

A GRAMÁTICA EM CURRÍCULOS DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Débora Aparecida Zachara dos Santos (SME-Tremembé)

zachara.debora@gmail.com

Elisabeth Ramos da Silva (Unitau)

lis.amos@uol.com.br

Allison Guimarães Andrade (Unitau)

allisonandrade@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar qual o tratamento dado ao ensino de gramática no currículo de uma Rede Municipal de Ensino do estado de São Paulo. Pautados em Vigotski (2001), Schneuwly e Martin (2022), partiu-se do princípio de que a aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência dos aspectos formais da língua. A pesquisa de cunho bibliográfico e documental revelou que os conteúdos gramaticais são estabelecidos conforme o gênero estudado, segundo as Práticas de Análise Linguística. Embora interessante, tal abordagem não se mostra suficiente, pois, para compreender os conteúdos gramaticais propostos, é necessário que o aluno tenha conhecimentos prévios sobre o assunto.

Palavras-chave:

Ensino de gramática. Formação de professores. Práticas de análise linguística.

ABSTRACT

This article presents the results of a study aimed at analyzing how grammar teaching is addressed in the curriculum of a Municipal Education Network in the state of São Paulo, Brazil. Grounded in the theoretical frameworks of Vygotsky (2001) and Schneuwly & Martin (2022), the study is based on the premise that learning grammar enables students to become aware of the formal aspects of language. The research, of a bibliographic and documental nature, revealed that grammatical content is defined according to its occurrence in the textual genres studied, following the Linguistic Analysis approach. Although this approach is relevant, it proves to be insufficient, as understanding the proposed grammatical content requires students to have prior knowledge of the subject.

Keywords:

Grammar teaching. Teacher education. Linguistic analysis practices.

1. Introdução

Com o advento dos estudos voltados para as Práticas de Análise Linguística (PALs) no Brasil, o ensino da gramática tem sido pauta recorrente de discussões entre linguistas, professores e estudiosos da língua

portuguesa. Os estudos decorrentes dessa metodologia de ensino promovem divergências que induzem ao entendimento de que o ensino e o aprendizado deliberado das estruturas morfossintáticas da língua não devem ser oferecidos nas instituições formais de ensino.

Os documentos oficiais que ditam as diretrizes de ensino da disciplina Língua Portuguesa em nosso país, PCNs (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018), preconizam, mediante a perspectiva enunciativo-discursiva, que a língua materna deve ser ensinada tomando o texto como unidade de trabalho e os gêneros textuais/discursivos como objetos de estudo. Tal ensino, segundo esses documentos orientadores, deve ser realizado por meio das PALs. No entanto, esses documentos não omitem a importância de serem ensinados conceitos gramaticais, como ocorre, por exemplo, na BNCC (Brasil, 2018). É possível observar que, presentes na BNCC (Brasil, 2018), em dois dos seis tópicos de habilidades do Eixo Análise Linguística e Semiótica, intitulados Morfossintaxe e Sintaxe, há conceitos gramaticais notadamente denominados.

Para fins de organização das habilidades do componente de Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta um quadro contendo todos os campos e os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros. Esse quadro é dividido em seis partes, sendo: fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita.

Na parte intitulada Morfossintaxe, há, por exemplo, a habilidade relacionada a “Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) [...]” (Brasil, 2018, p. 83). No contexto dessa habilidade, há ainda a indicação de que ela consiste em analisar as funções sintáticas e semânticas das palavras dessas classes, bem como suas funções em orações, considerando concordâncias e regências. Na parte denominada Sintaxe, há uma habilidade cuja redação indica, por exemplo, “Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.)” (Brasil, 2018, p. 83).

Apesar de tais indicações acerca de conteúdos gramaticais, as concepções metodológicas alinhadas às PALs excluem o ensino deliberado da gramática. Isso porque, segundo Mendonça (2007), estas consistem em um movimento de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, cujo ponto essencial é a produção de sentidos nos usos linguísticos. Daí

ser possível, na abordagem das PALs, particularizar o estudo de certas ocorrências gramaticais presentes no gênero estudado. Por esse prisma, não é necessário haver uma sistematização dos conteúdos gramaticais de acordo com a complexidade que apresentam. Assim sendo, é possível inferir que o trabalho com as PALs difere do ensino da gramática. Este último pressupõe uma apresentação sistemática, articulada e contínua dos aspectos morfossintáticos e semânticos, capaz de fomentar a capacidade de generalização dos tópicos estudados; pois, segundo Schneuwly e Martin (2022, p. 9), “[...] a gramática transforma a relação com a própria língua”.

