



# miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 10, número 2, maio-ago. 2021

## ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS



## GRAMMATIC TEACHING APPROACHES IN THE PORTUGUESE TEACHING BOOK: RE-MEANING CONCEPTS

Francisco Rafael Mota de SOUSA  
Secretaria de Educação do Ceará, Brasil

Mônica de Souza SERAFIM  
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Pollyanne Bicalho RIBEIRO  
Universidade Federal do Ceará, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES  
RECEBIDO EM 20/02/2021 • APROVADO EM 05/05/2021  
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i2.3231>

---

**Resumo**

---

Uma breve análise sobre a história do ensino de língua materna no Brasil revela que grande parte das práticas pedagógicas, inclusive aquelas envolvendo o livro didático, esteve apoiada na apresentação, descrição e prescrição das regras da gramática normativa, usadas como modelo de boa linguagem e expressão. O desenvolvimento dos estudos linguísticos, porém, ao questionar essa centralidade da gramática no ensino de língua portuguesa, não só propôs um ensino de língua que estabeleça comparações, descrições e análises dos textos em situações concretas de produção, como contribuiu para a coexistência de diferentes abordagens de ensino de gramática na escola. Nesse sentido, o presente artigo busca refletir sobre tais abordagens a partir de uma revisão dos tipos de ensino de língua caracterizados por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), em comunhão com os pressupostos de Bloom et al. (1972) ao tratarem sobre os objetivos educacionais. Para isso, analisamos, de modo qualitativo e descritivo, alguns exercícios propostos em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais, ressignificando tais abordagens, seus conceitos e características no tratamento pedagógico dos conhecimentos linguísticos. Nossa análise constatou que o livro didático de língua portuguesa apresenta exercícios que correspondem a diferentes abordagens de ensino de gramática, mas que, ao tratar dos fenômenos gramaticais de um modo produtivo, o material se mostra falho, uma vez que não trata de modo constante os conhecimentos linguísticos em relação aos seus aspectos contextuais, numa visão enunciativo-discursiva da linguagem. Tal fato, além de ir de encontro ao que propõem os documentos oficiais, prejudica o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, pois impede o ensino dialógico, alteritário, que defenda a língua/linguagem viva, heterogênea e dinâmica.

---

## Abstract

---

A brief analysis of mother tongue teaching history in Brazil reveals that most pedagogical practices, including those involving the textbook, were supported by normative grammar rules presentation, description and prescription, used as a model of good language and expression. The Linguistic studies development, however, when questioning this grammar centrality in Portuguese teaching, not only proposed language teaching which establishes texts comparisons, descriptions and analysis in concrete situations of production, but it contributed to the coexistence of different approaches of grammar teaching at school. In this sense, this article aims to reflect on such approaches based on a language teaching types review characterized by Halliday, McIntosh and Strevens (1974), in communion with Bloom et al's assumptions (1972) when dealing with educational goals. For this, we analyzed some exercises proposed in Middle School Portuguese textbooks, re-signifying such approaches, their concepts and characteristics in pedagogical treatment of linguistic knowledge. Our analysis found out that the Portuguese textbook presents exercises which correspond to different approaches of teaching grammar, but when dealing with grammatical phenomena in a productive way, the material proves to be flawed, since it does not constantly deal with linguistic knowledge in relation to its contextual aspects, in an enunciative-discursive perspective of language. This fact, in addition to going against what the official documents propose, hinders the development of students' communicative competence, as it prevents dialogic and alteritarian teaching, which defends the living, heterogeneous and dynamic language.

---

## Entradas para indexação

---

**Palavras-chave:** Abordagens de ensino de gramática. Ensino dialógico. Objetivos educacionais. Livro didático.

**Keywords:** Grammar teaching approaches. Dialogical teaching. Educational objectives. Textbook.

---

## Texto integral

---

### Introdução

As necessidades de constituição, dominação ou ampliação de território, bem como de elaboração de estratégias para o crescimento político-econômico e manutenção ideológica, tiveram na educação, de modo geral, os meios para atingir seus propósitos. No caso específico do ensino de língua portuguesa, que passou a ocorrer no Brasil a partir do século XVII, viu-se na apresentação, descrição e prescrição das regras da gramática normativa um modelo didático para se ensinar a teoria linguística, que sustenta a chamada “gramática tradicional”. Conforme pontua Brito (1997), tal prática se tornou tão comum na escola que ultrapassou seus muros, sendo profundamente difundida na sociedade brasileira e conduzindo os rumos da educação. O autor destaca que:

Este conceito de gramática incorporou-se de tal modo à cultura brasileira que é tomado como sinônimo de verdade (de fato, a gramática tradicional só se aplica — quando se aplica — à norma culta que ela mesma constrói e sustenta). Mais ainda, a tradição do ensino de gramática está fundada na crença de que quem domina a gramática da língua está preparado para expressar-se bem. Para a maioria dos professores, não ensinar gramática (entenda-se a gramática normativa e a descrição da língua que normalmente a acompanha) é não fazer nada. (BRITO, 1997, p. 124).

É baseada nessa constatação do autor que as regras do “bem falar” ou do “bem escrever” estiveram durante séculos direcionando as relações entre homem e linguagem, constituindo o foco central do ensino de línguas quando se considerava o desenvolvimento das capacidades expressivas dos estudantes. Assim, expressar-se corretamente, isto é, comunicar-se com desenvoltura e perfeição estética — seja na modalidade oral ou escrita —, era respeitar as normas da gramática, sendo considerado “ignorante”, “analfabeto” ou “pobre” o estudante ou o indivíduo que cometia “erros” no uso da língua. Torna-se claro, neste ponto, o papel que a gramática exercia na manutenção de uma ideologia das classes mais prestigiadas e que a escola, na sua função educativa, insistia em reproduzir.

É assim que a aula de língua portuguesa, até bem pouco tempo, era sinônimo de aula de gramática (na opinião pública, inclusive, essa correspondência permanece a mesma). Com a separação dos conteúdos escolares em disciplinas, ao ensino da literatura coube o estudo dos grandes autores clássicos, modelos de boa escrita, separados pelas conhecidas escolas literárias; ao ensino de redação coube à prática da produção de textos e correções dos “erros” de português encontrados nos textos dos estudantes; e na aula de português o foco recaiu sobre o estudo das regras do idioma, que se manifestavam a partir de práticas de classificação de formas linguísticas, memorização de termos e identificação de fenômenos gramaticais.

Neves (2008) reflete sobre essa perspectiva de trabalho pedagógico com a linguagem concluindo que um ensino de língua sustentado na classificação de termos e na memorização de nomenclatura não é estudar língua e que tal prática termina em uma desvalorização da gramática, enquanto funcionamento do sistema linguístico, já que:

[...] pelo modo de tratamento que tradicionalmente tem direcionado o trabalho escolar com a linguagem, desde a pré-escola a criança é instada a “desaprender” o pensar sobre a língua. Pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada. (NEVES, 2008, p. 18).

