

## AINDA A QUESTÃO: QUE GRAMÁTICA ENSINAR NA ESCOLA?

### STILL THE ISSUE: WHAT KIND OF GRAMMAR SHOULD TEACHERS TEACH IN THE CLASSROOM?

Marcos Bispo dos Santos  
Universidade do Estado da Bahia  
mabispo@uneb.br

#### RESUMO:

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os fundamentos epistemológicos das diversas posições acerca do ensino de gramática, de maneira a reunir bases teóricas e políticas para responder à questão “que gramática ensinar na escola”? A análise evidenciou que: i) o enfoque descritivo, por adotar uma concepção naturalista e cientificista da gramática, não apresenta respostas satisfatórias às questões que envolvem a padronização linguística; ii) as alternativas para a superação dos impasses decorrentes das limitações do paradigma descritivo se apresentam de duas formas: a) uma perspectiva que defende o ensino de língua orientado para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, em que o ensino de gramática perde especificidade; b) uma perspectiva que postula a especificidade e complementaridade do trabalho com o texto e com a gramática. Diante da constatação de que muitas práticas de leitura e escrita se estruturam em torno da língua padrão, conclui-se que a gramática a normativa, em função de sua importância sociopolítica, deve ser a principal referência nas práticas de ensino de língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática tradicional; Gramática descritiva; Ensino de gramática.

#### ABSTRACT:

This article aims to reflect on the epistemological basis of the various opinions on grammar teaching, in order to gather theoretical and political bases to answer the question “what kind of grammar should teachers teach in the classroom”? The analysis showed that: i) the descriptive approach, by adopting a naturalistic and scientificist conception of grammar, does not present satisfactory answers to the questions that involve linguistic standardization; ii) the alternatives for overcoming impasses due to the limitations of the descriptive paradigm come in two forms: (a) a perspective that

favors language teaching guided to the development of reading and writing skills, in which grammar teaching loses its specificity; b) a perspective that demands the specificity and complementarity of the activities with text and grammar. In view of the fact that many reading and writing practices are structured around the standard language, it is concluded that the normative grammar, due to its socio-political importance, should be the main reference in Portuguese language teaching practices.

KEYWORDS: Traditional grammar; Descriptive grammar; Grammar teaching.

## **Introdução**

Nos últimos vinte e cinco anos, o ensino de gramática se tornou objeto de intensos debates nos cenários acadêmico e escolar brasileiros, opondo posicionamentos não apenas distintos mas também conflitantes acerca de sua pertinência nas aulas de língua portuguesa. Em geral, o processo dialético desses debates concentra-se na exposição de argumentos contrários ou favoráveis a determinadas concepções de gramática e suas finalidades, de onde se extraem sínteses ou conclusões parciais favoráveis a um dos lados da disputa. Com efeito, embora tais debates sejam fundamentais para aclarar os diversos ângulos dos problemas ligados ao ensino de gramática, as decisões sobre seu ensino e suas finalidades devem ultrapassar o nível estrito do debate dialético para constituir um componente das políticas educacionais.

Nesse sentido, é razoável pensar que os debates explicitam também uma vontade de poder dos debatedores (FOUCAULT, 1979), que pretendem determinar as concepções de gramática que devem orientar o currículo. De um lado, os defensores da tradição gramatical justificam sua relevância amparando-se na ampla e inegável importância das regras da chamada gramática normativa nas práticas sociais institucionalizadas em que se exige do sujeito o domínio da língua padrão. Além disso, alegam que seu domínio permitirá ao indivíduo o acesso a toda uma tradição cultural escrita conforme suas regras. Defendem, portanto, o ensino da gramática normativa tendo em vista a lógica de sua descrição interna e sua relevância sociocultural e política. Privar o indivíduo desse conteúdo da aprendizagem seria o mesmo que limitar sua cidadania.