Não se trata aqui de preconizar o ensino tradicional de gramática, pautado em memorizações e análises desarticuladas do texto, mas de evidenciar a utilidade de a escola promover estratégias capazes de contemplar também, além dos gêneros textuais e as PALs, a sistematização dos aspectos morfossintáticos que favorecerão a competência na escrita. Assim considerando, este texto apresenta uma breve discussão acerca da utilidade do ensino de gramática, segundo Vigotski (2001), Schneuwly e Martin (2022), Dolz e Silva (2022), entre outros, bem como uma análise crítica decorrente de uma pesquisa sobre o tratamento dado ao ensino de gramática no currículo de uma Rede Municipal de Ensino do estado de São Paulo.

2. Práticas de Análise Linguística e/ou ensino de gramática?

O ensino de Língua Portuguesa voltado para as PALs, que é adotado atualmente em muitas escolas, passou a ser oferecido, no Brasil, na década de 80, a partir da publicação do livro¹ do professor João Wanderley Geraldi. A obra reuniu uma coletânea de doze artigos de diversos autores contendo questionamentos sobre as relações entre língua, ideologia, ensino de gramática, dentre outras temáticas relacionadas ao ensino de Português. Com isso, o lugar da gramática no ensino de Língua Portuguesa passou a ser amplamente discutido.

Em um dos textos desse livro, Geraldi (1984, p. 45) afirma que há aqueles que defendem a prevalência do ensino do dialeto padrão nas escolas, pois “[...] a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é um instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais” (Geraldi, 1984, p. 45). En-

¹ O texto na sala de aula (1984).

tretanto, para o autor, há também os que apontam a necessidade do respeito e da preservação da variedade linguística, os demais dialetos, por meio da proposição de que “[...] a escola deveria assumir a variedade linguística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático)” (Geraldi, 1984, p. 45).

Nesse contexto, Geraldi (1984, p. 45-6, grifo do autor) acrescenta que é incumbência do professor de Língua Portuguesa considerar que “[...] as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o *domínio* de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc.”.

Em relação às PALs, Mendonça (2006, p. 204) acredita que estas proporcionam “[...] a reflexão consciente sobre os 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”. Nesse sentido, Barreto (2023) argumenta que essas práticas são necessárias para o ensino de língua materna, entretanto afirma que elas ainda estão em construção. Para a autora, as PALs devem proporcionar “[...] reflexões linguísticas considerando a construção de sentidos veiculados aos textos que circulam socialmente” (Barreto, 2023, p. 34).

Diante de tais considerações, tem-se a impressão de que o ensino de gramática perdeu sua utilidade, tornando-se obsoleto, anacrônico. No entanto, antes de realmente dispensar tal conhecimento teórico, é preciso verificar se a *reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais*, tal como afirma Mendonça (2006), pode ocorrer apenas garantindo aos alunos práticas de análises de algumas ocorrências gramaticais presentes no texto. De fato, entender os fenômenos gramaticais a ponto de refletir sobre eles talvez exija uma série de outros conhecimentos correlatos, a fim de que aquela ocorrência gramatical possa fazer sentido. Por exemplo, para refletir sobre o emprego do mecanismo da crase, é preciso que o aluno saiba discernir as diferenças entre o artigo *a* e a preposição *a*, bem como tenha noções sobre os aspectos gramaticais referentes à regência verbal e à regência nominal. É necessário ainda reconhecer o papel do artigo definido feminino diante de substantivos, a fim de especificá-los ou individualizá-los. Caso contrário, não haverá o sinal indicativo da crase.

Nota-se que a compreensão dos aspectos gramaticais, incluindo aqui o emprego da metalinguagem, pode ser considerado como um fator relevante para que as PALs possam de fato promover uma aprendizagem que não se resume ao exemplo extraído do gênero estudado, mas que possa ser aplicada a ocorrências semelhantes em outros gêneros.

3. O papel da gramática no ensino de língua portuguesa

Vigotski (2001) aborda o ensino de gramática ao explanar sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos. Para o autor, o papel da escola para esse desenvolvimento é fundamental. Na época, havia os que se opunham ao ensino de gramática, alegando que a criança já sabia falar a língua e, portanto, não aprenderia nada de novo. Vigotski (2001) contra-argumentava, afirmando que “[...] a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento infantil” (Vigotski, 2001, p. 319). A criança faz uso de certas habilidades na área da linguagem, porém de modo inconsciente. Ela não sabe, por exemplo, conjugar o verbo que acabou de dizer em outro tempo. Embora a criança saiba falar, “[...] ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades” Vigotski (2001, p. 320). Isso ocorre porque ela ainda não tomou consciência das operações que realiza ao falar e, por isso, não tem o domínio sobre elas.