O fato apontado pela autora é grave, visto que a escola, enquanto instituição responsável em ensinar a norma-padrão (BAGNO, 2008), acaba elegendo procedimentos pedagógicos que mais afastam do que motivam os estudantes para uma análise produtiva sobre o funcionamento da linguagem. Nesse sentido, a escola acaba não apenas minando a possibilidade de desenvolver práticas mais significativas de análise linguística, como também, perpetua o ideal de língua única, que deve ser aprendida obrigatoriamente se se quer ascender socialmente ou mesmo fazer parte da elite letrada de uma determinada comunidade — o mesmo ideal político-ideológico defendido pelas camadas sociais prestigiadas. Dito de outro modo, a escola se torna refém de uma pequena parcela da sociedade, reproduzindo suas ideologias e excluindo aqueles que não se adequem ao que é estabelecido.

O desenvolvimento dos estudos linguísticos, porém, questiona a centralidade das regras gramaticais no ensino de língua portuguesa a partir da proposição de uma prática pedagógica que, não excluindo o tratamento didático da norma-padrão, estabeleça comparações, descrições e análises dos (efeitos de) sentidos de tal norma nos mais diferentes textos e seus contextos. Como volta a destacar Bagno (2008), é proposto um ensino *crítico* da norma-padrão, não se limitando apenas a uma única manifestação da língua e se abrindo para a infinidade de textos que circulam em nosso meio social:

Esse ensino crítico implica um *questionamento da legitimidade da norma-padrão*, uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon linguístico. No plano estritamente linguístico, implica mostrar, cientificamente, de que modo a norma-padrão é uma tentativa de conservação de formas linguísticas ultrapassadas, que não são nem melhores, nem mais bonitas, nem mais lógicas que as formas presentes nas variedades reais, mas apenas consagradas pelo uso de segmentos privilegiados da sociedade. (BAGNO, 2008, p. 157, ênfase do autor).

Como o autor confirma, existe uma necessidade, apoiada no conhecimento científico, de desenvolver reflexões na sala de aula a respeito não só das regras que compõem a norma-padrão — que a escola deve, sim, abordar —, como também dos

mecanismos sociais que atuam na manutenção dessas regras, (re)conhecendo seus efeitos nos textos produzidos e suas implicações sociais. Na verdade, defende o autor, não se trata de excluir o ensino da norma-padrão, mas a ele trazer o ensino de outras “normas”, dando o mesmo juízo de valor para todas elas, investigando o que possuem em comum ou de diferente e os valores sociais que carregam. É, em suma, um ensino de base menos impositiva para um tratamento descritivo-analítico dos fenômenos linguísticos.

As investigações de natureza descritiva realizadas pelas áreas de interesse que vêm compor a Linguística passaram, então, a buscar e desenvolver estratégias para dirimir os impactos negativos da prática pedagógica de um ensino de língua portuguesa centrado na gramática normativa. Foi o que ocorreu a partir da década de 1980, com o crescimento de trabalhos que identificaram inicialmente os problemas existentes no ensino de língua materna para, aos poucos, alicerçarem reflexões teórico-metodológicas para a construção de um ensino mais voltado para a leitura, produção e análise dos mais diferentes *textos* — objeto esse elegido como eixo central do ensino de língua materna. Ao próprio termo “ensino de gramática” foi proposta uma nova denominação — “análise linguística” — para atender a essas necessidades de uma contextualização das aulas de português.

Com a oficialização governamental de pressupostos teórico-metodológicos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), o ensino de língua materna pôde ver um movimento de transição que se ainda se manifesta a partir da coexistência de diferentes abordagens de ensino de gramática na escola. Essas abordagens vão desde práticas apoiadas em posturas mais conservadoras no ensino de língua até práticas que buscam inovar na abordagem dos fenômenos gramaticais, a partir de sua análise levando-se em consideração o contexto e outros fatores que fogem à seara exclusivamente linguística.

Nessa perspectiva, considerando que “nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide” (ANTUNES, 2003, p. 39), e considerando que o livro didático de língua portuguesa é um objeto direcionador da prática pedagógica, este artigo reflete sobre três abordagens de ensino de línguas: prescritiva, descritiva e produtiva, conforme caracterizam Halliday, McIntosh e Strevens (1974), ressignificando, a partir da análise de exercícios de livros didáticos de português e seus respectivos objetivos educacionais (BLOOM *et al.*, 1972), seus conceitos e características no tratamento pedagógico dos conhecimentos linguísticos.

### **Ensino da gramática em uma abordagem prescritiva**

Das três abordagens apresentadas por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), o ensino de língua do tipo prescritivo é o mais antigo, pois foi fundado e mantido em uma época em que predominava, como já se observou anteriormente, o ensino da variedade padrão da língua. Conforme explicam os autores, por “prescritivo” entende-se um ensino essencialmente baseado em um processo de *substituição* de um modelo de linguagem por outro: “é a interferência com as habilidades existentes, tendo em vista substituir um padrão de atividade, já adquirido com sucesso, por

outro [...]” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 260). Esse padrão de atividade já aprendido pelo indivíduo, frisamos, não é o padrão de linguagem eleito e aceito socialmente e, em vista disso, é considerado inadequado pela escola, que se propõe a desenvolver uma prática pedagógica que corrija a linguagem “errada” do aluno (TRAVAGLIA, 2001).

Tal prática se ancora, nessa perspectiva, nas regras do “fazer/não fazer” explicitadas pela gramática normativa de base tradicional. Em outras palavras, o foco dessa prática pedagógica consiste na apropriação, por parte do aluno, das regras da língua como forma de desenvolver suas competências para a “boa expressão”. Como bem pontua Possenti (1996), práticas pedagógicas que se apoiam em uma abordagem prescritiva “apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)” (p. 64-65). Mattos e Silva (2011) possui a mesma opinião, que ao definir o conceito de “norma normativo-prescritiva”, acaba alinhando sua concepção às bases filosóficas que engendram a metodologia de ensino baseada no prescritivo:

Norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma padrão, conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo. De fato, a norma normativo-prescritiva passa a ser a norma codificada nas gramáticas pedagógicas que se repetem tradicionalmente de gramático a gramático. Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione, e é parcialmente recebida ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas, a que serve de modelo à norma padrão. (MATTOS E SILVA, 2011, p. 14).

Pelas relações que podemos construir a partir das considerações da autora, é a norma prescritivo-normativa que sustenta o ensino de língua portuguesa baseado na prescrição, isto é, objetiva-se aqui usar tal modelo de norma linguística como ideal, como mais correto para ser o substituto de uma norma linguística como não-ideal, como mais incorreta. Tal modelo ideal de linguagem (norma-padrão) é, historicamente, mantido não só pelos compêndios gramaticais que são produzidos, como podemos ver que a escola e o livro didático, enquanto meios que refletem os interesses sociais, também funcionam como agentes desse processo de estabelecimento e manutenção — através do ensino prescritivo — das formas linguísticas de caráter mais privilegiado.

