da GT – cabe a ela a função regularizadora da língua. Seu papel é de acréscimo, tendo em vista que, sozinha, a GT se torna insuficiente para atender às necessidades comunicativas dos usuários da língua.

Conforme já mencionamos, a proposta da AL pretende, de modo geral, formar indivíduos capazes de ler e produzir textos para situações de comunicação diversas, utilizando-se da reflexão consciente das possibilidades ou dos recursos que a língua oferece. Nessa perspectiva, Antunes (2007) aponta para o reconhecimento de que língua e gramática não se equivalem. Dessa forma, apreender as regras gramaticais de uma língua não significa saber utilizá-las, pois toda língua é constituída por dois componentes: léxico e gramática, além de suas regras de uso social e da textualidade. Segundo a autora, o léxico “inclui o conjunto de palavras, ou em termos mais recorrentes, o vocabulário da língua” e constitui “um depósito de recortes com que

cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo” (ANTUNES, 2007, p.42).

Proporcionar possibilidades no ensino para a ampliação vocabular dos alunos se faz importante quando pensamos no atual objeto de estudo da língua – o texto. Para produzir um texto que cumpra seu papel na interação verbal, é essencial que tenhamos um repertório lexical suficiente para alcançar a materialização das nossas intenções enquanto cidadãos participativos na sociedade. Mais que isso, o trabalho com o léxico envolve a percepção dos usos: entender os efeitos de sentido provocados pelas palavras, os contextos recorrentes das palavras e suas ressignificações, o que, inevitavelmente, contribuirá para os processos de construção de coesão e coerência do texto.

Mediar essa compreensão nos permite ajudar nossos alunos, enquanto usuários da Língua Portuguesa, a entenderem que a língua não é algo distante do que eles usam para efetuar as comunicações diárias e que são eles os responsáveis por construírem ou criarem tantas quantas possibilidades de uso que a língua consiga abarcar. Por isso, sugere-se que haja um trabalho contextualizado a partir da articulação entre os componentes da língua: léxico e gramática aliados ao trabalho com o texto.

Para fins de delimitação do objeto, é importante destacar que a análise que realizamos nos materiais didáticos da OLP restringiu-se às atividades com a gramática. Mesmo reconhecendo a íntima ligação (de difícil delimitação, por vezes) do léxico com a gramática, acreditamos que a análise de questões do ensino do vocabulário constituiria outro trabalho de pesquisa.

Percebemos que a AL “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p.205). Essa nova perspectiva transforma e oferece uma nova postura tanto a professores, que deixam de ser transmissores e passam a ser mediadores do conhecimento, como a alunos, que se tornam autores, protagonistas no uso de uma língua que a eles também pertence.

A tendência inovadora parte das contribuições das teorias linguísticas para a promoção do ensino ancorado nos usos da língua. A reflexão linguística nessa abordagem é determinada de acordo com as “configurações dos textos selecionados como objeto de leitura”, tomando como foco os aspectos funcionais, semânticos e pragmáticos do texto (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.58). Nesse sentido, essa

tendência pode, ainda, ser considerada como uma ferramenta para o trabalho com os gêneros textuais em atividades epilinguísticas sobre usos reais da língua.

A prática de ensino baseada na tendência inovadora mostra que a prática de AL, por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas, é um recurso para o trabalho com o objeto principal do ensino de língua – o texto – e deve servir como ferramenta para a compreensão dele. A prioridade dessa abordagem centra-se, portanto, na exploração da palavra e de seu funcionamento textual-discursivo. Ainda assim, não se exclui a possibilidade do desenvolvimento de atividades de metalinguagem, uma vez que o aluno já tenha demonstrado o domínio das habilidades de leitura, compreensão e escrita de textos de gêneros variados (BEZERRA; REINALDO, 2013).

2.2.3 Perspectiva Conciliadora

Para o professor, a prática de AL ainda está permeada por dúvidas sobre como essa metodologia funciona no espaço da sala de aula. Essa afirmação pode estar ligada ao que Mendonça (2006) discute sobre o momento de travessia das velhas para as novas práticas:

Isso se explica, porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se de sua prática profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um “inovacionismo irresponsável”. (p.201)

É natural que o professor, que provavelmente tenha estudado a gramática tradicional durante anos de sua vida e aprendido que era essa gramática que deveria ser ensinada nas escolas, sinta receio de aderir a novos métodos de ensino de língua. Além disso, a sociedade, os professores conceituados, os pais e os próprios alunos, mesmo sentindo dificuldades em aprender as normas dessa gramática, cobram do professor que ela seja ensinada com a mesma metodologia com qual foi instituída. Torna-se, até mesmo, uma questão de identidade profissional, já que o professor de Língua Portuguesa é (re)conhecido pela rigidez no ensino de gramática tradicional.

Por isso, para que o agir docente esteja bem orientado, reforçamos a necessidade da pesquisa, da busca por informações e de ofertas de formação docente que permitam ao professor se apropriar das teorias que pensam uma nova prática de ensino de língua.

Dessa forma, nenhum método será aplicado simplesmente por convenção ou por parecer uma novidade aderida pelos profissionais “mais atualizados”.

É nesse contexto que se aponta para a necessidade de uma perspectiva intermediária. A tendência conciliadora promove um ensino influenciado tanto pelas teorias linguísticas quanto pela GT. Mediante essas influências, o ponto de convergência entre tradição e inovação aparece proposto, nos materiais didáticos, por exemplo, ora nas seções reservadas ao estudo estrutural e prescritivo da língua, ora em separado, evidenciando, individualmente, outros aspectos da língua. Essa tendência busca, desse modo, ampliar o alcance do ensino de língua explorando tanto as questões referentes à nomenclatura quanto as questões referentes à produção de sentidos do texto e ao caráter sociopragmático da língua e, para tanto, a abordagem conciliadora trabalha com atividades epilinguísticas e metalinguísticas (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Em geral, o movimento realizado, nas aulas de português de tendência conciliadora, é o seguinte: ora trabalha-se com o texto em função de suas estruturas gramaticais, ora trabalham-se os aspectos semânticos e pragmáticos. É necessário frisar que, ao trabalhar sob uma proposta conciliadora, o professor evita priorizar um tipo de atividade em detrimento de outra. Isso significa que o trabalho de reflexão linguística nessa proposta, em geral, equipara a importância dada às atividades estruturais de gramática e às atividades de semântica e pragmática que abordam os efeitos de sentido dessas estruturas.

2.2.4 Síntese das perspectivas

Neste trabalho, fizemos uma retomada teórica a respeito de três grandes perspectivas/ tendências do trabalho escolar com a gramática. A Perspectiva Tradicional, que desenvolve o ensino baseado nos moldes da GT e caracteriza-se pelo trabalho metalinguístico de memorização de regras. A Perspectiva Inovadora, que recebe influência dos estudos linguísticos e promove o ensino contextualizado e organizado de gramática por meio de reflexões sobre as estruturas linguísticas nas configurações textuais. E a Perspectiva Conciliadora, que busca reunir os aspectos da Gramática Tradicional com os das teorias linguísticas no trabalho com a gramática.

Entendemos que a perspectiva tradicional, diante de suas dificuldades, tem criado entraves no ensino de gramática pelo fato de que prioriza, por assim dizer, a parte em detrimento do todo. Em outras palavras, concentram-se as atividades em processos de

determinações taxonômicas e deixa-se de lado o estudo da gramática em suas realizações no texto e nos efeitos de sentido produzidos.

Por sua vez, acreditamos que as perspectivas inovadora e conciliadora e seus reflexos em materiais didáticos avançam no sentido de proporcionar a professores e alunos alternativas que auxiliem sua formação crítica. Em especial, são trazidas possibilidades que visem a cumprir com a função do ensino de língua nas escolas: mediar o desenvolvimento da competência de leitura e escrita dos indivíduos, contribuindo para a sua inserção em diferentes instâncias sociais.

3. CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ENSINO DE GRAMÁTICA NO CADERNO *PONTOS DE VISTA*

A prática de produção de textos *na escola*, diferentemente da redação de textos *fora da escola*, exige uma “reflexão consciente dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Isso significa dizer que os conhecimentos de gramática são essenciais para que o aluno seja capaz de construir textos adequados às situações de interação propostas.