Por outro lado, um conjunto plural de posições reunidas sob o rótulo da linguística, ou das ciências da linguagem, defende uma abordagem antinormativa no ensino de gramática, amparada no pressuposto de que a explicitação das regras naturais e intrínsecas da língua deve constituir o cerne do ensino. Assim, por uma questão de coerência, rejeita-se a gramática normativa como referên-

cia para o ensino e postula-se uma nova concepção de gramática entendida como mais adequada para a compreensão da natureza da língua: a descritiva. Diferentemente do enfoque normativo, a gramática descritiva não tem como objetivo fixar regras para o uso social da língua, mas visa à descrição das regras internas – não exatamente da língua compreendida em sua totalidade, como frequentemente se afirma, mas de determinados fenômenos de uma variedade – que estruturam o funcionamento linguístico. Uma conclusão imediata pode ser extraída dessas premissas: dada a heterogeneidade inerente a qualquer língua natural, o postulado de um ensino orientado por uma abordagem descritiva jamais poderá contar com um compêndio gramatical que contemple todas as variedades de uma língua.

A brevíssima exposição das linhas gerais que caracterizam os distintos polos do debate em torno do ensino da gramática, não obstante ratifique a importância desse objeto como conteúdo de ensino, suscita a formulação de algumas questões, sobretudo quando consideramos o fato de que a formação de professores de língua portuguesa nos cursos de Letras se dá com foco exclusivo nas teorias linguísticas, marcadamente descritivas, em detrimento da abordagem tradicional/normativa. Por que estudar gramática? Que gramática estudar/ensinar na escola? O estudo sistemático da gramática exerce papel relevante no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? Como lidar com o pluralismo teórico da linguística diante da complexidade do ensino de língua/gramática? Como lidar com a diversidade linguística, tendo em vista o ensino da norma padrão ou da norma culta? Essas questões serão objetos de reflexão ao longo deste texto.

## **1. Ensino de gramática, ciência e senso comum**

Muitos trabalhos têm sido escritos com o propósito de apresentar respostas para os problemas que atualmente envolvem o ensino de gramática. Contudo, em razão da inexistência de objetos e objetivos comuns, da diversidade de referências teóricas e metodológicas, aliados a uma perspectiva monodisciplinar e fragmentada de estudos da linguagem, torna-se urgente refletir sobre o impacto social dessas respostas. Seria ideal que tal reflexividade partisse dos próprios linguistas, porém não há exagero em afirmar que tem prevalecido um consenso ortodoxo nas discussões sobre a relação entre gramática, norma padrão, variação linguística e ensino. Bagno apresenta duas situações bem ilustrativas das dificuldades de diálogo entre ciência e sociedade nesse campo.

No primeiro caso, Bagno (2015) escreve sobre sua participação no 18º

Seminário de Estudos Linguísticos e Literários, na Universidade Federal de Rondônia. Da participação do público, o autor destacou duas perguntas feitas por professores após sua exposição, que, segundo ele, sintetizam questões que vem ouvindo pelo Brasil há cerca de 15 anos. São elas:

- i) Existe uma maneira de se ensinar língua do ponto de vista linguístico sem o uso da gramática? Há alguma pesquisa em andamento nesse sentido?
- ii) Ao longo de sua fala, o senhor atentou para o que é ensinado na escola. Sendo assim, o que deveria ser ensinado na escola? E o que deveria ser feito com a gramática tradicional?

Conforme diz o autor, não há diferenças no teor desses questionamentos sejam eles feitos por estudantes e/ou docentes de uma pequena cidade do interior da Amazônia, ou de universidades prestigiadas de São Paulo, Rio de Janeiro ou Minas Gerais.

Estamos diante de um cenário que aponta para a necessidade de uma postura reflexiva dos linguistas quanto à relevância de seus postulados em relação ao ensino. Ao invés de tratar os dados que atestam a incompreensão das propostas dos linguistas como um fato social relevante para a pesquisa sociológica e sociolinguística, Bagno (p. 268), dizendo-se perplexo, se pergunta: “Será mesmo verdade que nós, linguistas, estamos pregando no deserto?”

É possível que ele não tenha se dado conta de quão adequada está a metáfora para explicar alguns equívocos da sociolinguística como ciência aplicada. Sabe-se que um pregador não é alguém que se mostra disposto a dialogar com o contraditório. Ao contrário, trata-se de um sujeito dogmático que acredita possuir uma verdade inquestionável a ser divulgada de maneira impositiva. Assim, o pregador acredita piamente que, ao fazer chegar sua verdade aos ignorantes, leva-lhes também um benefício de valor inestimável.