É nesse sentido que Vigotski (2001) defende o ensino da gramática na escola. Ao apresentar de modo intencional e sistemático a estrutura formal da língua mediante o ensino da gramática, o aluno vai tomando consciência das operações linguísticas que realiza. Desse modo, ainda segundo a perspectiva vigotskiana, no ambiente escolar, a criança aprende, devido ao suporte da escrita e da gramática, a tomar consciência daquilo que faz e assim ela pode operar de forma voluntária com suas próprias habilidades. Assim, estas habilidades são transferidas do plano inconsciente e automático para o plano intencional, arbitrário e consciente.

Além disso, o ensino da gramática permite a generalização dos fenômenos da linguagem e o emprego mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento do pensamento (Vigotski, 2001). Nesse sentido, também Schneuwly e Martin (2022, p. 9) consideram que esse saber permite a “[...] transformação da relação com os próprios processos psíquicos e com o conhecimento que já existe [...]”. Os autores esclarecem que os conhecimentos gramaticais aprendidos integram aqueles já existentes, generalizando-os em um novo e poderoso sistema. A constru-

ção desse saber “[...] precisa de um ensino sistemático que não siga essencialmente as necessidades e os motivos do aluno, mas a lógica do próprio saber” (Schneuwly; Martin, 2022, p. 9).

Nesse aspecto, XX (XX) também consideram que “[...] o conhecimento gramatical exercita a generalização, que consiste em ser capaz de aplicar um princípio ou conceito gramatical já aprendido a um conjunto de casos semelhantes, expandindo o sistema, uma vez que agrega e articula outros saberes”. Os autores afirmam que é necessário o oferecimento de um ensino sistemático e organizado para que essa generalização ocorra e advertem ainda que o ensino de um aspecto gramatical, quando se mostra desarticulado dos demais conceitos gramaticais que a ele se relacionam, não se mostra suficiente para promover a generalização.

É importante assinalar que, em entrevista, Joaquim Dolz afirmou ser necessário que o aluno seja capaz de “[...] reflexionar sobre a língua e a comunicação (a gramática ao serviço dos usos da língua e para um maior conhecimento da língua portuguesa)”, caso o objetivo seja torná-lo capaz de compreender e produzir exemplares de diversos gêneros de textos exigidos em sua vida cidadã, no desenvolvimento de uma profissão e na continuidade dos estudos (Dolz; Silva, 2022, p. 2). Isso não significa voltar ao ensino tradicional de gramática, centrado em memorizações de nomenclaturas e em repetições excessivas de exercícios construídos em torno de frases construídas para essas finalidades.

De fato, de nada adianta, por exemplo, classificar o sujeito se não houver a consequente apreensão do sentido que o uso de tal forma possa evidenciar. A ação de decorar as regras transforma-se em um conhecimento inútil caso o aluno não seja capaz de estabelecer a relação entre tais regras e a língua utilizada cotidianamente, a fim de alcançar o discernimento sobre a linguagem mais adequada a uma determinada situação comunicativa. Além de favorecer a reflexão sobre fenômenos linguísticos, a gramática oferece critérios que possibilitam julgamentos de adequação da linguagem à norma-padrão. A tomada de consciência dos aspectos semânticos e morfossintáticos da língua auxilia o indivíduo na elaboração de textos formais; pois, ao escrever um texto, cuja linguagem deva ser formal, o sujeito precisa estar apto para escolher deliberadamente as formas adequadas para aquele gênero.

Por fim, cabe dizer que, segundo XX (XX), os conhecimentos gramaticais são cobrados, explícita ou implicitamente, em concursos e

provas públicas. Na proposta de redação do ENEM, por exemplo, a primeira exigência é “Redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa.”. Do mesmo modo, nos critérios para a correção presentes na Cartilha do participante, a primeira competência a ser observada consiste em: “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.”, ou seja:

A Competência I avalia se o(a) participante domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que inclui o *conhecimento das convenções da escrita, entre as quais se encontram as regras de ortografia e de acentuação gráfica regidas pelo atual Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*. Além disso, o domínio da modalidade escrita formal será observado na adequação do seu texto em relação tanto às *regras gramaticais quanto à construção sintática*. (INEP, 2024) (grifo nosso)

Talvez por esse motivo, muitas escolas particulares continuaram a oferecer o ensino de gramática. No entanto, é claro que os conteúdos gramaticais devem estar sempre aliados aos demais estudos do texto, a fim de que o aluno construa sentidos e alcance a tomada de consciência que lhe permitirá as escolhas linguísticas mais adequadas às diversas demandas sociais.

4. O tratamento dado à gramática em um currículo de escolas públicas

Tendo como pressuposto essas considerações, foi realizada uma pesquisa, cujo objetivo foi identificar qual o tratamento dado ao ensino da gramática no currículo de uma Rede Municipal de Ensino situada no estado de São Paulo. Especificamente, foram investigados dois quadros de habilidades e seus respectivos objetos de conhecimento referentes aos dois primeiros bimestres do 6º ano. Nosso principal propósito foi cotejar os objetos de conhecimento que contemplam conceitos gramaticais, bem como verificar se havia pré-requisitos gramaticais necessários à compreensão deles.