Dessa forma, nosso interesse em analisar o caderno *Pontos de Vista*, material didático destinado aos professores participantes da OLP, surgiu da preocupação em averiguar se as orientações sobre os conhecimentos gramaticais disponibilizadas no caderno subsidiavam, de fato, as propostas para a prática de escrita na escola. Em nossa análise, vamos dar atenção também a esse aspecto.

3.1 Análise geral das orientações

De modo geral, percebemos que as orientações contidas no caderno para o desenvolvimento de atividades que envolvam os conhecimentos linguísticos apresentam sugestões inovadoras no que diz respeito ao trabalho com a gramática, visto que o manual apresenta muitas descrições sobre o gênero e sobre as questões gramaticais que o permeiam. Por meio desse material, o professor recebe suporte suficiente para apresentar aos alunos o gênero proposto para a produção de texto da OLP, tornando-os capazes de reconhecer o gênero, em nosso caso, o Artigo de Opinião.

A depender da realidade da turma, o professor talvez não consiga conduzir seus alunos a desenvolverem um artigo de opinião através, apenas, do reconhecimento das características do gênero. Acreditamos que seja preciso promover a prática de produções de artigos de opinião e a reflexão sobre eles à medida que o gênero é apresentado aos alunos, para que eles não só entrem em contato com o gênero por meio da leitura, mas se apropriem de suas características produzindo textos adequadamente.

Objetivando uma análise geral, decidimos verificar, primeiro, a quantidade de orientações referentes ao ensino de gramática. Nessa verificação, percebemos que, das 33 (trinta e três) orientações sobre conhecimentos linguísticos do caderno, 15 (quinze) orientam sobre a presença e o uso de recursos gramaticais nos textos.

Percebemos, em nossa análise, que as concepções de gramática que embasavam as orientações eram de: a) concepção de gramática internalizada, quando as orientações sugeriam ao professor que promovesse reflexões mais intuitivas sobre os elementos gramaticais dos textos; b) concepção de gramática descritiva, quando as orientações solicitavam ao professor que descrevesse os componentes gramaticais presentes nos textos trabalhados; c) concepção de gramática normativa, quando as orientações lembravam ao professor a necessidade de adequação dos textos produzidos à convenção escrita do gênero.

Das 15 (quinze) orientações para o trabalho com gramática, 01 (uma) é exclusivamente de concepção de gramática internalizada, 09 (nove) são apenas de concepção de gramática descritiva, 03 (três) são de concepção internalizada e descritiva e 02 (duas) são somente de concepção de gramática normativa¹⁰. A organização desses dados resultou no gráfico seguinte:

GRÁFICO 02 – Concepções de gramática encontradas



Fonte: o autor (2018)

Como é possível notar, dentro das orientações para o trabalho com a gramática, há uma predominância na adoção da concepção de gramática descritiva, que totaliza 60% das orientações, além dos 20% de orientações que coadunam descrição com reflexões internalizadas. Acreditamos que essa indicação, vista no gráfico, justifica-se pelo

¹⁰ Os exemplos referentes a estes dados serão apresentados no tópico 3.2.

objetivo da OLP em tornar conhecidas diferentes configurações de gêneros textuais. A descrição do gênero e, em especial, a descrição de estruturas gramaticais que são recorrentes no gênero contribuem para a identificação, o reconhecimento e para a posterior produção desses. Ou seja, no caso específico do caderno para trabalho com Artigo de Opinião, o professor é incentivado a descrever o gênero, de modo que os alunos estabeleçam uma relação de reconhecimento do gênero e das estruturas linguísticas recorrentes em um Artigo de Opinião, a fim de que possam, por fim, produzir um texto adequado a esse gênero.

Outro ponto para o qual devemos voltar à atenção: dentro dessas orientações de gramática descritiva, todas elas trazem elementos que indicam ligação com a concepção funcionalista de gramática. Isso significa dizer que todas as descrições que o material orientador propõe preocupam-se em demonstrar como ocorre o funcionamento das estruturas gramaticais presentes nos textos e quais implicações que a presença dessas estruturas trazia para a organização interna e para o entendimento global do texto. Esse tipo de descrição permite ao aluno reconhecer o papel que as organizações linguísticas desempenham na produção de comunicação entre o autor e seus interlocutores.

A concepção de gramática internalizada representa, como indica o gráfico, 7% das orientações gramaticais do caderno *Pontos de Vista*, além dos 20% em que essa concepção é colocada junto à descritiva. A nosso ver, se levarmos em consideração que o objetivo dessas orientações para o professor é auxiliar o aluno na melhoria de sua prática de escrita, a quantidade de orientações para o trabalho de gramática internalizada ainda sinaliza um número reduzido. São as reflexões que o aluno estabelece em contato com o texto que o permitem desenvolver domínio sobre o gênero e sobre os usos das estruturas linguísticas comuns àquele gênero, o que justifica a necessidade de mais atividades de gramática internalizada.

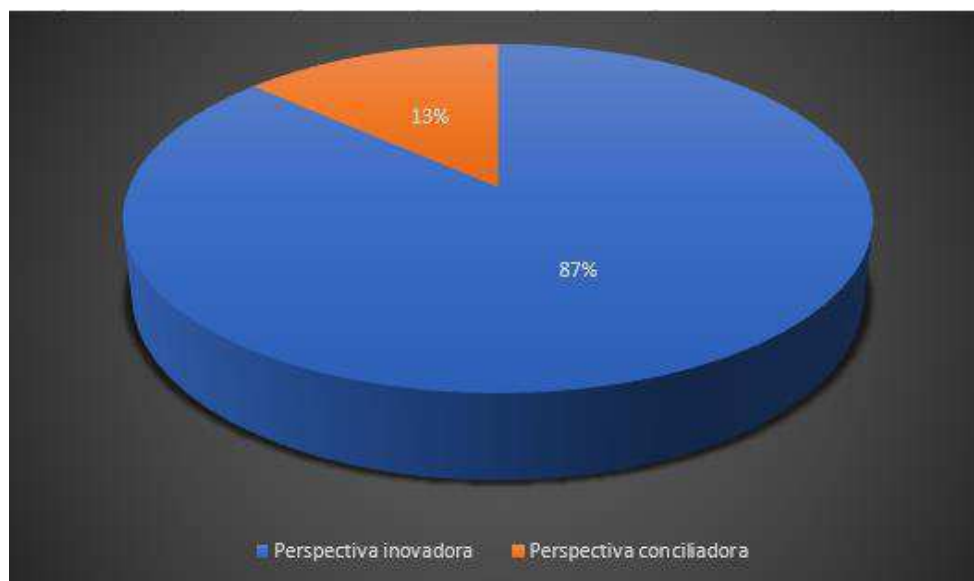
Para nós, é positivo perceber a preocupação do material orientador em apresentar ao aluno tanto os componentes estruturais do texto como os elementos gramaticais presentes em um Artigo de Opinião. Ainda assim, concordamos que orientações que sugerem ao professor o trabalho de atividades com base na gramática internalizada, ou atividades que refletem sobre os usos dos elementos linguísticos no texto, são essenciais para o alcance da competência de escrita do aluno. Isso porque, ainda que o aluno seja capaz de identificar o gênero e suas questões estruturais, a ativação da competência de escrita só será efetuada se o aluno demonstrar domínio a ponto de tornar-se capaz de produzir um texto característico desse gênero.

É sabido que o material didático foi produzido não para tornar-se única base ou fonte de ensino do professor, mas para dar suporte, orientações e sugestões. O professor, dessa forma, é incentivado a buscar formas de aliar às propostas do caderno atividades que acreditem ser pertinentes e que produzam reflexões sobre os textos de modo que os alunos se apropriem das características linguísticas e estruturais de um Artigo de Opinião, a fim de que sejam capazes de construir, em suas produções, textos coesos e, a partir deles, efetuem a competência comunicativa.