A resposta que Bagno (p. 270) apresenta às perguntas demonstra bem a pertinência da analogia entre o linguista e pregador: “*Não é preciso mais fazer pesquisa nenhuma nesse sentido, porque faz muito tempo já que dispomos de um grande volume de conclusões de pesquisas que provam, comprovam e recomprovam que as práticas tradicionais de ensino de língua, sobretudo o chamado ensino de gramática, não tem mais razão de ser [...]*” (Grifos do autor).

De fato, há um número significativo de trabalhos que criticam a gramática normativa e seu ensino da escola. Todavia, se esses trabalhos não são capazes de provocar mudanças na forma como a sociedade trata a questão, o problema é necessariamente da sociedade? Sustentar a falta de necessidade de novas

pesquisas não seria assumir uma postura dogmática, absolutamente contrária aos princípios do conhecimento científico nas ciências sociais?

O segundo caso extraído das discussões de Bagno sobre o ensino de língua refere-se a uma pesquisa intitulada “Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de língua portuguesa”, em que analisou 24 coleções destinadas ao segmento de 5ª a 8ª série, equivalentes a 96 livros, aprovados para integrar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição de 2008. Diante da conclusão de que, quando se trata dos conhecimentos linguísticos, as ciências são sobejamente desprezadas em favor da abordagem tradicional, juntamente com o que Bagno chamou de arcaica visão de sociedade subjacente à doutrina normativa, o autor procede à apresentação de explicações para o fenômeno identificado. Um levantamento sobre a formação dos autores das coleções analisadas aponta que boa parte deles possui graduação, mestrado e doutorado em algumas das maiores universidades brasileiras, onde se desenvolvem pesquisas de qualidade reconhecida internacionalmente. Diante disso, pergunta-se o autor: “*Por que, então, esse desprezo pela ciência linguística moderna que, sem dúvida, esteve presente na formação da maioria desses autores?*” (BAGNO, 2010, p. 48).

A primeira explicação para o problema encontrado aponta para os interesses comerciais das editoras que, conforme o autor, exercem pressão para que as grandes coleções não sofram grande mudança e, assim, economizar nos custos de produção e para que atendam às expectativas da grande maioria dos professores em relação aos conteúdos dos livros. Contribui para isso o fato de a escola ser, em grande parte, ideologicamente conservadora. Isso faz com que um livro didático de português que não traga seus “pontos de gramática” corra o risco de despertar desconfiança de pais e professores em geral. Nesse contexto, os editores que concorrem aos editais do Ministério da Educação, tendo em vista seus interesses capitalistas, colaboram com a manutenção de um círculo vicioso.

Refletindo sobre possíveis soluções para o problema encontrado e suas causas, o autor questiona se uma postura mais radical do PNLD, no sentido de aprovar apenas os livros considerados os melhores, seria um caminho viável para a superação do conservadorismo. Imediatamente, tal hipótese é abandonada diante da constatação de que tais livros não seriam utilizados pelos professores, que não teriam formação adequada para trabalhar com materiais muito inovadores. Assim, a solução estaria no equilíbrio entre as duas pontas do sistema e numa integração das duas: a avaliação de um lado e a formação de professores do outro.

A partir dos problemas identificados nas coleções, passando pelas causas apresentadas até a solução proposta, é possível tecer algumas considerações importantes para problematizar um pouco mais as relações entre a ciência linguística e a sociedade.

A pesquisa parte de pressupostos definitivamente estabelecidos como verdades sobre a natureza dos conhecimentos linguísticos nas coleções analisadas e sobre as razões de seu prestígio na sociedade. Nesse sentido, contribui para a dogmatização da ciência, uma vez que não se considera a possibilidade de que, dos fatos sociais, possam emergir problemas que demandem a necessidade de revisão de seus princípios teórico-metodológicos. Em outras palavras, prevalece o ideal positivista segundo o qual a ciência deve orientar a vida social, mesmo que isso se dê ao custo do apagamento das representações e valores dos atores sociais.