O documento orientador do ensino de Língua Portuguesa alvo da pesquisa apresenta uma organização feita conforme os anos do Ensino Fundamental. Do 1º ao 9º ano, há a apresentação dos objetos de conhecimento que serão abordados em cada bimestre, considerando um gênero discursivo para ser estudado ao longo do bimestre, e as práticas de linguagem denominadas: oralidade; leitura, análise linguística e semiótica, e escrita. As orientações para o professor são apresentadas em forma de

habilidades, seguindo o modelo estabelecido na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

Metodologicamente, a pesquisa possui cunhos bibliográfico e documental. No que se refere ao cunho documental, foi realizada a análise específica de duas seções desse documento. Essas seções se referem aos quadros que contêm os objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades referentes aos dois primeiros bimestres do 6º ano do Ensino Fundamental. Restringimos as análises aos dois primeiros bimestres por entendermos que seriam suficientes para investigar como o conhecimento gramatical era programado para o desenvolvimento das habilidades propostas. A seguir é possível observar os quadros 1 e 2 que foram analisados:

Quadro 1: Prática de Linguagem Análise Linguística e Semiótica – Habilidades, objetos de conhecimento para o 1º bimestre do 6º ano – Gênero: Notícia.

Habilidades	Objetos de conhecimento
(EF69LP17) Identificar os recursos multissemióticos presentes em notícias impressas, usados na construção de sentido do texto: fotografia adequada ao fato noticiado (qualidade da foto), dados estatísticos, <i>hyperlinks</i> , infográficos, tamanho/tipo/cor/disposição de letras em subtítulo, manchete, subtítulo, legenda, olho, presença de frases de efeito, boxes e diagramação da notícia.	Recursos semióticos
(EF67LP08) Distinguir, em notícias impressas e/ou audiovisuais, a relação estabelecida entre texto verbal e visual: a. o texto apoiando a imagem (ancoragem); b. a imagem apoiando o texto (ilustração); c. o texto e a imagem são independentes (<i>relay</i>).	Texto verbal e visual
(EF69LP19) Identificar e analisar, em notícias (orais e/ou audiovisuais), os efeitos de sentido provocados pelo uso de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e a expressão facial, as hesitações, entre outros.	Elementos da modalidade falada
(EF69LP55A) Reconhecer, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), variedades da língua falada, valorizando as diferentes formas de manifestação da língua e evitando o preconceito linguístico. (EF69LP55B) Reconhecer a notícia como um texto de frases não muito longas, sintaticamente pouco complexas (linguagem objetiva e explícita), mas com escolha de vocabulário de conhecimento geral do público-alvo.	Variação linguística
(EF06LP04A) Identificar, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), o uso e a função de: a. substantivos; b. adjetivos/locuções adjetivas; c. artigos definidos; d. artigos indefinidos, para a construção de sentidos ao	Recursos linguístico-discursivos Tempos verbais (presente e pretérito perfeito, fu-

texto. (EF06LP04B) Reconhecer, em notícias, o uso do presente do indicativo no título e do pretérito perfeito, preferencialmente na <i>lead</i>. (EF06LP04C) Analisar, em notícias, os efeitos de sentido decorrentes dos seguintes tempos verbais, predominantes no corpo do texto: a. presente perfeito do indicativo; b. pretérito perfeito do indicativo; c. futuro do presente do indicativo (simples ou composto).	turo do presente do indicativo)
(EF06LP05A) Identificar, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), o uso de verbos dicendi (de elocução/de dizer) na declaração de fontes – entre aspas ou parafraseadas: afirma, declara, diz, esclarece. (EF06LP05B) Compreender, em notícias, os efeitos de sentido provocados pelo uso de verbos na voz passiva, sem a presença do agente (ocultação de fonte).	Voz passiva Verbos dicendi/de elocução/de dizer
(EF67LP37A) Compreender, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de causalidade, evidenciando o “como” e “por quê?” do fato noticiado. (EF67LP37B) Compreender, em notícias, a função das orações coordenadas explicativas, que utilizam conectivos causais.	Recursos linguístico-discursivos de causalidade Orações coordenadas explicativas
(EF69LP18) Analisar, em notícias impressas, a presença de dêiticos, que indicam o lugar, o tempo e os participantes da situação noticiada.	Dêiticos (de lugar, tempo e pessoa)
(EF06LP03A) Relacionar palavras e expressões, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), pelo critério de aproximação de significado (sinonímia), comparando duas notícias, sobre um mesmo fato, abordadas de formas distintas, em cada veículo de comunicação. (EF06LP03B) Analisar palavras, expressões e descrições definidas, em notícias, para perceber a ausência ou presença de juízo de valor demonstrado pelo jornalista, veículo de comunicação, mídia, entre outros.	Sinonímia
(EF67LP33) Compreender os efeitos de sentido, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), do uso de diferentes tipos de pontuação: a. ponto final; b. vírgula; c. aspas; d. parênteses.	Pontuação
(EF67LP36A) Identificar, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), os recursos de coesão referencial utilizados para retomar um termo ou expressão já mencionado no texto (anáfora, catáfora, elipse e/ou reiteração/repetição). (EF67LP36B) Identificar, em notícias, a presença de recursos de coesão sequencial, que colaboram com a evolução textual e a construção dos sentidos no texto.	Coesão referencial e sequencial