Isso significa que, ao impor um conjunto de regras a serem seguidas, a abordagem prescritiva acaba desprezando as formas linguísticas que o aluno já aprendeu em convívio com seus pares fora da escola, causando um falseamento da natureza da linguagem. Do mesmo modo, Travaglia (2001), ao revisar esse tipo de abordagem, soma reflexões a esse caráter substitutivo: nessa abordagem pedagógica, o estudante, que já chega à escola com uma determinada variedade linguística — considerada “errada”, “inculta”, “deturpada” —, é obrigado a abandoná-la e a aprender uma variedade escolhida não por ele, mas pela

comunidade linguística com mais influência socioeconômica de seu meio social. Visto assim, o interesse na aprendizagem da variedade mais prestigiada, eleita como “correta” e de “bom uso da língua” não se justifica a partir de razões linguísticas ou educacionais; tem-se aí um mecanismo político-ideológico de dominação praticado pelas camadas mais favorecidas e que a escola, por sua vez, perpetua.

Na esfera didático-pedagógica, a abordagem prescritiva de ensino da gramática se manifesta a partir de aulas e exercícios cujos objetivos estão focados exclusivamente na identificação de formas linguísticas “erradas” ou na memorização de regras para “correto” uso da língua, desprezando outras competências linguísticas dos estudantes. O ensino prescritivo dentro do ensino de língua materna, levando em conta Bloom *et al.* (1972, p. 60), tem como principal objetivo “o conhecimento dos modos característicos de tratar e apresentar ideias e fenômenos”, em que ganham destaque aqui o conhecimento das convenções, incluindo, aí, a língua. Os autores, ao caracterizarem esse tipo de conhecimento, pontuam que:

Muitas são as convenções e normas que os especialistas consideram de extrema utilidade para tratar com os fenômenos de um campo. Embora muitas dessas sejam mantidas, devido ao hábito e à tradição mais do que por utilidade, em certo momento foram especialmente significativas, ao propiciarem determinada estrutura aos fenômenos. Em geral, as convenções têm uma existência precária, visto que foram desenvolvidas e mantidas graças à concordância ou consentimento de especialistas na área. São usualmente verdadeiras somente como matéria de definição e prática, e não como resultados de descoberta ou observação. (BLOOM *et al.*, 1972, p. 60).

Ao reconhecerem que as convenções são desenvolvidas e mantidas graças à tradição e à “concordância e consentimento de especialistas”, os autores apontam que quando se trata da aprendizagem de fenômenos — e aqui incluímos a linguagem —, o ensino prescritivo se mostra com mais chances de apresentar dificuldades por parte do estudante, por ser conhecimentos de nível bastante considerável de abstração. Nesse sentido, quando falamos em norma-padrão aqui, estamos nos referindo ao conjunto de regras convencionalmente estabelecido que, por sua vez, serve para impor ao indivíduo um modelo ideal de linguagem. É uma convenção abstrata, concebida e organizada de forma arbitrária e profundamente artificial: a gramática, enquanto conjunto de regras da língua, portanto, representa muito bem esse conhecimento.

Com base na discussão acima exposta, exercícios de verificação da aprendizagem e atividades diversas nesse tipo de ensino, podem ser exemplificadas, conforme pontuam Bloom *et al.* (1972) a partir de exercícios no livro didático de português como os que exemplificamos a seguir:

**1** Leia a tirinha.



**Figura 1** — Exercício com abordagem prescritiva com foco na fixação das regras.

**Fonte:** Marchetti; Strecker; Cleto (2008, p. 196).

Levando em consideração as palavras de Halliday, McIntosh e Stevens (1974), bem como as de Bloom *et al.* (1972), podemos observar que o objetivo da atividade acima é fazer com que o estudante rememore a informação armazenada anteriormente (as regras de colocação pronominal) e as utilize no exercício como forma de fixar o conteúdo, sem se preocupar em refletir sobre os efeitos de sentido dessa forma enclítica e do papel da gramática na fixação da regra. Dessa forma, o exercício proposto pelo livro didático conduz um trabalho com a língua materna sob um viés prescritivo, por preocupar-se exclusivamente com a variedade padrão do idioma, desprezando outras formas de uso do mesmo fenômeno enclítico.

O mesmo se pode observar na Figura 2, em que o comando da questão solicita que o estudante, dentre um conjunto de frases, marque aquela(s) que estão “adequadas em relação à concordância verbal”. Eis a atividade:

7. Identifique as orações que estão adequadas em relação à concordância verbal. Justifique sua resposta.	
I. Expulsaram-se muitos sírios de suas casas. X	Foram escolhidas as orações I e III. Na I, o verbo fica no plural, porque concorda com o sujeito “muitos sírios” e o <i>se</i> funciona como partícula apassivadora. Na III, o <i>se</i> funciona como índice de indeterminação do sujeito, ficando o verbo no singular. Isso porque o verbo <i>andar</i> é intransitivo.
II. Expulsou-se muitos sírios de suas casas.	
III. Para fugir da Síria, andou-se a pé milhares de quilômetros. X	
IV. Para fugir da Síria, andaram-se a pé milhares de quilômetros.	
V. Precisam-se de muitos voluntários para ajudar os refugiados que chegam ao Brasil.	

**Figura 2** — Exercício com abordagem prescritiva com foco na identificação de formas linguísticas corretas.

**Fonte:** Oliveira; Araújo (2018, p. 78).

O exercício acima representa claramente a definição de Bloom *et al.* (1972, p. 55), quando estes se referem aos exercícios que buscam avaliar o conhecimento do aluno sobre as convenções. Nesse sentido, a atividade proposta pelo livro salienta “a evocação, por reconhecimento ou memória, de ideias, materiais ou fenômenos”, sendo esses “fenômenos” as regras de concordância verbal, tópico avaliado pela atividade. A discussão que Possenti (1996, p. 64) levanta a esse respeito pode confirmar o caráter normativo e, portanto, prescritivo do ensino revelado pelo exercício acima, quando afirma que é a partir da apresentação e domínio da regra que o falante poderá “produzir como efeito o emprego da variedade padrão”. Em resumo, o

objetivo do exercício acima é a identificação e/ou o reconhecimento da “forma correta”, o que implica compreendermos essa atividade como exemplo de uma abordagem prescritiva.

A mesma opinião pode ser encontrada em Halliday, McIntosh e Stevens (1974), quando os autores relacionam a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos da língua materna à aprendizagem de uma língua estrangeira:

Se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena fração do tempo total do ensino de língua materna estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem. Isto não somente cria nos alunos uma incompreensão da natureza da língua, que impedirá neles o uso e a apreciação da língua materna, mas tornará para eles muito mais difícil aprenderem algum dia uma língua estrangeira. (HALLIDAY, McINTOSH, STREVENSON, 1974, p. 264).

A apropriação exclusiva do professor pela abordagem prescritiva traz uma série de outras consequências e revela alguns fundamentos teórico-metodológicos que se podem observar no plano conceitual didático do ensino de língua. Uma primeira observação nesse sentido pode ser observada na concepção de língua, quando se toma uma abordagem prescritiva no ensino: presumir que somente a aprendizagem de regras pode garantir a boa expressão ou o correto uso da língua é conceber a linguagem como única e exclusiva expressão do pensamento. Cumpre aqui também enfatizar as considerações de Travaglia (2001, p. 21) que, ao tratar sobre essa concepção de linguagem, pontua que “as leis da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada [a gramática normativa]”.