Por último, observamos que a concepção de gramática normativa ocupa no gráfico 13% das orientações presentes no caderno. Esse dado é significativo, sobretudo, porque dá indícios de que o trabalho da OLP está voltado para o principal objetivo de ensino que a escola deve cumprir: desenvolver a competência comunicativa dos alunos por meio das competências de leitura e escrita. Assim como as orientações fundamentadas nas outras concepções de gramática, as orientações do caderno que adotam a concepção de gramática normativa sugerem que o trabalho com esse tipo de gramática observe a norma de convenção escrita dentro da funcionalidade do gênero. Esse dado demonstra que o objetivo central do material orientador não é que o aluno decore as regras da gramática, mas que saiba usá-las visando à adequação da coesão textual e efetuação da comunicação com seus interlocutores.

Posteriormente, nós passamos a analisar as perspectivas de ensino que fundamentavam cada orientação, comentando sobre como essas perspectivas influenciam na prática de trabalho com a gramática. Detectamos que, das 15 (quinze) orientações, 13 (treze) apresentam uma proposta de ensino de gramática inovadora e 02 (duas) apresentam uma proposta conciliadora. Isso pode ser verificado no gráfico que segue:

GRÁFICO 03 - Perspectivas de ensino presentes nas orientações



Fonte: o autor (2018)

Após a tabulação desses dados, a primeira questão a ser comentada é o fato de que os dados analisados não apresentaram nenhuma orientação de perspectiva conservadora. Ou seja, em nenhuma das orientações, verificamos a solicitação de regras gramaticais dissociadas do contexto de funcionamento dos textos trabalhados. Até mesmo as orientações de concepção de gramática normativa não adotaram uma postura conservadora. Esse é um dado representativo porque demonstra a preocupação do material orientador da OLP em não reproduzir o ensino transmissivo de gramática que há tempos já demonstra sua insuficiência.

A perspectiva de ensino inovadora soma 87% das orientações presentes no caderno. As atividades indicadas concentraram-se em sugerir aos professores atenção ao funcionamento das estruturas linguísticas, que devem ser descritas para os alunos, apresentando-se suas características e sua importância na estruturação do texto. É verdade que, conforme já comentamos, o professor precisa perceber em que momentos será necessário ampliar a discussão para além da descrição das estruturas, para que os próprios alunos possam entender quais funções as estruturas linguísticas exercem e como eles podem, com o auxílio dessas estruturas, organizar seus textos visando à reflexão por meio da análise e produção de textos do gênero Artigo de Opinião.

Esse fato também é significativo e positivo, a nosso ver, já que a perspectiva inovadora, embora trace um caminho mais longo de descrições, reflexões, produções e

reescritas, consegue, por meio desse caminho, que os alunos sejam leitores e escritores conscientes do uso que fazem da linguagem.

Os 13% de orientações de perspectiva conciliadora coincidem com o trabalho com a gramática normativa. A adoção dessa perspectiva para os dois momentos de trabalho com questões normativas representa o melhor caminho para o ensino dessa concepção de gramática. Através da perspectiva conciliadora, o trabalho com a gramática normativa não descarta o uso do texto, dentro de cuja organização funcional passa a ser considerada a norma e suas regras.

Constatamos, pois, por meio dos dados quantitativos, a priorização de um ensino funcional e inovador de gramática nas orientações do caderno *Pontos de Vista* da OLP. Esses dados indicam as possibilidades reais de auxílio que esse material didático representa para o professor que deseja trabalhar gramática de forma articulada, a partir de gêneros textuais.

3.2 Concepções de gramática presentes no caderno

Nesta seção comentaremos as orientações que apresentam as concepções de gramática: descritiva, de vertente funcionalista; internalizada; descritiva/internalizada; normativa. Constatamos que são essas concepções que subsidiam o trabalho com a gramática no caderno *Pontos de Vista* da OLP.

3.2.1 Gramática Descritiva

As orientações de trabalho com a gramática (OG) que apontam uma concepção de gramática descritiva apresentam como principal característica a preocupação em descrever o gênero com base em aspectos da língua. Nessas orientações, priorizam-se as análises de trechos de frases, palavras ou expressões que estabelecem sentido nos textos apresentados no caderno. É esse o caso da OG01:

Para deixar isso bem claro, peça aos alunos que examinem trechos da notícia "Google entra na guerra contra as falsas notícias" que comprovam essa afirmação.

OG01, *Pontos de Vista*, OLP, p. 55

A OG01 foi dada em uma proposta de atividade da oficina “Informação *versus* opinião” que, através de questões de leitura e análise linguística, apresenta como objetivo relacionar e diferenciar o gênero Notícia do gênero Artigo de Opinião. O contexto de ocorrência da OG01 solicita que o professor mostre aos alunos que, na notícia “Google entra em guerra contra notícias falsas”, veiculada pelo *blog* do jornal *O Estado de São Paulo*, o jornalista procurava apenas apresentar os fatos em si, sem assumir uma posição sobre o que ele estava divulgando.

Consideramos a OG01 como um exemplo de orientação para o trabalho com a gramática descritiva, baseado na vertente funcionalista, porque nessa orientação é solicitado que os alunos examinem os trechos da notícia que exemplificam a imparcialidade do autor. A orientação sugeria que o professor direcionasse o aluno à medida que ele percebesse quais frases causavam um efeito de distanciamento do autor em relação à notícia apresentada. Os exemplos, por sua vez, possibilitam a reflexão sobre uso de frases tendo em vista a função que elas desempenham no texto.

Essa orientação contribui positivamente para um trabalho contextualizado de gramática por habilitar os alunos, primeiramente, a identificar informações no texto e inferir os sentidos que essas informações provocam. Nesse aspecto, os trechos selecionados na notícia propiciam o trabalho com as marcas enunciativas que demonstram a posição que o autor ocupa em relação ao texto.

Outro aspecto positivo é que esse tipo de orientação ajuda o professor na capacitação do aluno para, através da identificação de recursos linguísticos no texto, distinguir um fato de uma opinião relativa ao fato, compreender a finalidade de cada gênero e, por realizar comparações entre os gêneros, identificar as possibilidades de tratamento de uma informação em diferentes tipos de texto.

Da mesma forma que OG01, são descritivas de vertente funcionalista as OG02 e OG08. A OG02 solicita a descrição das expressões sublinhadas no texto ao pedir que o professor observe com os alunos os papéis que elas cumprem enquanto expressões-chave. A OG08 é descritiva por solicitar que o aluno descreva quais os articuladores argumentativos foram encontrados no texto. Ambas trabalham com o uso de expressões que marcam e diferenciam os dados e os posicionamentos tomados na estruturação de uma notícia.

A OG02 encontra-se na oficina “Questão, posição e argumentos”. O objetivo dessa oficina concentra-se no reconhecimento de questões polêmicas e dos argumentos

utilizados pelo autor da notícia “Haitianos foram feridos com bala de chumbinho, diz secretaria de Saúde”, veiculada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, para se posicionar diante do fato.

As frases e/ou expressões sublinhadas são as que melhor resumem o conteúdo do parágrafo em que aparecem.

OG02, *Pontos de Vista*, OLP, p.105

O professor é orientado a conduzir a discussão questionando aos alunos sobre qual seria a questão polêmica apresentada, qual a tese defendida pelo articulista ou pelo autor da matéria e quais os argumentos são utilizados para justificar o posicionamento. Durante a realização dessa discussão, a presença da OG02 é oportuna porque as expressões grifadas ou sublinhadas na notícia dão indícios do posicionamento do autor na notícia, uma vez que a maneira com que ele se refere às temáticas envolvidas demonstra a sua opinião.

Essa orientação também servirá para que o aluno compreenda que, na articulação de seu artigo, o uso de palavras ou expressões que resumam o tema tratado pode tanto facilitar e antecipar o entendimento dos leitores sobre o assunto como também refletir os posicionamentos que o aluno tomará na produção escrita.

Esse tipo de orientação, além de permitir ao professor apresentar aos alunos a importância da articulação lógica das ideias, também aproxima os alunos das expressões linguísticas recorrentes do gênero. A OG02 também destaca as expressões que introduzem as questões polêmicas que devem receber maior atenção no texto, principalmente, para identificar a posição que o autor toma.

No caso do trabalho com o gênero Artigo de Opinião, esse tipo de orientação é importante, de modo geral, para que o professor auxilie o aluno no reconhecimento da linguagem utilizada em textos jornalísticos e, de modo específico, para que o aluno compreenda a necessidade de não só apresentar fatos, mas posicionar-se sobre eles. Ou seja, tornar o aluno capaz de reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão típica da linguagem jornalística dentro da argumentação.