Fonte: Currículo de uma Rede Municipal do Estado de São Paulo.

Quadro 2: Prática de Linguagem Análise Linguística e Semiótica - Habilidades, objetos de conhecimento para o 2º bimestre do 6º ano - Gênero: Você sabia quê?

Habilidades	Objetos de conhecimento
(EF69LP42A) Reconhecer, em textos você sabia quê?, traços da linguagem de divulgação científica, especializada, objetiva, contudo sem rigor científico por se tratar de um texto que procura instigar a curiosidade do leitor infantil/jovem/estudante, sem perder de vista a cientificidade do assunto abordado. (EF69LP42B) Compreender, em textos você sabia quê?, os efeitos de sentido provocados pela escolha da pessoa do discurso.	Linguagem formal/1ª/3ª pessoa do discurso (singular/plural)
(EF69LP43A) Identificar, em textos você sabia quê?, diferentes tipos de vozes de autoridade utilizadas para conferir mais credibilidade às afirmações feitas pelo autor. (EF69LP43B) Conhecer os diferentes modos de introdução de vozes de autoridade no texto, em paráfrases e citações a referências bibliográficas e fontes.	Vozes
(EF06LP11) Identificar e compreender, em textos você sabia quê?, tempos/modos verbais predominantes e seus efeitos de sentido: a. pretérito perfeito; b. presente perfeito (atemporal); c. imperativo; d. infinitivo.	Vozes, tempos/modos verbais (pretérito perfeito; presente atemporal; imperativo)
(EF06LP03A) Identificar e relacionar, em textos você sabia quê? (escritos e multimodais), palavras e expressões de mesmo campo semântico (sinonímia), compreendendo os efeitos de sentido provocados pelas escolhas lexicais no texto. (EF06LP03B) Identificar e compreender, em textos você sabia quê?, o uso de hipônimos e hiperônimos na construção de sentidos ao texto.	Vocabulário
(EF69LP28) Compreender, em textos você sabia quê?, os efeitos de sentido de modalizadores utilizados para estabelecer uma interação dialógica amistosa com o leitor: a. modalizadores apreciativos; b. modalizadores lógicos; c. modalizadores deônticos; d. modalizadores pragmáticos.	Modalizadores
(EF06LP12) Compreender, em textos você sabia quê?, o uso de recursos de coesão referencial/nominal e seus efeitos de sentido: a. substituições; b. repetições; c. nominalizações; d. retomadas anafóricas por meio de pronomes relativos, pessoais do caso reto e do caso oblíquo.	Coesão referencial/nominal – substituições, repetições lexicais, nominalizações, retomadas anafóricas
(EF67LP37) Compreender, em textos você sabia quê?, os efeitos de sentido decorrentes do uso de organizadores/marcadores textuais: a. de finalidade; b. de acréscimo de informação, entre outros.	Organizadores/ marcadores textuais (de causalidade, exemplificação, reformulação, finalidade, acréscimo)
(EF67LP33) Compreender, em textos você sabia quê?, os efeitos de sentido do uso de diferentes tipos de pontuação: a. interrogação; b. exclamação; c. aspas; d. vírgula.	Pontuação (ponto de interrogação, exclamação, aspas, vírgula, travessão e re-

A seguir, analisaremos algumas propostas relativas aos *objetos de conhecimentos* do referido currículo, esclarecendo em quais aspectos o ensino de gramática contribuiria para a compreensão dos aspectos linguísticos abordados pelas PALs.

5. *Análises e resultados*

Vemos que, quando se trata da habilidade proposta pela BNCC (Brasil, 2018, p. 83) “Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) [...]” acrescida da informação de que os alunos devem analisar as funções sintáticas e semânticas das palavras dessas classes, suas funções em orações, considerando concordâncias e regências, é possível estabelecer uma relação com a habilidade (EF06LP04A) presente no quadro 1, Prática de Linguagem Análise Linguística e Semiótica – Habilidades, objetos de conhecimento para o 1º bimestre do 6º ano – Gênero: Notícia, do currículo alvo de investigação.