Para ajustar a explicação das causas dos problemas apontados nos livros didáticos à teoria crítica que fundamenta a pesquisa, o autor parece inverter a relação causa-consequência quando afirma que, movidos por interesses capitalistas, os grupos editoriais que publicam as coleções de livros didáticos coagem os autores a não serem muito inovadores, sob o argumento de que não estão dispostos a aumentar os custos de produção. Não seria mais coerente pensar que as editoras só não mudam porque a sociedade em geral, aí incluída a escola, já tem crenças e expectativas muito bem definidas acerca do que esperam encontrar nos livros didáticos? Se fosse do interesse social que houvesse modificação na forma como os conhecimentos linguísticos são compreendidos ou como devem funcionar nas práticas sociais, obviamente as editoras não estariam na contra-mão dos interesses da sociedade, sob pena, aí sim, de contabilizar prejuízos.

A pesquisa de Bagno restringe-se à análise do livro didático para discutir as razões que fazem com que os autores dos livros, mesmo formados em algumas das maiores universidades com notório desenvolvimento de pesquisas científicas, desconsiderem as propostas da ciência linguística. A pesquisa não deveria contar com métodos de coleta de dados que buscassem as explicações dos próprios professores ao invés de atribuir suas ações à mera submissão aos interesses comerciais das editoras? De igual modo, não seria necessário, em lugar da afirmação categórica de que os professores não teriam formação adequada para trabalhar com livros que trouxessem as contribuições da linguística moderna, ouvi-los para conhecer suas crenças e se eles realmente atribuem sua forma de atuação a uma formação precária? Essas questões põem em evidência a necessidade de se refletir acerca da forma como se faz pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa e sobre a pertinência de se adotarem enfoques qualitativos,

nos quais as interpretações dos atores sociais são extremamente relevantes não apenas para as conclusões dos estudos, mas para sua própria concepção.

Por outro lado, a solução apresentada para o problema – integração entre rigor na avaliação dos livros didáticos e melhora na qualidade da formação dos professores – pode ser vista com uma faca de dois gumes, uma vez que permite a formulação de críticas ao papel da universidade como instituição formadora de professores e também como avaliadora dos livros didáticos. Contudo, fica em aberto ainda o entendimento das razões que levam os autores dos livros didáticos a desprestigiar as contribuições da linguística ao ensino de língua portuguesa. Ou seja, a solução proposta pressupõe que os autores possuem as competências necessárias para realizar a transposição didática dos conceitos, teorias e métodos científicos ao ensino de língua na educação básica; que os professores universitários que compõem o quadro de avaliadores do PNLND possuem as mesmas competências e que estão de acordo quanto a quais saberes científicos devem fundamentar o ensino; e, ainda, que os conceitos, teorias e métodos da linguística moderna já se apresentam no estágio de desenvolvimento adequado para substituir a abordagem tradicional na prática pedagógica de ensino de língua. Mais uma vez, coloca-se em evidência a necessidade de um enfoque qualitativo nas pesquisas envolvendo o ensino, para verificar todos esses fatores.

A dogmatização da ciência – a concepção de ciência que vê nesta o aparelho privilegiado de representação do mundo, que desconsidera qualquer outra forma de explicação da realidade produzida sem o recurso aos métodos científicos (SANTOS, 1989) – tem como uma de suas consequências a ruptura entre o senso comum e os conhecimentos científicos. Diferentemente do que ocorre nas ciências naturais, levar a termo tal ruptura nas ciências sociais é uma tarefa muito difícil por dois motivos principais:

Por um lado, porque as ciências sociais têm por objeto real um objeto que fala, que usa a mesma linguagem de base de que se socorre a ciência e que tem uma opinião e julga conhecer o que a ciência se propõe a conhecer. [...] Por outro lado, porque o próprio cientista social sucumbe facilmente à sociologia espontânea, confundindo os resultados de investigação com opiniões resultantes de sua familiaridade com o universo social. (SANTOS, 1989, p. 31, 32)

Na esteira dessa compreensão, a linguagem, como prática social, não pode ser encarada como mero objeto de estudo científico, tampouco os linguistas podem ser considerados os únicos autorizados a falar sobre a língua ou seu

ensino, como se fossem os porta-vozes da verdade acerca dela (RAJAGOPALAN, 2013). As explicações ad hoc apresentadas para justificar as incertezas e inseguranças dos professores quanto às relações entre linguística e gramática (primeira situação) e o desprestígio da ciência linguística nos livros didáticos de língua portuguesa (segunda situação) podem ser interpretadas como sinais de que a relevância social das pesquisas em linguística precisa ser avaliada.