A oficina “Aprendendo na prática” propõe a análise e reescrita coletiva de um Artigo de Opinião escrito por um aluno. Na ocasião, orienta-se que o professor reflita

sobre o texto e solicite as possíveis alterações a serem realizadas. Uma das perguntas feitas constitui a OG08:

São utilizados elementos articuladores, ou seja, palavras ou expressões que estabelecem conexões entre as partes do texto?

OG08, *Pontos de Vista*, OLP, p. 147

Nessa orientação o professor é incentivado a estimular o aluno com perguntas que o levem a refletir sobre como o conceito já apresentado – “palavras ou expressões entre as partes” – se realiza (ou não) dentro do texto.

Esse trabalho de verificação é apropriado, uma vez que o professor terá a oportunidade de investigar se a descrição das expressões estudadas em textos anteriores contribuiu para a produção dos alunos e se houve articulação adequada. É provável que esse trabalho de descrição auxilie na ampliação do vocabulário e na compreensão sobre os usos de determinadas estruturas linguísticas de acordo com as funções que elas desempenham no artigo.

As orientações encontradas no caderno também descrevem, especificamente, os aspectos linguísticos que estruturam um Artigo de Opinião. Na oficina “Aprendendo na prática”, na preparação para a reescrita, o professor encontra sugestões de perguntas sobre a estruturação do segundo parágrafo do artigo de opinião escolhido. É o caso da OG09, que solicita a verificação da função de algumas estruturas:

A maneira como as informações estão organizadas, em um só período, sem ponto final, com verbos sem sujeito ajudam a entender a polêmica de que vai tratar?

OG09, *Pontos de Vista*, OLP, p. 150

A oficina em que a OG09 se encontra propõe ao professor analisar e reescrever coletivamente um artigo de opinião presente no caderno. As perguntas feitas nessa oficina preparam o aluno para os aspectos do texto que podem ser aprimorados durante a reescrita, como a pontuação, a utilização de verbos ou a colocação de termos na sentença.

A pergunta sobre a organização estrutural do período, proposta em OG09, é realizada em função de um objetivo maior: ajudar a entender se a maneira como a

estrutura linguística do parágrafo está organizada para apresentar a polêmica no artigo exemplificado é adequada, permitindo a compreensão dos leitores sobre o que está sendo dito. O trabalho com a gramática é feito, nesse caso, visando à realização da competência comunicativa do texto. Ou seja, se o texto analisado consegue ou não, transmitir a ideia que deseja.

Esse trabalho de análise de textos colabora com a formação das habilidades dos alunos em compreender o processamento textual no que se refere ao estabelecimento das relações entre as partes do texto, atentando para as relações linguísticas que afetam a apresentação de teses e argumentos, bem como para as relações lógico-discursivas presentes e características do gênero. Ao deparar-se com artigos de opinião que necessitam de uma articulação mais clara, os alunos poderão refletir sobre as possibilidades de reescrita do artigo, exercitando seus conhecimentos gramaticais sobre como as estruturas podem ser organizadas, a fim de cumprir com o papel comunicativo do texto.

É possível perceber esse tipo de descrição na oficina “Como articular”, que prioriza o trabalho com a análise linguística. Nessa oficina, encontramos orientações sobre o uso dos sinais de pontuação. Salienta-se que o trabalho não demonstra um caráter normativo, mas está voltado para a descrição desses elementos no texto e para a participação deles no funcionamento da articulação textual, como no caso da OG04:

Uma dica suplementar: sugira-lhes que fiquem atentos à pontuação na hora de verificar que fragmento pode estar articulado a outro.

OG04, *Pontos de Vista*, OLP, p. 125

A orientação aponta para como a pontuação contribui na adequação sintática e no uso articulado dos elementos do texto. Assim, essa sugestão permite ao professor mediar a identificação dos efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação. Esse processo influencia desde a fase de leitura dos gêneros, já que a forma como lemos os trechos pontuados influencia na interpretação que fazemos do texto, até a fase de escrita do gênero. Nessa etapa, o aluno torna-se não apenas o leitor principal, mas o produtor do texto, e precisa estar atento à adequação sintática do seu texto.

Nas oficinas destinadas à produção final e à revisão do artigo de opinião, também encontramos orientações embasadas na concepção de gramática descritiva funcionalista.

As orientações para a produção final do artigo são realizadas em linhas gerais. Acreditamos que a oficina parta do pressuposto de que o professor já tenha conseguido direcionar seus alunos de forma precisa sobre os elementos que devem fazer parte de um artigo de opinião. Isso pode ser observado na OG10:

usar elementos articuladores como os que:

- anunciam a posição do articulista ("do nosso ponto de vista", "penso que", "pessoalmente", "acho que");
- marcam as diferentes vozes presentes no artigo ("como dizem os economistas...", "segundo alguns empresários...", "muitas pessoas dizem que...", "há pessoas que negam...", "algumas pessoas afirmam...", "para muitos é importante... para outros...");
- introduzem argumentos ("porque", "pois", "mas"); anunciam a conclusão ("então", "consequentemente", "por isso", "assim").

OG10, *Pontos de Vista*, OLP, p. 157

Pelo que observamos da orientação e do caderno como um todo, esses elementos e as suas respectivas funções já são conhecidos pelos alunos. Ainda assim, o material novamente os descreve. Essa descrição sugerida ao professor serve para relembrar aos alunos os elementos que devem estar presentes em um Artigo de Opinião.

Ressaltamos que, nas páginas iniciais, a oficina indica que “alguns alunos precisarão de dicas bastante pontuais; para outros, alguns apontamentos serão suficientes. Você, que os conhece, fará indicações necessárias para que todos aprimorem os textos” (p.155). Desse modo, fica a critério do professor decidir revisar ou trabalhar com mais artigos de opinião antes da produção final, caso perceba que os alunos precisem se apropriar mais do gênero em questão.

Na oficina reservada à revisão final do artigo de opinião, o professor é orientado a expor um roteiro que está proposto no caderno. Esse roteiro deverá nortear os alunos na revisão de seu artigo. Nele o aluno poderá verificar se, em seu texto, são usados elementos linguísticos, como os apontados em OG11, e se esses elementos estão articulados adequadamente na produção:

Introduziu sua opinião com expressões como “penso que”, “na minha opinião”?

OG11, *Pontos de Vista*, OLP, p. 160

Essa reflexão sobre como os elementos presentes na língua podem exercer determinadas funções no texto permite ao aluno, em um exercício de comparação sobre as possibilidades oferecidas na língua e as escolhas linguísticas que ele utilizou em sua produção, compreender as diversas alternativas existentes para marcar sua opinião em construções verbais.

Nesse processo, o aluno pode também analisar os elementos presentes em seu texto e as funções que eles exercem. A revisão dos elementos linguísticos volta-se para os sentidos que essas estruturas produzem no texto enquanto unidade maior e para a caracterização do gênero a partir das escolhas linguísticas realizadas.

Essa sugestão se repete em OG12 e em OG13:

Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como "pois", "porque"?

OG12, *Pontos de Vista*, OLP, p. 160

As expressões que OG12 sugere que sejam observadas na revisão são necessárias para a organização sintática dos períodos e mais amplamente para a construção dos argumentos que justificarão a posição do aluno. Mais uma vez, o aluno poderá verificar se a forma como arquitetou seus argumentos no texto se aproxima ao que a língua apresenta como possibilidade. Essa orientação direciona o aluno a entender se apresentou seus argumentos de modo claro e sugere elementos que podem ajudar o aluno a marcar sua opinião no artigo.

A compreensão do uso desses elementos articuladores ajuda o aluno a desenvolver a capacidade de selecionar adequadamente os elementos que estarão presentes em seu artigo de opinião, contribuindo para uma estruturação coesa do texto. Em OG13, percebemos o mesmo movimento:

Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: "então", "assim", "portanto"?

OG13, *Pontos de Vista*, OLP, p. 160

Assim como no caso anterior, as expressões destacadas em OG13 exemplificam como o aluno pode utilizar adequadamente os elementos articuladores para anunciar a

conclusão do artigo. Essa orientação novamente reforça a importância da progressão interna para a coesão textual da produção.