Por outro lado, a grande maioria dos pesquisadores que se debruçam sobre o ensino de gramática na escola (ANTUNES, 2007; NEVES, 2007, 2008; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2001) concorda que um ensino dos conhecimentos linguísticos apoiado em outros aspectos que não sejam as regras da norma-padrão, não invalida a sua importância no desenvolvimento dos estudos acerca da linguagem, uma vez que todas as reflexões realizadas pelos filósofos, gramáticos e outros estudiosos da época, contribuíram para a criação de um complexo sistema que visa, mesmo com suas inconsistências teóricas e particularidades não científicas (PERINI, 2007), compreender a estrutura e o funcionamento das manifestações da língua e da linguagem humana, além de, como bem defende Uchôa (2007), funcionar como um mecanismo orientador de um comportamento linguístico, cujo valor humano e formativo não pode ser questionável em alguma hipótese.

Ademais, Bagno (2007), ao referir-se à importância dos estudos gramaticais, ressalta que mesmo sendo esse modo de estudar a língua baseado em reflexões não-científicas, uma vez que não busca explicar os fenômenos gramaticais sob um prisma exclusivamente linguístico, o estudo gramatical se revela como um importantíssimo patrimônio cultural para as sociedades modernas, devido à sua contribuição nos estudos da linguagem. Isso significa que é também papel da escola abordar a norma-padrão — até porque é esta que os alunos não conhecem, devendo a escola ensiná-la —, mas não resumindo a aula de língua portuguesa em atividades de “correção”

da linguagem ou repetição de formas linguísticas, mas sim refletir sobre esses usos padronizados e seus efeitos de sentido nos contextos em que são mobilizados.

### **Ensino da gramática em uma abordagem descritiva**

Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 266) definem que um ensino no qual predomina a abordagem descritiva tem como objetivo ensinar “o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona”. Contrastando-se à abordagem prescritiva, que elege uma variedade da língua e, a partir dela, emite juízos de valor às outras variedades, às quais considera deturpadas e incorretas, a abordagem descritiva se caracteriza mais pelo seu caráter expositivo, isto é, apenas possui o objetivo de *explicar* como a língua funciona, em qualquer variedade e de qualquer comunidade linguística. Na verdade, o ensino de língua portuguesa a partir do viés descritivo pode ser bastante enriquecedor no desenvolvimento de habilidades cognitivas, visto que, como bem aponta Travaglia (2001, p. 39), “ensina o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e dos fenômenos que encontra na natureza e na sociedade” (p. 39).

Ao se propor investigar o funcionamento dos diferentes sistemas, esse modelo de abordagem se assemelha bastante ao fazer científico das ciências linguísticas, como bem ainda defendem Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 268):

O que entendemos por ensinamento linguístico descritivo consiste, portanto, em mostrar à criança como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna. Se alguém objetar que isto significa fazer linguística nas aulas, a resposta será que é isso mesmo, no mesmo sentido e no mesmo grau em que ensinar o modo como o dinheiro funciona, por exemplo, fazer as crianças “brincarem de comprar”, sob a orientação das professoras, significa ensinar economia na aula. Há de fato métodos de ensino linguístico descritivo apropriados para qualquer idade em que o mestre deseje introduzi-los.

De fato, qualquer que seja a abordagem de ensino de língua — ou de gramática —, a necessidade de se realizar uma descrição minuciosa do fenômeno linguístico se mostra consideravelmente relevante. Por isso, o ensino gramatical, seja de qual tipo for, passa pela prática da descrição, seja para dela se elege aquela que se tornará a variedade de prestígio a ser ensinada nas escolas, seja para apenas observar, sincrônica ou diacronicamente, os fatos ou os processos que permitiram uma possível mudança linguística. Nesse aspecto, um ensino com abordagem descritiva se torna importante porque permite ao pesquisador ou estudante “o conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como ela funciona (sua forma e função)” (TRAVAGLIA, 2001, p. 20). Tem-se aqui, com efeito, uma ideologia social e mesmo política, mas diferentemente do ensino prescritivo, o intuito aqui é conhecer

a língua que se usa e, ao mesmo tempo, integrar-se a ela a partir da ciência de seu funcionamento e constituição.

Cumprido mencionar aqui que Neves (2008), ao refletir a respeito das relações entre o caráter prescritivo e descritivo da gramática tradicional — e, conseqüentemente, seus impactos no ensino de língua portuguesa na educação básica —, defende a existência de uma tensão entre o que a gramática essencialmente descreve e o valor prescritivo que tal descrição possui:

Não se pode ignorar a tensão que fica criada nos dois planos, que são: 1. o plano da interpretação da linguagem das gramáticas, como caracterizadas por a) ausência de marcas de injunção; mas na linha oposta, por b) exemplaridade das amostras; 2. o plano da interpretação do paradigma depreendido da taxonomia, como a) um esquema neutro de organização de entidades; mas, na linha oposta, como b) um parâmetro que se oferece como modelo. [...] Repetindo, paradigmas podem ser interpretados em dois níveis: num nível imediato, superficial, eles são organizações descritivas — e, portanto, neutras — que simplesmente constroem um sistema de entidades, isto é, retratam o que a língua é; num nível mais velado, profundo, eles são organizações modelares — e, portanto, diretivas — que, ao abrigar formas em um sistema, excluem outras formas e, por aí, mesmo sem que se empregue nenhum discurso injuntivo, dizem o que a língua deve ser. (NEVES, 2008, p. 30-32).

Existe, portanto, segundo a autora, uma relação de tensão na concepção que se tem da natureza da gramática tradicional. Em primeiro lugar, as palavras de Neves (2008) demonstram que a gramática é um construto teórico essencialmente descritivo, isto é, trata de explicar a língua tal como ela é, proposta que vai ao encontro de um ensino de língua com esse tipo de abordagem. Daí que Possenti (1996, p. 68) afirma que “as próprias gramáticas normativas comportam sempre partes bastante relevantes e extensas de descrição”. Porém, num segundo plano, essa mesma descrição, vista de forma explícita em seus compêndios, confessa se apegar a um parâmetro de teor normativo, uma vez que, implicitamente, a consideração de apenas uma forma de linguagem ali (a forma linguística de prestígio) impõe tal norma como sendo a correta, devendo ser aprendida e seguida por todos. A perspectiva de confronto entre essas abordagens traz, para o ensino de língua, por sua vez, consideráveis conseqüências: primeiro, confirma a ideia de que uma abordagem descritiva de ensino da língua, tal como a apresentamos aqui, revela-se mais satisfatória do que uma abordagem prescritiva; segundo, implica considerarmos que a escola e o livro didático são (alguns dos) responsáveis por essa tensão entre as duas abordagens, ao ter permanecido, durante muito tempo, conservando uma abordagem de ensino que, em essência, não é objeto de discussão nos próprios compêndios gramaticais, base para as aulas de gramática na escola.