Faraco (2008) ressalta que as relações entre ciência e senso comum não sofrem alterações substanciais mesmo com a presença dos linguistas nos debates sobre o ensino, nos processos de elaboração de diretrizes e propostas curriculares, seja na esfera federal, estadual ou municipal, e nas comissões avaliadoras do PNLD. Isso significa que, da formação inicial dos professores à definição de propostas curriculares, passando pela produção e avaliação dos materiais didáticos, os linguistas têm ampliado sua participação nos diversos espaços em que são decididos os rumos da educação. Logo, parece soar simplista o argumento de que as elites têm simplesmente feito prevalecer sua ideologia capitalista à revelia dos interesses da sociedade.

A suspeição sobre a validade desse argumento aumenta ainda mais quando se lê a afirmação de Mattos e Silva (2005, p. 86) de que “a massa de professores partilha dialeto semelhante com a maioria dos alunos [...]”. Como explicar o fato de que professores que não têm o domínio do padrão normativo continuem a defender sua centralidade no ensino? A resposta para essa questão aponta para a necessidade de um olhar que não escamoteie a complexidade que caracteriza a forma como se produzem e reproduzem as representações sociais sobre a língua e seu ensino. Faraco (2008, p. 191) aventa conjecturas que poderiam indicar uma postura reflexiva dos linguistas, quando enuncia: “Nós, linguistas, temos de reconhecer que, em geral, temos tido pouco sucesso nas nossas relações com a escola. Talvez isso seja consequência de não termos tido sucesso nas nossas relações com a sociedade em geral”. Contudo, tal reconhecimento não significa que haja qualquer intenção de se abandonar a postura dogmática da ciência linguística.

## **2. Gramática tradicional e tradições gramaticais inventadas**

A forma como o discurso científico apresenta a gramática tradicional e como critica seus fundamentos e sua finalidade tem conseguido, pelo menos no âmbito acadêmico, se impor como verdade quase inquestionável. Contudo, tais avaliações têm-se pautado em um escamoteamento ou simplificação da história da gramática tradicional e na desconsideração de suas bases epistemológicas,

que é preciso explicitar, sobretudo, quando se pensa em questões relativas ao ensino de língua.

Não será possível neste texto traçar um percurso histórico que faça justiça à importância e ao legado da gramática tradicional, mas podemos ter uma ideia aproximada dos problemas a partir das acepções que o conceito de tradição adquire na crítica da linguística, pois, conforme observa Hobsbawm, “Muitas ‘tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas” (2012, p. 7). O conceito de tradição inventada designa

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 2012, p. 8).

Etimologicamente, tradição representa a transmissão da herança cultural ou legado de crenças e técnicas de uma geração a outra. Nesse sentido, o qualificativo “tradicional” costuma receber uma conotação positiva, sobretudo enquanto o contexto social valoriza a tradição.

Quando se trata da chamada gramática tradicional, é fundamental frisar que o qualificativo só passou a fazer sentido após o surgimento de novas perspectivas de estudos desenvolvidos no âmbito da abordagem científica da linguística. Tradicional, então, passou a representar o estado pré-científico dos estudos gramaticais. A ideia de progresso aplicada à ciência implica que o conhecimento científico deve desenvolver-se no sentido de uma verdade e uma racionalidade cada vez maiores. Como diz Machado (2007, p. 29),

Quando a ciência afirma uma proposição como verdadeira ela lhe confere uma validade retroativa. A verdade científica elimina o falso. [...] É, portanto, a imposição de critérios próprios da ordem científica à história da ciência que é responsável pela distinção absoluta entre o verdadeiro e o falso na ordem histórica [...].