Nesse objeto de conhecimento, denominado Recursos linguísticos discursivos do referido quadro relativo ao 1º bimestre, a habilidade (EF06LP04A) indica que os alunos devem saber identificar o uso e a função de substantivos, adjetivos/locuções adjetivas, artigos definidos, artigos indefinidos com o propósito de alcançar a construção de sentidos de textos do gênero notícia. No entanto, para que o aluno tenha condições de identificar os usos e as funções dessas palavras com o propósito de alcançar os sentidos que elas imprimem aos textos, é importante que seja capaz de reconhecer a classe gramatical, e para isso precisará empregar alguns critérios morfossintáticos que lhe permitam diferenciar, por exemplo, o substantivo das demais classes de palavras.

No caso do substantivo, um dos critérios de diferenciação consiste em verificar se a palavra em questão se encontra precedida por um determinante, tal como um artigo ou pronome adjetivo. Além disso, é necessário o entendimento de que as palavras de qualquer outra classe gramatical podem figurar como substantivo por meio do processo de substantivação, o qual ocorre por meio do determinante. Esses saberes são alicerçados quando o aluno já dispõe de critérios gramaticais que lhe permitam identificar as características morfossintáticas das palavras em questão.

Somente as análises das ocorrências em exemplares de um gênero não são suficientes para que o aluno seja capaz de discernir as classes de palavras. Caso não haja a devida apresentação dos critérios a serem empregados, o aluno ficará limitado, não sendo capaz de discernir quando houve a substantivação de uma palavra. Consequentemente, poderá encontrar dificuldades na compreensão dos textos que lê, bem como na materialização de sentidos daquilo que escreve, pois todos os conceitos gramaticais amparam-se uns nos outros.

Além disso, o substantivo pode exercer sintaticamente funções nucleares dentro dos períodos, como núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva. Cunha e Cintra (1985, p. 171) apontam que “toda palavra de outra classe que desempenhe uma dessas funções equivalerá forçosamente a um substantivo (pronome substantivo, numeral ou qualquer palavra substantivada)”.

Poderíamos, ainda, expandir as discussões sobre a importância dos conhecimentos gramaticais correlatos, mencionando, no caso do substantivo, a função dos artigos para a identificação dessa classe gramatical, uma vez que os artigos têm por função preceder os substantivos a fim de determiná-los ou de indeterminá-los. Bem como poderíamos esclarecer que os pronomes adjetivos são aqueles que acompanham o substantivo para determiná-los, diferenciando-se dos pronomes substantivos, cuja função é substituir o substantivo, assumindo sua função na frase. Esse saber alicerça a compreensão do processo de substantivação das palavras mencionado anteriormente. Tais reflexões se estendem às demais classes de palavras, tal como o adjetivo, a locução adjetiva e os pronomes adjetivos.

De acordo com XX (XX), “trata-se de apresentar uma metalinguagem que favorecerá a compreensão das estruturas formais da língua, incluindo as escolhas linguísticas necessárias à adequação de textos”. Todavia, o currículo analisado postula somente o ensino voltado para a prática desarticulada de ocorrências gramaticais ao tomar somente um gênero como objeto de ensino, sem as devidas explicações dos necessários aspectos gramaticais que atuam como pré-requisitos para a devida compreensão daquela ocorrência linguística.

No objeto de conhecimento “Modalizadores”, a habilidade (EF69LP28) aponta que os alunos devem compreender os efeitos de sentidos provocados por modalizadores que estabelecem uma interação dialógica com o leitor. Nessa habilidade, os modalizadores indicados são:

apreciativos, lógicos, deônticos e pragmáticos. Embora esse conceito de modalizadores não faça uma referência específica aos advérbios, encontramos nessa habilidade o trabalho com essa classe de palavras, pois os modalizadores denominados apreciativos (felizmente, infelizmente, curiosamente, dentre outros), lógicos (talvez, certamente, seguramente, dentre outros) e pragmáticos (obviamente, claramente, dentre outros) são materializados, no texto, por meio de advérbios.

Cabe ainda ressaltar que o conceito sobre o processo de adverbialização dos adjetivos mencionados, na análise do objeto de conhecimento “Recursos linguísticos discursivos”, também instrumentaliza o aluno a reconhecer os modalizadores nos textos que lê e a selecionar aquele que atenda ao propósito comunicativo dos textos que escreve.

Outra habilidade, (EF06LP05B) “Compreender, em notícias, os efeitos de sentido provocados pelo uso de verbos na voz passiva, sem a presença do agente (ocultação de fonte)”, indica que os estudantes devem compreender os efeitos de sentidos provocados pelos usos de verbos na voz passiva sem a presença do agente. Saber identificar as vozes verbais evoca vários outros saberes de natureza gramatical. Primeiramente, o aluno deve compreender que existem as vozes ativa, passiva e reflexiva. Além disso, precisa identificar como se dá a ação do verbo no que tange à relação entre ele e o sujeito. No caso da voz ativa, o sujeito pratica a ação; com relação à voz passiva, o sujeito a recebe e, na reflexiva, o sujeito pratica e recebe a ação simultaneamente. Esta última, ainda pode se desdobrar em reflexiva recíproca.