Nesse momento de produção e revisão, os alunos já tiveram a oportunidade de analisar a utilização desses elementos em diversos contextos. Assim, as perguntas do roteiro não são consideradas como aleatórias e desconexas. Os alunos conhecem a função dos elementos indicados e não é apresentada uma obrigatoriedade de utilização desses elementos. Dessa forma, o roteiro apresenta, na verdade, sugestões que podem lembrar ao aluno maneiras de articular seu texto, caso, durante a revisão, essa articulação ainda não tenha sido alcançada.

3.2.2 Gramática Internalizada

Encontramos no caderno apenas uma orientação baseada exclusivamente na concepção de gramática internalizada. A OG07 encontra-se na oficina “Vozes presentes no artigo de opinião”, que trata sobre a interação do articulista com os posicionamentos e informações dados no texto.

Faça perguntas sobre o **título do artigo**. Leve os alunos a perceberem que, por aparecer entre aspas, o título já se reporta a uma voz que não é a do articulista. Pergunte se já ouviram ou leram, em algum lugar, frases semelhantes. Em caso positivo, explore um pouco o contexto em que esse tipo de frase ocorreu, assim como as pessoas envolvidas. Pergunte, também, se, pelo título, dá para se ter ideia não só do assunto que será tratado, como das posições que o autor defenderá a respeito.

OG07, *Pontos de Vista*, OLP, p. 131

Na orientação exposta, a sugestão era trabalhar com os alunos o artigo “Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!”, escrito por Leonardo Sakamoto. Consideramos a OG07 como uma orientação para o trabalho com a gramática internalizada porque ela sugere ao professor que leve o aluno a perceber as frases feitas do idioma. Ou seja, o aluno refletirá sobre os sentidos que uma expressão conhecida produziu no contexto do artigo lido, justamente por ser habitualmente usada em situações de fala entre diversas comunidades brasileiras.

No caso do artigo trabalhado, a expressão “tá com dó” ironiza a posição adotada pelas pessoas que apoiam o acolhimento de refugiados em seu país. O conhecimento prévio dos alunos sobre o uso dessa expressão presente no título pode fazer com que alguns pensem, inicialmente, que o autor se posicionará contra a permanência dos

refugiados no país. Nesse momento, a orientação continua seu direcionamento apontando para o trabalho com o uso adequado da pontuação – as aspas utilizadas para indicar que a expressão no título não representa a voz do autor.

Desta forma, a OG07 promove reflexões sobre tanto o emprego de expressões popularmente usadas para causar ironia como reflexões acerca da função das aspas no texto. Permite, assim, o trabalho com os efeitos de sentido que o título produz aliado ao conhecimento prévio do uso de aspas. Já que, nesse caso, são as aspas que retiram do autor a responsabilidade da expressão escolhida como título do artigo, esse fato abre possibilidades para o leitor crer que o autor é favorável ao acolhimento de refugiados no país. Esse tipo de trabalho proporciona ao aluno a capacidade de produzir inferências a respeito das temáticas e dos posicionamentos que os autores adotam em seus textos, a partir de reflexões intuitivas sobre os recursos expressivos encontrados nos textos lidos.

3.2.3 Gramáticas Descritiva e Internalizada

No caderno *Pontos de Vista*, além das orientações que apontavam exclusivamente para um tipo de concepção, encontramos, também, orientações que apresentavam mais de uma concepção de gramática. É o caso das OG03, OG05, OG06, que desenvolvem suas sugestões segundo as concepções de gramática descritiva funcionalista e internalizada.

A OG03 foi encontrada na oficina “Como articular”, que propõe como objetivos perceber as relações ou vínculos entre partes diferentes de um texto argumentativo, conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado. Todas as orientações, nessa oficina, apontam para o uso reflexivo da língua. No caso da OG03, a orientação dada está relacionada à proposta de atividade sobre os articuladores argumentativos, como pode ser observado na ocorrência:

Distribua os envelopes entre os alunos e, então, proponha para a turma, o seguinte jogo: montar dez pequenos textos argumentativos coerentes e consistentes, usando as fichas do envelope. Para tanto, eles precisarão prestar muita atenção aos tipos de relação entre os fragmentos fornecidos, para descobrir que aqueles que estão na coluna do meio da tabela são os articuladores, ou seja, os termos capazes de estabelecer essas relações.

O caderno sugere ao professor que solicite dos alunos a construção de textos argumentativos. Para tanto, a OG03 orienta ao professor solicitar que os alunos verifiquem a função de algumas estruturas que auxiliarão na construção do texto. Esse movimento aponta o trabalho com a gramática descritiva, já que fará com que os alunos retornem à descrição das funções dos articuladores discursivos.

A OG03 permite, ainda, que o professor trabalhe com a criatividade de seus alunos e contribua para a internalização das noções sobre os articuladores argumentativos, ao passo que se testam as alternativas possíveis para a construção do texto solicitado. Assim, à medida que o aluno desenvolve seu texto utilizando os operadores argumentativos presentes nas fichas do envelope, ele reflete sobre as suas ações de linguagem com o intuito de articular o artigo adequadamente. Além disso, o jogo de “quebra-cabeça” que a OG03 sugere estimula a criatividade do aluno e pode gerar resultados positivos porque permite a ele interagir com o texto de maneira diferente.

A OG05 está presente no mesmo contexto da OG03, na oficina “Como articular”, e também se caracteriza com concepções internalizada e descritiva funcional de gramática porque promove a reflexão e o reconhecimento de textos argumentativos bem elaborados com base na verificação do uso adequado dos elementos articuladores e no estabelecimento de suas funções no texto. Percebe-se essa caracterização nos comandos dados:

Quando todos tiverem terminado, solicite-lhes que leiam em voz alta e discuta com eles se constituem ou não, em cada caso, bons textos argumentativos. Em qualquer dos casos, reforce bem as razões, chamando a atenção para o papel dos articuladores.

OG05, *Pontos de Vista*, OLP, p. 125

Essa proposta permite ao aluno desenvolver um senso crítico e interpretativo tanto de suas próprias produções como das produções de outros. Contribui também para o reconhecimento das possibilidades linguísticas que podem ser utilizadas em seus textos.

Na mesma oficina, encontramos, ainda, a OG06, que atenta para a proposta de produção de um artigo sobre se “Deve ou não haver restrições à oferta de alimentos com alto teor de gordura e/ou sódio nas cantinas escolares?”:

Proponha aos grupos que discutam a questão, cheguem a um consenso e articulem o texto usando expressões como as sugeridas no quadro abaixo "Elementos articuladores".

OG06, *Pontos de Vista*, OLP, p. 127

Essa proposta é pertinente porque requer do aluno a exposição do seu conhecimento prévio sobre o tema, da opinião fundamentada em argumentos convincentes e da articulação clara de suas ideias por meio dos elementos articuladores. Deve-se ter atenção para o fato de que, na orientação, não se conceitua o que são os elementos, mas, na mesma oficina, disponibiliza-se um quadro com a descrição de diferentes elementos articuladores, as possibilidades de expressões e os momentos em que elas podem ser utilizadas no artigo.

Todas as orientações de concepção descritiva e internalizada colaboram para a formação da competência comunicativa. Isso é feito pelo trabalho com habilidades que permitem ao aluno tanto adaptar sua linguagem aos contextos de produção propostos como também selecionar elementos linguísticos adequados à arquitetura do gênero. Da mesma forma que a OG04 sugere a importância da pontuação para a organização sintática do texto e dos seus posicionamentos a respeito da temática, as OG01 e OG02 frisam a necessidade de utilizar expressões que marquem no texto falas, posicionamentos e argumentos.

3.2.4 Gramática Normativa

Ao longo de todo o material didático analisado, encontramos apenas duas orientações que apontam para a concepção de gramática normativa. São as orientações OG14 e OG15, presentes na oficina destinada à revisão do artigo de opinião produzido.

Em OG14, temos:

Verificou se a pontuação está correta?

OG14, *Pontos de Vista*, OLP, p. 160

Reconhecemos a importância que o trabalho com a gramática normativa exerce quando ela é proposta visando à adequação da norma dentro da funcionalidade do gênero. Além de influenciar no estudo da coesão textual, essa orientação lembra ao

professor que o texto do aluno, nas condições de produção propostas, precisa se adequar aos critérios de convenção da escrita.