Um aspecto importante de que pode se depreender da abordagem de ensino do tipo descritivo é o respeito pela variedade que o estudante já domina. Apesar de a educação em língua materna compreender que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 1996, p. 17), a perspectiva descritiva permite o estudo e a apropriação da variedade mais prestigiada, mas sem negar ou discriminar as outras

variedades. Essa postura adotada neste tipo de ensino, conforme pontua Avelar (2017, p. 42), contribui para uma melhor sistematização do ensino de gramática:

O professor deve levar em conta que os fatos gramaticais próprios da variedade linguística naturalmente usada pelos seus alunos são legítimos e sistematizáveis. As aulas de gramática podem, com isso, se transformar em um verdadeiro laboratório para realizar experimentos linguísticos a partir do conhecimento dos alunos sobre a sua própria gramática. Em vez de regras de etiqueta artificiais e idealizadas, o ponto de partida para a abordagem gramatical, pode, assim, ser a análise de fatos linguísticos naturais enraizados na gramática internalizada dos próprios alunos.

Ainda convém que pontuemos, com base nesse pensamento de Avelar (2017), sobre a possibilidade de os estudantes operarem com os elementos de sua própria língua, conforme a observação de Halliday, McIntosh e Strevens (1974). Estes autores asseveram que ao se efetivar um ensino de língua materna baseado no estudo do funcionamento desta não se quer dizer ou encorajar uma postura de apego ou valorização à terminologia. Para eles, “não é necessário dar os nomes das categorias linguísticas com o fim de mostrar como elas funcionam” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 271). Em outras palavras, o mais importante na abordagem descritiva de estudo da gramática não é os nomes que se dão aos fenômenos descritos, mas sim “o resultado do que [falantes] dizem e lhes seja mostrado, pela introdução de variantes, qual a causa que conduz a esse resultado” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 271).

No plano dos objetivos educacionais e das atividades pedagógicas desenvolvidas para atingir tais objetivos, o ensino descritivo preocupa-se, conforme pontua Bloom *et al.* (1972), em desenvolver os conhecimentos dos estudantes a respeito das terminologias, das classificações e categorizações que os fenômenos apresentam. Assim, o ensino de língua portuguesa de base descritiva assenta a sua prática em atividades de classificar, por exemplo, termos da oração, ou reconhecer palavras que pertençam a uma determinada classe de palavras, ou mesmo categorizar um conjunto de palavras destacadas em um determinado texto. O propósito dessas atividades neste tipo de ensino é, portanto, “auxiliar [o estudante] a estruturar os fenômenos” (BLOOM *et al.*, p. 56) para que se possa pensar sobre eles de forma organizada e pertinente.

Da mesma forma que o ensino de base prescritiva, uma aula de língua materna com fundamento na descrição dos fatos linguísticos pode, ainda conforme Bloom *et al.* (p. 62), caracterizar um processo de ensino e aprendizagem realizado de forma artificial e arbitrário, uma vez que classificar, identificar ou conceituar são consideradas atividades pouco produtivas quando pensamos, por exemplo, em um ensino mais reflexivo, de ampliação das competências dos estudantes. No entanto, os mesmos autores argumentam que os conhecimentos amparados em atividades de reconhecer nomenclaturas e categorizar os fenômenos, tarefas típicas de uma abordagem descritiva de ensino, são fundamentais para o desenvolvimento de uma área do saber porque “representam os elementos de comunicação, compreensão e organização sistemática de conteúdos que o especialista utiliza em sua área” (BLOOM *et al.*, p. 55-56).

Sobre a questão da terminologia gramatical, por sua vez, Avelar (2017, p. 48-49) opina:



Retomando à disciplina de português, o que vemos acontecer nas aulas de gramática costuma produzir um efeito contrário: a nomenclatura gramatical apresentada aos alunos, que traz uma extensa lista de classes, funções e categorias, não tem tido uma finalidade clara para além do seu próprio aprendizado. O ensino do conteúdo proposto pela nomenclatura fica quase sempre restrito à função de medir o conhecimento do estudante em atividades voltadas à classificação morfológica e análise sintática automatizadas, sem o suporte de qualquer reflexão mais sofisticada, produtiva e instigante sobre os fatos da língua. [...] A adoção de uma nomenclatura gramatical deve ter um alcance que vá além do seu próprio aprendizado. Um dos seus objetivos pode ser exatamente o de ajudar o aluno a refletir sobre o seu conhecimento gramatical internalizado para, a partir daí, analisar a língua em funcionamento e depreender, com autonomia, as regras que alicerçam o seu uso.

As palavras do autor permitem concluir que apesar de o ensino terminológico — alinhado ao pensamento de Bloom *et al.* (1972), mas de certa forma oposto ao de Halliday, McIntosh e Stevens (1974) — ser relativamente necessário, ele precisa estar muito bem contextualizado para que as atividades de verificação da aprendizagem da língua materna não fiquem apenas direcionadas para o reconhecimento e a classificação de termos. Isso significa dizer que o ensino descritivo deve ultrapassar a simples descrição, mesmo que o uso de uma terminologia possa ajudar o aluno a raciocinar mais organizadamente a respeito de suas reflexões sobre a linguagem, como bem pontuam Bloom *et al.* (1972). Nesse sentido, o ensino descritivo, apesar de ser mais satisfatório que o prescritivo, sozinho ele também não dá conta das habilidades que precisam ser desenvolvidas nos estudantes no âmbito da linguagem.

**1** Classifique as circunstâncias expressas pelos termos destacados nas seguintes frases em: *condição, afirmação, causa, finalidade, oposição, exclusão, explicação, conclusão e exemplificação*.

- a) Evite consumir cigarro, **pois** ele causa dependência e traz sérios riscos à saúde. *explicação*
- b) As pesquisas revelam que 80% dos fumantes têm a intenção de parar de fumar, **porém** apenas 3% conseguem. *oposição*
- c) Algumas medidas precisam ser tomadas **a fim de** se combater o tráfico nas escolas. *finalidade*
- d) Você pode se livrar desse vício, **desde que** seja persistente. *condição*
- e) Todos concordaram com sua opinião, **menos** eu. *exclusão*
- f) Ele teve que sair **porque** é proibido fumar aqui dentro. *causa*
- g) Sabemos, **de fato**, o quanto os jovens precisam de apoio e compreensão. *afirmação*
- h) Não estava se sentindo bem, **portanto** foi para casa. *conclusão*
- i) Reações **como** diminuição dos reflexos, sonolência, tontura e dificuldade de locomoção são bastante comuns nos casos de ingestão excessiva de álcool. *exemplificação*

Consideramos, portanto, exemplos de exercícios de verificação da aprendizagem fundamentados numa perspectiva descritiva do ensino, as seguintes atividades (Figura 3 e Figura 4):

O exercício acima, retirado de um livro didático destinado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental se caracteriza, essencialmente, pela prática da categorização de acordo com o que preconizam Bloom *et al.* (1972, p. 62), para quem o objetivo deste tipo de atividade é o pleno “conhecimento de classes, agrupamentos, divisões e arranjos fundamentais e benéficos a um determinado campo, propósito ou problema”. Do ponto de vista do ensino de língua, o exercício tem o objetivo de verificar se o estudante demonstra perceber como a classe das conjunções funcionam a partir da categorização de seus tipos e sentidos apresentados, o que implica, como bem pontua Travaglia (2001, p. 39), o conhecimento da “estrutura da língua, sua forma e função”.