Assim, a linguística não podia se instituir como ciência que postula as verdades acerca da linguagem em coexistência com outra abordagem pré-científica representada pela gramática tradicional. O falso deveria ser substituído pelo verdadeiro. É necessário, então, inventar uma nova tradição.

Ao contrário do que se supunha inicialmente, o prestígio acadêmico da gramática tradicional não resultou, *ipso facto*, em seu prestígio social.

Desde então, a ciência tem intensificado sua ofensiva em relação ao prestígio que a gramática ainda preserva, não apenas por meio da redefinição do próprio conceito de gramática como também através da reconstituição de aspectos de sua história, com base nos princípios científicos que ela mesma estabeleceu. O objetivo desta seção é separar a história factual da tradição gramatical clássica de uma hermenêutica de sua história forjada a partir da hegemonia da ciência.

## 2.1 A tradição gramatical clássica

A história da gramática tradicional tem sido apresentada como uma continuidade dos estudos que se iniciaram na Grécia Antiga. Se questionarmos essa forma de conceber a história, como faz Foucault, para quem a história é feita de descontinuidades, seremos conduzidos a pensar que não existe apenas uma tradição gramatical, mas várias, uma vez que a gramática é o resultado de milênios de desenvolvimento nos quais diversas contribuições foram sendo incorporadas ao *corpus*. Desse modo, aquilo que aparece nos compêndios gramaticais como uma unidade é, na verdade, a síntese de milênios de reflexões sobre a linguagem como teoria e prática de descrição e ensino de língua.

Na classificação aristotélica das ciências, a gramática seria uma *técne*, ou seja, uma arte, em que saber e saber fazer se ligam de modo inseparável. Tratava-se de um saber prático, diferente do saber produzido pelas ciências especulativas, cujo fim era o saber puro e desinteressado. Conforme observa Robins (2004, p. 10),

Que o desenvolvimento e o uso da escrita constituem a pedra angular da erudição linguística na Grécia é atestado pela história da palavra *grammatikós*. Até a época de Platão e Aristóteles, inclusive, o vocábulo significava simplesmente aquele que entendia o uso das letras, *grámmata*, e que podia ler e escrever; *técne grammatiké* era a arte de ler e escrever. [...] O termo *grammatiké* significava, de início apenas a compreensão das letras; o que hoje se considera como investigação linguística estava compreendido sob o título genérico de *philosophía*, que cobria então um campo muito mais amplo do que a “filosofia” de hoje, pois abrangia virtualmente todos os setores do conhecimento humano.

As reflexões iniciais sobre a linguagem realizadas pelos filósofos estavam comprometidas, do lado de Platão, de Aristóteles e dos estoicos com questões lógicas e metafísicas, mas outra motivação impulsionou as investigações dos antigos: o estudo do estilo literário. Os alexandrinos, com o objetivo de descrever a língua grega em que foram escritos os poemas de Homero, desenvolveram

estudos gramaticais visando à preservação do grego clássico da corrupção. Esses estudos não tinham objetivos imediatamente pedagógicos, antes, serviam de auxiliar aos estudos de natureza filológica e à crítica literária. Dessa tradição, herdou-se a predileção pelo texto literário como exemplo de uso da língua, que mais tarde influenciaria toda a tradição gramatical voltada para fins pedagógicos.

A primeira abordagem gramatical voltada especificamente para objetivos pedagógicos foi a *Téchnē Grammatiké*, de Dionísio da Trácia, a qual, da definição à divisão de suas partes, evidencia seu caráter de saber prático:

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

A obra de Dionísio apresenta a gramática em seu sentido amplo, contemplando a relação entre oralidade, escrita, leitura e texto, conforme os valores socioculturais cultivados à época na sociedade grega. Ainda que seja possível, a partir dos conhecimentos que temos hoje, criticar a superioridade da escrita, a que a fala deveria imitar, e a primazia do texto literário, não se pode negar que todos esses elementos, que hoje desejamos ver articulados nas aulas de língua portuguesa, estavam presentes no processo de ensino de linguagem praticado pelos antigos. Quem hoje diria que a leitura em voz alta, primeira parte da gramática de Dionísio, seria estudar gramática? Como explicar que aquilo que a literatura não constituía uma disciplina à parte, mas era estudada nas aulas de gramática, sendo, inclusive, sua parte mais nobre?