Assim também ocorre na OG15:

Ajude-os também com dicas sobre pontuação e uso de sinônimos e pronomes para evitar repetição excessiva de palavras.

OG15, *Pontos de Vista*, OLP, p. 161

A orientação permite que o professor colabore para a expansão do repertório linguístico do aluno. Para evitar a excessiva repetição de palavras na produção do artigo (texto mais formal), o aluno sentirá a necessidade de conhecer palavras que tenham o mesmo valor semântico a fim de substituir as palavras repetidas em demasia.

Essa orientação se justifica, sobretudo, não apenas pela busca da adequação de uma convenção social instituída, mas, principalmente, pela organização interna do texto. Ou seja, as normas pensadas dentro da funcionalidade do texto fazem com que o aluno perceba a importância delas para o alcance da coesão textual.

É importante lembrar que é a adequação à convenção escrita que legitima o texto do aluno e dá voz ao discurso assumido por ele na sociedade. Dessa forma, o professor precisa criar possibilidades como as apresentadas nas orientações, para que o aluno conheça ou esteja a par da norma escrita e da adequação dela em cada gênero trabalhado.

Destacamos, ainda, que essas ocorrências foram encontradas na oficina que propõe a revisão final do artigo de opinião produzido individualmente, o que nos leva a perceber que o trabalho com a gramática normativa só foi proposto quando houve a concretização do trabalho com as outras noções de gramática. Assim, o estudante teve a oportunidade de conhecer, refletir e fazer uso das estruturas linguísticas, percebendo o funcionamento delas no texto, para depois adequá-las à convenção escrita.

3.3 Perspectivas de ensino de gramática presentes no caderno

Nesta seção discutiremos sobre as perspectivas de ensino de gramática propostas nas orientações do caderno do professor. Entendemos a necessidade dessa discussão quando refletimos que, durante muito tempo, o trabalho com a gramática foi realizado segundo a perspectiva conservadora. Nesse aspecto, os principais instrumentos que o

professor tinha para dar continuidade ao ensino transmissivo de gramática eram os compêndios de gramática tradicional e as sequências didáticas baseadas nas regras desses compêndios.

Ao analisar o material da OLP de orientações para o professor, percebemos que ele trilha o caminho inverso da perspectiva conservadora. Esse é um aspecto relevante para o ensino da produção textual. Por pertencer ao conjunto de materiais didáticos que auxiliam o professor na preparação dos alunos para o concurso da OLP, esse caderno é utilizado por milhares de professores no país inteiro e, conseqüentemente, as propostas de atividades baseadas nele alcançam milhares de alunos da Rede Pública de ensino do país.

Como apontamos em nossa análise quantitativa, não há, no caderno *Pontos de Vista*, indícios de trabalho seguindo uma perspectiva conservadora. Isso, para nós, representa avanços e novos olhares sobre o ensino de língua portuguesa, em específico, o de gramática. Foram encontradas apenas orientações de perspectiva inovadora e conciliadora.

3.3.1 Perspectiva inovadora

A maioria das orientações encontradas no caderno representa uma perspectiva de ensino inovadora. Em outras palavras, as orientações focalizam o ensino na busca pela contextualização da gramática nas situações de interação comunicativa, nos usos presentes nos textos.

As orientações visam habilitar o professor para trabalhar com os alunos as funções que as estruturas gramaticais estabelecem dentro do gênero Artigo de Opinião e como elas contribuem para a produção de sentidos e para a organização textual das produções dos alunos. Propicia-se, assim, o trabalho com atividades linguísticas, por meio da produção e reescrita de artigos de opinião, e epilinguísticas, através das reflexões sobre os usos das estruturas linguísticas que caracterizam esse gênero.

Como exemplo, podemos citar a OG04:

Uma dica suplementar: sugira-lhes que fiquem atentos à pontuação na hora de verificar que fragmento pode estar articulado a outro.

A estratégia para ensino de gramática, nessa orientação, aponta para uma perspectiva inovadora porque, embora cite a pontuação, conteúdo comum à GT, promove um trabalho voltado para o funcionamento desse elemento enquanto articulador de uma estrutura à outra.

Outro exemplo que confirma nosso ponto de vista é a OG09:

A maneira como as informações estão organizadas, em um só período, sem ponto final, com verbos sem sujeito ajudam a entender a polêmica de que vai tratar?

OG09, *Pontos de Vista*, OLP, p. 150

Esse direcionamento é essencial para que o aluno perceba quando será apropriado usar a pontuação em seu texto, não apenas por exigência da convenção, mas por compreender que a articulação textual influencia nas leituras que o interlocutor pode realizar, interferindo na relação de comunicação entre autor, texto e interlocutor.

A perspectiva inovadora também está evidenciada na OG07:

Faça perguntas sobre o **título do artigo**. Leve os alunos a perceberem que, por aparecer entre aspas, o título já se reporta a uma voz que não é a do articulista. Pergunte se já ouviram ou leram, em algum lugar, frases semelhantes. Em caso positivo, explore um pouco o contexto em que esse tipo de frase ocorreu, assim como as pessoas envolvidas. Pergunte, também, se, pelo título, dá para se ter ideia não só do assunto que será tratado, como das posições que o autor defenderá a respeito.

OG07, *Pontos de Vista*, OLP, p. 131

Ao propor reflexões sobre o título do artigo, essa orientação propicia várias possibilidades de trabalho que envolvem a compreensão de expressões recorrentes em diversas comunidades do país. Além disso, novamente se trabalha com o funcionamento da pontuação utilizada, nesse caso, para isentar a responsabilidade do autor em relação à expressão irônica contida no título. Em outras palavras, a pontuação não é trabalhada numa perspectiva tradicional, isolada dos contextos de uso, mas é vista em uma perspectiva inovadora que a enxerga como um elemento linguístico que participa na produção de sentidos do texto.

Na OG03, percebemos outro aspecto da perspectiva inovadora no caderno *Pontos de Vista*. Ele consiste na ausência de nomenclaturas oriundas da GT para o trabalho com os articuladores argumentativos:

Distribua os envelopes entre os alunos e, então, proponha para a turma, o seguinte jogo: montar dez pequenos textos argumentativos coerentes e consistentes, usando as fichas do envelope. Para tanto, eles precisarão prestar muita atenção aos tipos de relação entre os fragmentos fornecidos, para descobrir que aqueles que estão na coluna do meio da tabela são os articuladores, ou seja, os termos capazes de estabelecer essas relações.

OG03, *Pontos de Vista*, OLP, p. 125

Nessas orientações, não encontramos indícios de propostas para exercícios de metalinguagem, mas, em todo momento, o professor é lembrado da importância de direcionar seus alunos para os efeitos de sentido que as estruturas podem produzir. Como pode ser observado na OG03, o professor não é incentivado a solicitar dos alunos os conceitos ou definições dos operadores argumentativos, mas a refletir com os alunos sobre os termos que estabelecem relações entre as estruturas.

A OG06 representa outro exemplo de orientação baseada na perspectiva inovadora:

Proponha aos grupos que discutam a questão, cheguem a um consenso e articulem o texto usando expressões como as sugeridas no quadro abaixo "Elementos articuladores".

OG06, *Pontos de Vista*, OLP, p. 127

Na OG06, temos uma proposta de uma reflexão sobre a temática indicada para a produção de um artigo e sobre quais expressões seriam utilizadas para articular o texto. O quadro que contém esses elementos articuladores aponta as expressões possíveis e seus respectivos usos. Dessa forma, não é interesse do caderno que o professor solicite do aluno a definição dos elementos articuladores, atribuindo a esses uma função descontextualizada da situação de interação, mas proporcionar aos alunos situações em que seja necessário saber usar adequadamente esses elementos.

A adoção da perspectiva inovadora é notável porque demonstra o comprometimento da OLP em oferecer instrumentos adequados ao professor para lhes auxiliar no processo de formação da competência comunicativa dos alunos. Também

são orientações que revelam uma perspectiva inovadora OG01, OG02, OG05, OG08, OG10, OG11, OG12 e OG13. Todas elas têm em comum o fato de descreverem ou refletirem sobre as estruturas linguísticas que caracterizam o gênero, indicando as funções que essas exercem no texto.