Convém ainda que saiba discernir a passiva sintética da passiva analítica, a fim de flexionar o verbo de acordo com o sujeito. Principalmente a voz passiva sintética, para ser identificada, exige que o aluno saiba verificar a regência dos verbos, pois somente os verbos transitivos diretos aceitam a voz passiva. Posto isso, o aluno precisa ter contato com construções sintáticas que lhe possibilitem perceber essas nuances das vozes verbais. Caso não haja uma explicação criteriosa com o auxílio da metalinguagem, apenas o trabalho feito com o gênero selecionado não possibilitará que o aluno chegue a essa distinção fundamental, a qual culminará na correta identificação para posterior uso em seus textos.

Em outra habilidade, (EF67LP33), presente nos quadros 1 e 2 de habilidades do currículo investigado, no objeto de conhecimento chamado Pontuação, há a orientação de que os alunos devem compreender os efeitos de sentido do uso de diferentes tipos de pontuação (ponto final,

vírgula, aspas e parênteses). Para refletir sobre o emprego da vírgula em um determinado contexto, por exemplo, não basta entender o sentido do texto, é preciso conferir os aspectos morfossintáticos que o exigiram; pois, como afirma Luft (1996, p. 7, grifos do autor): “*A nossa pontuação – a pontuação em língua portuguesa – obedece a critérios sintáticos, e não prosódicos.*”. Isso significa que, para empregar a vírgula, é necessário discernir as funções sintáticas dos termos presentes naquela frase. Ou seja, para pontuar adequadamente um texto é preciso que o aluno compreenda os aspectos formais da língua, *a gramática da frase* (Dolz, 2015), e a entenda como um sistema ordenado e coerente, que lhe permita escolhas morfossintáticas capazes de abrigar sentidos. Daí a importância desse conhecimento como um componente muito útil para inclusive favorecer as PALs. Esses são alguns exemplos de como os conteúdos gramaticais são indicados no currículo. O quadro a seguir sintetiza os pré-requisitos exigidos para que os objetos de conhecimento propostos sejam devidamente assimilados pelos alunos.

Quadro 3: Pré-requisitos gramaticais para a compreensão dos objetos de conhecimento propostos.

Objetos de conhecimento	Pré-requisitos gramaticais
Substantivos	• Conhecimento de que as palavras dessa classe gramatical são em geral precedidas por artigos, definidos ou indefinidos, ou por pronomes adjetivos; • Conhecimento de que o substantivo pode ser representado por quaisquer palavras de outras classes gramaticais por meio do processo de substantivação, que ocorre pelo emprego de um determinante. • O conhecimento de que o substantivo pode exercer sintaticamente funções nucleares dentro dos períodos, como núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva.
Modalizadores	• Conhecimento de que os modalizadores denominados apreciativos (felizmente, infelizmente, curiosamente, dentre outros), lógicos (talvez, certamente, seguramente, dentre outros) e pragmáticos (obviamente, claramente, dentre outros) são materializados, no texto, por meio de advérbios; • Conhecimento acerca do processo de adverbialização dos adjetivos, que resulta na criação de advérbios que podem figurar como modalizadores.
	• Conhecimento sobre os tipos de vozes que existem (ativa, passiva e reflexiva, sendo que esta última pode se desdobrar em reflexiva recíproca); • Conhecimento no que tange à relação entre sujeito e verbo

Vozes verbais	(no caso da voz ativa, o sujeito pratica a ação, com relação à voz passiva, o sujeito a recebe e, na reflexiva, o sujeito pratica e recebe a ação simultaneamente); • Conhecimento sobre como são construídos os períodos com verbos nessas vozes; • Conhecimentos sobre a regência verbal, uma vez que só os verbos transitivos diretos aceitam a voz passiva.
Pontuação (vírgula)	• Compreensão do uso da vírgula determinado pelas relações sintáticas das palavras dentro do período; • Compreensão de que entre o sujeito e o predicado, e entre o verbo e seus complementos a vírgula não é utilizada.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se pode notar nos exemplos acima, não é suficiente uma abordagem pontual dos aspectos gramaticais de um gênero, se não forem esclarecidos os pré-requisitos necessários para que o aluno possa realmente alcançar a tomada de consciência e ser capaz de aplicar esse conhecimento a outros contextos. Nesse sentido, é interessante observar que, em palestra proferida em São Paulo, Dolz (2016), ao ser questionado se era favorável ao ensino de gramática, respondeu que sim, sugerindo que era preciso inclusive ensinar a gramática autônoma, a gramática da frase, ou seja, sem estar necessariamente presa aos aspectos gramaticais do gênero estudado. É mediante o conhecimento da metalinguagem que o aluno pode falar e pensar sobre a língua. É claro que se trata de um ensino renovado da gramática, a fim de que o aluno possa entendê-la como uma ferramenta útil para a adequação da linguagem em sua produção textual.