1. Leia abaixo a parte do texto “De caso pensado” em que são reveladas estratégias sobre exposição das mercadorias.



**Uma delícia leva à outra**  
Os queijos ficam ao lado dos vinhos. Você compra um e logo pensa: “Por que não o outro também?” Pelo mesmo motivo, o filtro de papel fica perto do café e o salgadinho, ao lado do refrigerante.

a) Retire, desse trecho, as expressões que informam onde podem ser encontrados os seguintes produtos:

- Os queijos  
*Ao lado dos vinhos.*
- filtro de papel  
*Perto do café.*
- salgadinho  
*Ao lado do refrigerante.*

b) Essas expressões indicam uma circunstância de tempo, modo ou lugar?  
*Circunstância de lugar.*

c) Que função sintática esses termos exercem nas orações em que aparecem?  
*Adjunto adverbial.*

**O adjunto adverbial se refere fundamentalmente ao verbo e apresenta uma informação nova.**



d) Por que, na sua opinião, essas expressões são necessárias para a construção dos sentidos do texto?  
*Porque elas informam onde os produtos podem ser encontrados dentro de um supermercado.*

**Figura 4** — Exercício com abordagem descritiva com foco no reconhecimento.  
**Fonte:** Beltrão; Gordilho (2006, p. 98).

Da mesma forma, tem-se no exercício representado pela Figura 4 uma abordagem de estudo da língua numa perspectiva descritiva, a partir de um comando que solicita do aluno não só o reconhecimento de expressões que indicam as circunstâncias expressas pela classe dos advérbios, como também solicita a identificação de fenômenos linguísticos, como se pode notar nas alíneas B e C. Segundo Halliday, McIntosh e Stevens (1974), atividades construídas sobre um modelo descritivo de língua possuem como objetivo construir uma imagem geral da língua, o que pode ser observado não somente pela alínea A do exercício, que trazem

diferentes formas de indicar o local de determinados elementos, como a própria informação apresentada entre as alíneas C e D a respeito do adjunto adverbial, que é essencialmente descritiva.

Num plano efetivo de ensino de gramática na escola, por fim, a abordagem descritiva alimenta uma concepção de língua que não mais está ligada à expressão organizada e exclusiva do pensamento, mas a vê como um instrumento, uma forma de estabelecer a comunicação entre os sujeitos. Dessa concepção, se alteram também o objetivo do ensino de gramática, que passa a descrever o funcionamento da língua, com o intuito de garantir aos indivíduos os mecanismos linguísticos necessários para a sua troca de informações em sociedade, e o conteúdo que, apesar de permanecer voltado para o estudo das categorias gramaticais, não se apoia numa metodologia prescritiva, discriminando outras possibilidades de uso do idioma. O foco no ensino de língua aqui é instrumentalizar o indivíduo para que ele possa, “do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, [...] melhor atuar em sociedade” (TRAVAGLIA, 2001, p. 39).

### **Ensino da gramática em uma abordagem produtiva**

Os estudos mais atuais em Linguística e sua relação com o ensino de línguas apostam numa prática pedagógica em que prevaleça uma abordagem produtiva de ensino de gramática, isto é, que possa ampliar a competência linguística dos estudantes. Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 276) defendem que o ensino baseado numa abordagem produtiva tem como objetivo “aumentar os recursos que [o indivíduo] possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seus dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua”. Em outras palavras, um ensino de gramática de abordagem produtiva contribui para que o aluno, utilizando seu próprio repertório linguístico, amplie suas conexões linguísticas, participando ativamente de outras manifestações de linguagem, adequando-se a elas.

Para Travaglia (2001), o ensino produtivo é considerado o mais adequado quando se pensa em ensino de língua. Preservando a ideia de que o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a chamada competência comunicativa, isto é, “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2001, p. 17), o autor postula que o desenvolvimento dessa capacidade se dá especificamente a partir de práticas pedagógicas com viés produtivo. Ainda defende o autor que ao se possibilitarem na aula de língua portuguesa um conhecimento linguístico produtivo acerca dos mecanismos de funcionamento da língua ampliam-se as habilidades do indivíduo no uso de suas capacidades linguísticas nas diversas situações de interação social mediadas pela linguagem.

Da mesma maneira, Bagno (2008) apresenta uma ideia do que seja ensinar língua materna com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes a partir de um trabalho de pesquisa sobre a linguagem. O autor assinala que:

[...] a Língua Portuguesa deve conter uma boa quantidade de *atividades de pesquisa*, como arma eficaz contra a *reprodução* irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa. Para cada assunto, a ser abordado [...], seria o caso de levantar um *corpus* o

mais diversificado possível para que nele se buscasse apreender as regras das diferentes variedades de língua, a distribuição dos usos de acordo com a modalidade de língua, com o registro, com o *gênero* do texto etc. [...] O professor de português não pode mais ser apenas um repetidor da doutrina gramatical normativa, que ele mesmo (tantas pesquisas o mostram) não domina integralmente. Ele deve se converter num pesquisador e orientador de pesquisas a serem empreendidas por ele junto com seus alunos. (BAGNO, 2008, p. 159, ênfases do autor).

A defesa do autor é que um ensino de língua — a nosso ver, produtivo — deve ser uma aula de reflexão através da observação e estudo das situações concretas de uso da linguagem. Assim, enquanto o ensino estiver assentado na transmissão de regras e formas adequadas para o uso da língua, não se terá a oportunidade de, através da pesquisa linguística, nas palavras de Bagno (2008), desenvolver as competências necessárias para um contato saudável, respeitoso e plural com a própria língua. Para isso, é fundamental a mudança de concepções por parte da escola, do livro didático, por parte do professor e por parte da sociedade. Assim, um ensino de línguas produtivo não pode ser efetivado enquanto se reproduzir conhecimento; o ensino produtivo, conclui o autor, exige na verdade a produção de conhecimentos, tanto pelo professor, tanto pelo aluno.

Tecendo uma breve comparação com a abordagem prescritiva, Halliday, McIntosh e Strevens (1974) discutem que o ensino produtivo, apesar de se opor à abordagem prescritiva, muito se apropria dos conhecimentos linguísticos da gramática normativa como uma estratégia de ampliação das competências linguísticas dos estudantes. Na verdade, os autores deixam claro ao defender que o conhecimento das regras gramaticais é importante na medida que possibilita conhecer o funcionamento da língua materna, mas esse conhecimento pode ser efetivado a partir do contraste desses elementos em diferentes situações e linguagens. Em outras palavras, o ensino produtivo pode, sim, utilizar da norma-padrão para desenvolver habilidades estudantis. O trecho em que os autores justificam seu ponto de vista é claro:

A criança precisa, entretanto, aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas. Uma parte deste material, sem dúvida, será apresentada descritivamente. Ao examinar o uso e a significação de determinado padrão ou elemento, o professor ao mesmo tempo chama a atenção para a tendência dos diferentes padrões e elementos se associarem a diferentes tipos de situação. (HALLIDAY, McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 277).