3.3.2 Perspectiva conciliadora

A perspectiva conciliadora aparece em menor número e foi adotada apenas no momento em que as orientações precisavam direcionar o trabalho com a gramática normativa. Esse também é um ponto positivo, pois acreditamos que a adoção dessa perspectiva representa o melhor caminho no que se refere ao ensino de gramática normativa.

Consideramos como conciliadora a OG14:

Verificou se a pontuação está correta?

OG14, *Pontos de Vista*, OLP, p. 160

Embora essa orientação esteja voltada para a normatividade da língua, o contexto no qual ela se insere dentro do caderno nos permite entender que o trabalho está proposto em uma perspectiva conciliadora. A OG14 aparece na etapa final de revisão dos artigos de opinião produzidos e solicita a análise desse elemento linguístico dentro do texto do aluno. Assim, a gramática é trabalhada dentro da funcionalidade do texto produzido.

De maneira similar, observamos a perspectiva conciliadora na OG15:

Ajude-os também com dicas sobre pontuação e uso de sinônimos e pronomes para evitar repetição excessiva de palavras.

OG15, *Pontos de Vista*, OLP, p. 161

Ao sugerir que o aluno dê atenção ao excesso de palavras repetidas e ao uso adequado da pontuação em seu artigo de opinião, a OG15 deixa de lado as práticas de categorização e definição que caracterizam a GT e trabalha a normatividade em vistas

das contribuições que essa pode proporcionar para a organização textual da produção do aluno.

Nessa perspectiva, o trabalho com o texto não é tirado do horizonte de expectativa do aluno. Pelo contrário, as normas gramaticais que legitimam a convenção escrita são propostas de acordo com as necessidades que o texto apresenta. Dessa forma, o aluno entende que essas normas também contribuem para a funcionalidade do texto.

3.4 Síntese analítica

Em resumo, percebemos que as orientações presentes no caderno *Pontos de Vista* da OLP, elaborado para o trabalho com o gênero Artigo de Opinião, apresentam concepções de gramática descritiva (de vertente funcionalista), internalizada e normativa. Há, ainda, orientações fundamentadas nas concepções tanto descritiva como internalizada.

Essas concepções nortearam o trabalho com a gramática no caderno, realizado com foco na descrição das estruturas que caracterizam o gênero Artigo de Opinião e nas reflexões acerca dos recursos linguísticos e dos efeitos produzidos pelas funções que eles exercem no texto. A adoção dessas concepções permite que o professor atue na mediação da formação das competências e habilidades de que os alunos necessitam para produzirem textos de maneira adequada.

Nesse contexto, as orientações são propostas baseadas numa perspectiva inovadora de ensino, o que contribui para o processo de aprendizagem dos alunos e de formação dos professores. Eles passam a perceber, conseqüentemente, que aprender gramática não significa dominar nomenclaturas, mas saber utilizar adequadamente as estruturas da língua, a fim de estabelecer-se socialmente e comunicar-se por meio de suas produções textuais em diferentes situações de interação.

Por esse motivo, além de serem mínimas as ocorrências de trabalho com a gramática normativa, quando elas aparecem, as orientações têm o cuidado de adotar uma perspectiva conciliadora. Assim, consideram a norma mediante as funções que ela estabelece no texto.

As orientações pautadas na concepção de gramática descritiva indicam propostas de atividades epilinguísticas ou atividades sobre o funcionamento das estruturas gramaticais em textos jornalísticos, priorizando reflexões a respeito das estruturas que podem ser usadas nos movimentos que caracterizam a escrita do gênero Artigo de

Opinião. Como exemplo disso, temos a apresentação de questões polêmicas, dos posicionamentos, teses e argumentos do texto.

Essas orientações concentram-se em descrever o gênero e ajudam o professor a promover a familiarização desse gênero entre os alunos. Esse fato é relevante, tendo em vista que o concurso da OLP volta sua atenção, principalmente, para o trabalho com a produção de gêneros e, conseqüentemente, para o domínio que os candidatos demonstram sobre a escrita do gênero solicitado.

O trabalho com a gramática internalizada também é sugerido a partir de atividades epilinguísticas. Nas orientações, o professor é incentivado a direcionar a compreensão das estruturas segundo os conhecimentos prévios que o aluno tem, por exemplo, sobre expressões comumente usadas para esboçar ironia, como em OG07. Dessa forma, o conhecimento já internalizado sobre essas expressões seria fundamental para interpretação do título e para as reflexões posteriores sobre as alterações de sentido que outros elementos linguísticos poderiam causar.

É importante lembrar a necessidade de atrelar a essa concepção de gramática atividades linguísticas, ou seja, atividades que levem o aluno a produzir textos para demonstrar os conhecimentos que foram ou não internalizados. Isso é feito, por exemplo, em OG03, quando solicita que os alunos construam um texto empregando os articuladores argumentativos propostos.

Destacamos, ainda, a presença de orientações que abarcam as concepções descritiva e internalizada. Nessas orientações, percebemos que o olhar do material orientador volta-se para a produção escrita. Dessa forma, as descrições passam a ocorrer paralelamente às solicitações de produção e reescrita dos artigos de opinião propostas no caderno. A nosso ver, esse movimento é essencial para a melhoria da competência de escrita dos alunos. Ao analisarem as descrições sobre o gênero Artigo de Opinião e suas estruturas ao mesmo tempo em que produzem textos desse gênero, os alunos podem demonstrar se internalizaram as noções sobre o gênero quando produzem textos que reflitam as características apresentadas. Salientamos que as descrições e análises eram articuladas à compreensão global do texto, promovendo reflexões baseadas em contextos linguísticos, sociais e pragmáticos de uso da língua.

Essas orientações indicaram uma perspectiva inovadora de ensino, tendo em vista que o foco principal de cada orientação volta-se sempre para o funcionamento das expressões e estruturas linguísticas e as contribuições dessas para produção de sentidos

e cumprimento do papel comunicativo do texto. O objetivo é fazer com que os alunos entendam como essas expressões podem auxiliá-los na escrita do gênero.

As orientações fundamentadas na concepção de gramática normativa não estiveram dissociadas do objetivo do caderno em tornar conhecido o funcionamento dos textos do gênero Artigo de Opinião. Elas foram propostas visando à adequação das estruturas em benefício da coesão textual e da formalidade do texto.

Um fator importante a ser destacado é que essas orientações estão presentes apenas no final do caderno, na oficina reservada à revisão da produção escrita. Isso significa dizer que a adequação à norma só foi solicitada após a compreensão da adequação dos usos das expressões e estruturas linguísticas. Assim, depois que os alunos analisaram diferentes e específicos casos de uso da gramática, é apropriado que eles conheçam a variedade em que os artigos de opinião são escritos.

Para isso, o caderno desenvolve essas últimas orientações segundo a perspectiva conciliadora, ou seja, busca aplicar a norma com vistas ao funcionamento do texto. Dessa forma, não notamos nenhuma “quebra” que dividiu o ensino de produção textos do gênero citado do ensino de gramática normativa.

Acreditamos, pois, que o caderno, de modo geral, atende à proposta de ensino contextualizado de gramática. Em todas as orientações analisadas, percebemos a preocupação em voltar o ensino de gramática para o trabalho com o texto como forma real de comunicação e interação, e não apenas como pretexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho apresentou como os conhecimentos gramaticais são abordados no caderno do professor destinado ao trabalho com o gênero Artigo de Opinião para o concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa. À medida que descrevemos as orientações para o professor presentes no caderno *Pontos de Vista*, buscamos indicar possibilidades de trabalho com a gramática, refletindo sobre habilidades que podem ser desenvolvidas durante o processo de aprendizagem dos alunos.

As orientações para o ensino de gramática que foram analisadas demonstraram a preocupação do material da OLP em subsidiar o professor com propostas direcionadas para o trabalho efetivo com o texto. Dessa forma, o tratamento dado aos elementos gramaticais é baseado no funcionamento que as estruturas linguísticas podem exercer na textualidade. Essa articulação entre os conhecimentos gramaticais e os processos de interpretação e produção de textos contribui para que os alunos possam desenvolver as competências de leitura e escrita.