6. Conclusão

É certo que o ensino tradicional da Língua Portuguesa priorizava a aprendizagem da gramática a fim de que o aluno pudesse utilizar a metalinguagem principalmente para classificar os termos da frase. Essa abordagem distanciava-o do uso da língua, tornando a gramática um objeto de conhecimento artificial e pouco útil para a leitura e produção textual. Realmente, era preciso renovar a abordagem dos aspectos formais da língua, mas isso não implicaria necessariamente excluir a utilidade de ensinar os conteúdos gramaticais. Vimos que grandes pesquisadores atuais testificam a necessidade do ensino da gramática, da metalinguagem, para que o aluno possa pensar e falar sobre a língua.

Atualmente, o enfoque educacional pauta-se no objetivo de desenvolver a capacidade de compreensão e produção textual, tanto na es-

crita quanto na oralidade, de forma crítica e contextualizada. Espera-se que os alunos entendam a língua em suas diversas formas e usos, levando em conta a realidade social e as variações linguísticas. No entanto, isso não isenta o professor de torná-los capazes de refletir sobre a língua tendo como instrumento a metalinguagem.

Vimos que as PALs não se mostram suficientes para que o aluno alcance esse domínio linguístico, pois ancorar o ensino dos aspectos gramaticais da língua somente em ocorrências aleatórias presentes em exemplares de gêneros não lhes garante a compreensão conceitual que favoreça a capacidade de generalização, já que os pré-requisitos necessários para isso não são atendidos.

De fato, os resultados da pesquisa evidenciaram que o ensino da Língua Portuguesa, quando feito exclusivamente por meio dos gêneros discursivos, contendo análises linguísticas de tópicos gramaticais desarticulados e sem sistematização, revela-se insuficiente para que os estudantes adquiram a tomada de consciência dos aspectos formais da língua. Isso porque, para que a aprendizagem dos tópicos gramaticais fosse bem-sucedida, seria necessário que o aluno já possuísse pré-requisitos que envolvessem alguns conhecimentos dos aspectos morfossintáticos correlatos ao tópico abordado. Assim, o ensino respaldado nas PALs, quando exclui a gramática, não privilegia a aprendizagem dos aspectos formais da língua, impedindo que o aluno possa expandir sua compreensão, a fim de conceber a língua como um sistema complexo de regras e estruturas que se articulam de forma organizada, para formarem um todo significativo.

Assim considerando, seria muito proveitoso seguir os conselhos de Dolz (2015; 2022) e de Schneuwly e Martin (2022), os quais, alicerçados em Vigotski (2001), atestam a necessidade de um ensino renovado da gramática para que os atuais objetivos da disciplina de Língua Portuguesa possam efetivamente se realizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Taís Vasques. Prática de análise linguística: o que é, como e por que fazer. In: PINTON, F.M.M.; BARRETO, T.V. (Orgs). *A prática de análise linguística no contexto escolar: o que é e como fazer*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 28-55. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/a-pratica-de-analise-linguistica>

-no-contexto-escolar-o-que-e-e-como-fazer/. DOI: 10.51795/9786526505595.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. *Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DOLZ, Joaquim; SILVA, Kleber Aparecido da. Educação linguística, transculturalidade e a internacionalização do português no século XXI: uma entrevista com Joaquim Dolz. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 44, e63111, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/63111>. Acesso em: 18 ago. 2024.

DOLZ, Joaquim. Parte 3 da Olimpíada de Língua portuguesa – Escrevendo o futuro. *Palestra “Os cinco novos desafios para o ensino da língua*, 22 jun. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sHDG7i-f7FY>. Acesso em 28 jul. 2025.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *A Redação do Enem – Cartilha do(a) participante*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em 07 nov. 2024.

LUFT, Celso Pedro. *A vírgula*. Considerações sobre seu ensino e o seu emprego. São Paulo: Ática, 1996.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226

_____. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs). *Avaliação em língua portuguesa*: Contribui-

ções para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autorgênica, 2007. p. 95-109

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo Paulista*. São Paulo: SE, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em 28 jul. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; MARTIN, Irène Leopoldoff. Vygotskij, O Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e116630, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dpKKqRwgyQSZRJJRRNQhHdg/?lang=pt>. Acesso em 23 abr. 2024. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116630vs01>

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.