O enfoque aqui esclarecido pelos autores recai sobre a questão tão já amplamente discutida aqui no Brasil sobre ensinar ou não a gramática na escola. Como os próprios autores apontam, a questão da gramática na escola não é sobre *quê* ensinar, mas *como* ensinar os conhecimentos linguísticos. A fala dos autores soa, assim, como uma proposta: o ensino alicerçado numa abordagem produtiva pode resolver muitos dos problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa como um todo, uma vez que, como aponta Antunes (2014), muitos problemas de leitura,

escrita e mesmo o domínio da variedade prestigiada da língua se deve à falta de competências linguísticas básicas.

Um ensino produtivo de língua, como se pode perceber, ultrapassa práticas de sala de aula apoiadas somente na prescrição de regras, ou mesmo na memorização, classificação ou reconhecimento. Do ponto de vista da produção e aplicação de atividades escolares, buscando atingir objetivos educacionais diversos, Bloom *et al.* (1972), mais uma vez são evocados para nos situar que tipos de competências e habilidades podem ser mobilizadas dentro de um ensino com viés produtivo. Dentro de sua taxionomia de objetivos educacionais, encontra-se aporte teórico suficiente para afirmar que um ensino produtivo pode ser desenvolvido na escola originado de práticas pedagógicas assentadas nas seguintes habilidades:

- a) *Compreensão* — representada aqui por qualquer atitude do aluno ao demonstrar entendimento do que Bloom *et al.* (1972) chamam de “literal”, isto é, não envolve uma interpretação do que foi enunciado, mas uma leitura do conteúdo como ele foi originalmente apresentado. Envolve atividades de tradução, interpretação e “extrapolação” (capacidade de ir além do que foi solicitado). No ensino de língua materna, atividades que solicitem que o aluno expresse as mesmas ideias usando diferentes linguagens são um exemplo do desenvolvimento dessa habilidade.
- b) *Aplicação* — refere-se à capacidade que o aluno possui de aplicar o que foi de fato aprendido na sua vida, transformando sua realidade. Práticas de ensino de línguas desenvolvidas aqui podem ser, por exemplo, o real uso da linguagem nas diferentes situações de interação social, como a produção de textos orais e escritos de acordo com as situações e contextos extralinguísticos.
- c) *Análise* — compreende um modo operacional de percepção das características e constituintes de um determinado objeto ou fenômeno, identificando as relações entre os elementos que o constitui e percebendo seus desdobramentos. No ensino, tal habilidade pode ser desenvolvida a partir, por exemplo, de atividades em que se comparam textos sobre o mesmo tema, de temas diferentes etc., buscando, a partir da análise, as ideias recorrentes, as que divergem etc.
- d) *Síntese* — tem por denominação a capacidade que o aluno possui de reunir todos os aspectos, partes e elementos de determinado objeto ou fenômeno de modo a constituir um todo. A própria atividade metalinguística (fixação das regras) é um exemplo desse tipo de habilidade.
- e) *Avaliação* — pode ser concebida como um processo de julgamento das ideias, valores, métodos, materiais e objetivos de um objeto ou fenômeno. A escola desenvolve a avaliação em atividades que o estudante reflete sobre a sua própria prática (a refacção textual é um exemplo disso).

Como se pode perceber, são diversas as possibilidades de trabalho dentro de uma perspectiva pedagógica que toma o ensino como do tipo produtivo. Seu principal ensejo — a ampliação das competências, dos letramentos, das possibilidades de interação etc. — exige a elaboração e desenvolvimento de atividades diversas e diferenciadas, o que na grande maioria das vezes não aparece nas salas de aula. O livro didático, que pode consolidar tais atividades, apresenta o mesmo processo em que se encontra o ensino de língua: a diversa coexistência de

propostas, abordagens e filosofias. O exercício representado pelas Figura 5 ilustra nosso ponto de vista:

**4. Releia o sétimo parágrafo do texto.** (Relacionar modo de organização do parágrafo com seu objetivo)

Do meu ponto de vista, deve-se investir em projetos educacionais de formação profissional para que esses trabalhadores possam competir no mercado de trabalho e exigir seus direitos. Também é necessário fiscalizar com eficácia, punir e até mesmo promover o fechamento dessas empresas que não tratam seus resíduos e, portanto, desobedecem às leis ambientais. Conseqüentemente, com a regularização e a profissionalização dos trabalhadores desse setor, a economia, a saúde dos cidadãos e a infraestrutura de Limeira melhorarão.

a) Qual é a função desse parágrafo? A função desse parágrafo é anunciar as soluções propostas por Thairiny para resolver o problema de Limeira.

b) Qual é a expressão que sinaliza a função do parágrafo identificada por você no item a)? A expressão "do meu ponto de vista"

c) Os parágrafos 5 e 6 apresentam, respectivamente, a opinião dos empresários e a da Associação Limeirense de Joias. A articulação entre os parágrafos 5, 6 e 7 objetiva:

- anunciar que as soluções para os problemas de Limeira são evidentes e que uma jovem de 17 anos foi capaz de percebê-las.
- indicar que existe um consenso sobre o que deve ser feito para resolver os problemas de Limeira.
- reforçar a ideia de que a questão tratada no artigo de opinião é polêmica, já que apresenta três opiniões diferentes sobre o mesmo assunto.

**Figura 5** — Exercício com abordagem produtiva com foco na avaliação.  
**Fonte:** Pereira; Barros; Mariz (2015, p. 80).

O exercício acima destaca-se pela forma mista com que trabalha os conhecimentos do aluno a respeito da classe das conjunções. Num primeiro momento, observe-se a abordagem do exercício do plano textual e comunicativo, solicitando do estudante, tanto na alínea A como na alínea C o objetivo da produção escrita. A perspectiva de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), quando explorada no exercício representado pela Figura 5, demonstra um tratamento de viés produtivo do ensino de língua não só por solicitar o objetivo do texto, mas exigir do aluno uma reflexão a respeito de como os elementos conjuntivos ajudam nos objetivos comunicativos dos autores do texto. A análise do fenômeno (BLOOM *et al.*, 1972) permite aqui a construção de conhecimentos dos estudantes não só a respeito da existência de termos da classe das conjunções, mas da função que esses termos exercem nos diferentes textos de circulação social.

É necessário aqui mencionar que a identificação (ou proposição) deste último tipo de abordagem para o ensino de língua materna realizada por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) provocou no Brasil uma profusão de outros trabalhos que ora se ancoram nos postulados dos autores, como se pode verificar em Travaglia (2001), Possenti (1996) etc., ora os redimensionam, oferecendo outros prismas com o objetivo de aprofundar a necessidade de se promover um ensino de língua materna mais direcionado ao desenvolvimento de competências e habilidades. Com relação ao ensino de gramática na escola, surgem no Brasil as expressões “gramática reflexiva” (TRAVAGLIA, 2001; 2011), “gramática contextualizada” (ANTUNES, 2007;

2014), ou mesmo “gramática de usos” (NEVES, 2007; 2008), para citar alguns exemplos.