Isso responde à nossa pergunta de pesquisa, que buscava entender como é feito o trabalho pedagógico com os conhecimentos gramaticais no caderno *Pontos de Vista*. Nossas expectativas foram atendidas à medida que percebemos o caminho articulado que as orientações seguiam, visando à contextualização do ensino de gramática.

Ao realizarmos nossa análise, observamos, primeiramente, qual o direcionamento que as orientações apontavam sobre as concepções de gramática subjacentes. Com isso, verificamos quais os tipos de trabalho com a gramática era possível realizar de acordo com as propostas do caderno.

Percebemos que as orientações propiciavam o trabalho com gramática descritiva, de vertente funcionalista, pois propunham descrever o funcionamento das estruturas linguísticas recorrentes no gênero Artigo de Opinião. Além disso, as orientações permitiam o trabalho com a gramática internalizada porque promoviam reflexões e práticas de produção que focalizavam o uso dos elementos gramaticais e suas contribuições para o funcionamento do texto. As orientações também davam espaço para o trabalho com gramática normativa, por atentarem para a adequação das estruturas gramaticais em função dos papéis que elas exercem no texto.

Notamos que, parcialmente, o caderno realiza o movimento pedagógico proposto por Possenti (1996), que defende que o trabalho com a gramática deve partir daquilo que já está internalizado pelos alunos, para então descrever o conhecimento produzido

e, por fim, apresentar a variedade culta e adequar o conhecimento de gramática internalizado às normas de convenção escrita. No caso do caderno *Pontos de Vista*, o movimento partia da descrição do gênero e das estruturas gramaticais recorrentes, provavelmente para que o gênero fosse apresentado, de modo que os alunos se apropriassem de suas características. As orientações de gramática internalizada ocorreram, na maioria dos casos, relacionadas às descrições. Por último, vieram as orientações para o trabalho com a gramática normativa. Por isso, consideramos que o caderno atendeu parcialmente à proposta de Possenti (1996). Embora se apresentem, em seu material, as três concepções de gramática, prioriza-se, ao longo da sequência e logo de início, o trabalho com a gramática descritiva.

Após identificarmos as concepções de gramática, refletimos sobre as perspectivas de ensino que caracterizavam o trabalho com as orientações sobre os conhecimentos gramaticais no caderno. A nosso ver, o caderno adota uma perspectiva de ensino inovadora porque pensa o ensino de gramática de maneira contextualizada, preocupando-se com a relação direta entre a compreensão do funcionamento dos elementos linguísticos e a construção textual. Até mesmo o trabalho com a gramática normativa não foi proposto de maneira aleatória, mas manteve-se alinhado à busca pela conciliação entre a adequação às normas de convenção escrita da língua e a influência que essas normas exerciam na coesão interna do Artigo de Opinião.

As análises confirmaram, então, nossa hipótese de que o caderno *Pontos de Vista* possibilita o trabalho pedagógico com as competências necessárias às habilidades de leitura e escrita, visto que todas as orientações discutidas apontaram para a contextualização dos conhecimentos gramaticais em função do texto. O caderno estudado permite que o professor direcione os alunos para a compreensão de como as estruturas linguísticas interferem na produção de sentidos do texto e como o funcionamento dessas estruturas abre diversas possibilidades de leitura, interpretação e produção consciente e crítica a respeito de diferentes temáticas.

As orientações analisadas demonstram que o caderno *Pontos de Vista* contribui para que o ensino de gramática esteja centrado na produção de interação comunicativa, o que envolve redimensionar o trabalho com a gramática normativa e defini-la como sendo, de fato, a representação de uma variedade e não a única forma de expressão verbal. O fato de as orientações para o trabalho com os conhecimentos gramaticais priorizarem a reflexão sobre o funcionamento das estruturas linguísticas indica os

avanços que o caderno sugere em relação ao ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa.

Acreditamos que esse seja o melhor caminho para o trabalho pedagógico com a gramática e valorizamos produções como o material da OLP sobre Artigo de Opinião, que encaram as sequências didáticas não como um manual de ensino fechado, mas como orientações que abrem espaços oportunos para o desenvolvimento proveitoso de atividades de linguagem. Tais atividades habilitam os alunos a produzirem textos coesos e coerentes, a fim de se representarem socialmente por meio da linguagem verbal.

Ressaltamos que a mudança de paradigma dos professores no que se refere ao ensino de gramática está em processo e deve acontecer de maneira consciente e gradativa. Como já mencionamos, o ensino inovador de gramática baseado em radicalismos pode apresentar as mesmas lacunas de um ensino conservador. Sendo assim, o professor deve constantemente refletir sobre sua prática de ensino e procurar ferramentas adequadas que o auxiliem a propor um ensino inovador de gramática, como o material orientador analisado, visando a alcançar melhorias na aprendizagem dos alunos.

A nosso ver, ainda há muito a ser feito no que diz respeito às práticas de ensino de gramática na escola. Temos, no campo dos estudos da Linguística Aplicada, muitas pesquisas que apresentam propostas para o ensino de estruturas gramaticais visando a seu funcionamento no texto, mas esse número ainda é insuficiente, tendo em vista a grande demanda encontrada nas salas de aula do país. Por isso, destacamos a necessidade de voltarmos nossa atenção para a produção de pesquisas que ofereçam aos professores alternativas eficientes de metodologias para o ensino de gramática.

Com relação aos materiais da OLP, ainda há muito que ser explorado. É necessário um número maior de pesquisas sobre a utilização desses materiais para o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita dos alunos, de formação dos professores, de utilização dos materiais em todos os eixos de ensino. Os próprios professores que usam os cadernos e participam do concurso podem tomar a iniciativa de apresentar os resultados e as contribuições desse material no processo de aprendizagem de seus alunos. Essa é uma maneira de valorizar e compartilhar as propostas da maior política pública brasileira de incentivo à escrita, que mobiliza escolas do país inteiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In.: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007, p.31-54.

BERGER FILHO, Ruy. **Educação profissional no Brasil: novos rumos**. Revista Ibero-americana de Educação, N. 20, maio/ago. 1999. Disponível em: . Acesso em: 6 set. 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental (SEF), 1997-1998.

_____. **Manual de Redação do ENEM**. INEP. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 16 de março de 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2.ed. São Paulo: Educ, 2009.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística - parte II. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Chistina (orgs). **Introdução à linguística**: domínios e fronteira. 8. ed. Vl. 1. São Paulo: Cortez, 2008. p.49-75.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In.: RANGEL, Egon Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Pontos de vista**: caderno do professor: orientação para produção de textos. 5. ed. São Paulo: Cenpec, 2016, p. 9.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**, Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque** – Cadernos de Literatura e Ensaios. São Paulo, n. 5, p. 9-27, 1997.

_____. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991.

FERRARI-NETO, José. A gramática gerativa e o ensino de língua portuguesa. **Revista Prolíngua**, volume 10, nº 2, p.40. jun/jul de 2015.

FURTADO DA CUNHA, Angélica. Funcionalismo. In.: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo, contexto, 2009, p. 157-176.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Caminhos para um ensino funcional de gramática orientado ao texto: pronomes pessoais e adjetivos em perspectiva intersubjetiva. **Trab. Ling. Aplic.**: Campinas, nº56.1, p.139-162, jan./abr. 2017.

LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth; TEIXEIRA, Cristina. Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis. In.: SILVA, Alexsandro, PESSOA, Ana Claudia, LIMA, Ana (Orgs). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 29-46.

NEVES, Herbertt. Aspectos sintáticos do texto: uma proposta para o trabalho com o texto em sala de aula. **Revista Ao Pé da Letra**, Volume 10.2, 2008, p. 67-86.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática funcional. **Alfa**, São Paulo, nº 38, p. 109-127, 1994.

_____. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua Portuguesa. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luís Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MASCARENHAS, Sidnei (Org.). **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: _____; BUNZEN, Clecio (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Artigo acadêmico: metodologia. In.: _____; _____. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010. p.111-124.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PINILLA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. In.: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 169-183.

RANGEL, Egon Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos**. 5. ed. São Paulo: Cenpec, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SIMÕES, L. J. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In.: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: histórias, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SOUZA-CRUZ, Arion de. **Ensino de gramática em perspectiva gerativista**. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente%20Preferencial/Downloads/13158-42579-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente%20Preferencial/Downloads/13158-42579-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 16 de março de 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.