É, pois, a ampliação da competência comunicativa que constitui a essência do ensino de abordagem produtiva e, por extensão, de todo o ensino de língua materna. No plano didático, o ensino sob viés produtivo corresponde a uma concepção de linguagem que a toma como um instrumento de interação, isto é, como uma forma de agir em sociedade através da sua própria linguagem com outros sujeitos de linguagem. Assim, o ensino de língua portuguesa tem como objetivo principal desenvolver nos estudantes competências e habilidades para que estes ampliem suas capacidades linguísticas, permitindo suas atuações nos mais diferentes espaços e épocas. Para isso, atividades linguísticas de classificação, memorização, análise de frases descontextualizadas são substituídas por práticas de análise linguística com textos reais, produzidos por sujeitos em situações reais de interação social.

Ao se pautar o ensino produtivo em sala de aula, tendo, portanto, como mote o desenvolvimento da competência comunicativa, deve-se considerar os aspectos contextuais (quem diz, para quem diz, onde se diz, em que tempo se diz etc.) para que, de fato, possamos analisar a língua/linguagem a partir de uma dimensão enunciativo-discursiva. Nesse sentido, é salutar uma mudança de perspectiva no que tange ao ensino da língua portuguesa que inclua aspectos históricos, ideológicos e culturais nas análises empreendidas, pois “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 28).

Para Bakhtin (2008, p. 207), discurso é “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária a alguns aspectos da vida concreta do discurso”. Assim, a língua/linguagem não deve ser ensinada como algo construído no campo da abstração, mas como um construto “concreto”, “vivo”, “polifônico” (formado por diversas vozes), marcado pela alteridade, constituído pelo dialogismo no sentido da formação da consciência humana e das relações instauradas entre sujeitos sociais.

Nesse sentido, refutar a visão tradicional de ensino da língua portuguesa é necessário e ampliar a perspectiva de ensino produtivo recorrendo, para tanto, aos pressupostos bakhtinianos concernentes à concepção língua/linguagem, possibilitaria rever os critérios mobilizados para a elaboração e escolha de livros didáticos em benefício de um ensino mais significativo e alinhado com os objetivos educacionais previstos pelos documentos oficiais, como os PCN (1998) e a BNCC (2018), como apontamos acima.

Os pressupostos do formalismo russo foram contestados por Bakhtin e o Círculo, instaurando um debate entre os estudos estruturais da língua *versus* os usos sociais da língua/linguagem (abordagem comunicativa). A defesa investida diz respeito a mudar o foco da forma para o sentido, da oração para o enunciado concreto e, dessa forma, não se leva em conta a alternância dos sujeitos, a assunção de papéis sociais, o contexto mediato e imediato de produção. Ao analisarmos livros didáticos, percebemos a dificuldade de implementar o ensino dialógico, alteritário, que defenda a língua viva (VOLÓCHINOV, 2018), heterogênea e dinâmica.

Questionar aspectos teórico-metodológicos que deveriam ser contemplados nos materiais didáticos e identificar as lacunas presentes é imperioso para a

compreensão da língua/linguagem baseada nos preceitos da *alteridade* e do *dialogismo* em uma relação histórica, sociológica, etc. dos envolvidos na prática social. Nesse sentido, defendemos um ensino produtivo que assuma um viés dialógico, ou seja, um ensino que instaure uma compreensão responsiva ativa, visto que, conforme Bakhtin (2003), nas esferas sociais, todo locutor espera uma resposta ativa do interlocutor. No contexto escolar, devemos, pois, auxiliar na construção de um aluno responsivo, crítico, capaz de perceber os jogos de poder (re)velados pela linguagem.

### Considerações finais

Apresentadas e discutidas assim, parece que cada abordagem de ensino é estanque e oposta umas às outras. Por outro lado, Travaglia (2001) concorda com o fato de que apesar de diferentes elas não se opõem: são concepções e práticas diversas que permeiam (e ainda permeiam) o ensino de língua portuguesa atualmente. Evidentemente, é consenso da maioria dos estudiosos, como acima dissemos, que o ensino a partir da abordagem produtiva é mais profícuo na medida que responde com mais qualidade às demandas contemporâneas de acesso e uso da linguagem. Entretanto, as outras abordagens têm o seu valor e são úteis na medida que auxiliam o processo de ampliação do letramento dos estudantes na escola.

Debruçando-se sobre os trabalhos de cada um desses autores, um ponto de contato reúne todas as obras em um só propósito: propor um ensino de gramática que fuja da mera transmissão de conteúdos e o aumento de práticas de análise linguística em que se investigue os fenômenos linguísticos levando em consideração seus usos reais e os interesses comunicativos. Daí que uma defesa comum a esse objetivo não passa pela exclusão de um desses tipos de ensino — todos eles capazes de contribuir para a ampliação dos letramentos —, mas sim requer um bom redimensionamento, em que práticas produtivas sobreponham-se às demais, tendo em vista que “o ensino produtivo é sem dúvida o mais adequado à consecução do primeiro objetivo do ensino de língua portuguesa [desenvolver a competência comunicativa]” (TRAVAGLIA, 2001, p. 40).

Ainda assim, a reflexão exposta anteriormente destaca a convivência, muitas vezes conflituosa, dessas três abordagens não só nas discussões sobre o ensino de língua, mas elas se concretizam também nos currículos escolares, no processo de elaboração dos livros didáticos e, mais comumente, nas salas de aula, em que professores ora realizam práticas mais prescritivas, ora mais descritivas, ora tentam inovar a prática docente com uma abordagem mais produtiva. Nesse sentido, vive-se no ensino de língua materna em geral, com efeito, um momento de transição, em que não se sabe ao certo se práticas obsoletas estão cedendo seu lugar a práticas pedagógicas mais inovadoras ou se há intenções despropositadas de um possível convívio natural e pacífico entre essas diferentes abordagens de ensino de línguas. Mais uma vez, resta à pesquisa científica buscar deslindar essa questão, enfocando os efeitos desse momento de transição no ensino de gramática e na própria constituição da disciplina de língua portuguesa.

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- AVELAR, J. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BELTRÃO, E.; GORDILHO, T. *Novo diálogo*. São Paulo: FTD, 2006.
- BLOOM, Benjamin *et al.* *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução: 5ª a 8ª séries do ensino fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.
- BRITO, Luiz P. L. *À sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- HALLIDAY, M.; McINTOSH, A.; STREVEN, P. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, M. *Para viver juntos: português, 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2008.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- NEVES, M. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- NEVES, M. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Contexto 2008.

OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, L. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano*. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

PEREIRA, C.; BARROS, F.; MARIZ, L. *Universos: língua portuguesa, 7º ano*, 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PERINI, M. *Por uma nova gramática do português*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SOUZA, C.; CAVÉQUIA, M. *Linguagem: criação e interação — 8ª série*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

TRAVAGLIA, L. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, L. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UCHÔA, C. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

---

### Para citar este artigo

---

SOUSA, Francisco Rafael Mota de; SERAFIM, Mônica de Souza; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Abordagens de ensino de gramática no livro didático de português: ressignificando conceitos. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 2, p. 676-697, maio-ago. 2021.

---

### Os Autores

---

**Francisco Rafael Mota de Sousa** - Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Ceará, mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0791-4652>.

**Mônica de Souza Serafim** - Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1518-30009>.

**Pollyanne Bicalho Ribeiro** - Professora do Curso de Letras, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5128-8089>.