Na Idade Média, o “currículo” europeu agrupava as chamadas *artes liberais* (gramática, retórica e dialética) no *Trivium*, ao lado do *Quadrivium*, formado pelas disciplinas aritmética, geometria, astronomia e música. O fato de existir uma área ocupada exclusivamente por disciplinas voltadas para o conhecimento da linguagem como um saber prático revela a importância que se atribuía a esses saberes. A gramática voltava-se para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O gramático devia ensinar aos meninos a *enarratio auctorum*, ou seja, a explicação dos autores clássicos. Linha por linha, a obra era dissecada do ponto de vista gramatical e também histórico, filológico, jurídico e científico.

A segunda parte da educação consistia em trabalhar com a técnica da retórica durante uns quatro ou seis anos. Aprender as regras e procedimentos do discurso. Segundo os autores do século IV, os *Rethores latini minores*, era necessário saber inventar temas, lugares comuns – os *topoi* –, construir um discurso – a *dispositio* –, um exórdio, uma peroração, e explicitar tudo através da palavra – a *elocutio* – e do gesto – a *actio*. Através dos conhecimentos de textos antigos, os estudantes aprendiam a dar forma ao discurso, a utilizar os *exempla* aí encontrados. Treinavam fazendo elogios de grandes personagens, descrevendo monumentos, discutindo questões morais. Nesses exercícios, os alunos utilizavam toda sua erudição e também a arte da discussão, a dialética.

O centro de gravidade das relações entre gramática, retórica e dialética repousava na filosofia, na medida em que as três disciplinas visavam a um fim moral, a uma ética do comportamento em sociedade. Todo o conjunto preceptivo de saberes oferecido por elas representa, para além de sua função informativa básica, o substrato racional e ideológico de que se espera munir o cidadão para usufruto do bem. O conhecimento objetivo proposto pelas disciplinas humanísticas do *Trivium* funcionava como um elevado sistema de princípios reguladores da linguagem e da conduta, entendidos de forma coesa pelos antigos.

A influência do *Trivium* no modelo educacional europeu sobreviveu ao processo de gramatização das línguas vernáculas, que se inspirou na tradição clássica e, não sem transformações, perdurou até o século XIX, quando a ciência moderna se estabeleceu como regime de verdade hegemônico, especialmente no domínio acadêmico. O surgimento de um novo paradigma discursivo, instituído pela ciência moderna, que aspirava a alcançar a natureza das coisas, excluiu o enunciado as pessoas do enunciador e do enunciatário e vai referendar os mecanismos veredictórios do discurso na impessoalidade.

Uma importante consequência da influência desse novo paradigma no ensino foi a erosão do *Trivium*, começando pela retórica. Afinal, se o mundo deveria ser regido pela verdade científica, qual seria a necessidade da retórica, comprometida com a verdade que se constrói por meio do discurso imbuído do objetivo de persuadir? À exclusão da retórica, seguiu-se a da dialética, bastante identificada com a primeira, restando do antigo sistema apenas a gramática. Finalmente, em observância ao princípio da fragmentação do saber em campos disciplinares delimitados conforme a especificidade dos objetos, a literatura separou-se da gramática, passando a constituir uma disciplina à parte e, como que para recompor a tríade perdida, criou-se a disciplina redação. Assim, seguindo a lógica da demarcação dos campos e da especialização dos saberes, gramática, literatura e redação passaram a constituir disciplinas autônomas.

Desvinculada da literatura e da redação, a gramática restringiu-se ao estudo de regras, classificações e nomenclaturas, tendo o período como seu limite máximo de descrição.

## 2.2 Tradição gramatical moderna e tradição gramatical científica

Da tradição clássica, o que se transferiu de geração em geração até o século XIX foi a ideia de gramática como um saber prático e holístico. A partir daí, inventa-se uma nova tradição decorrente do esfacelamento do sistema clássico, em virtude da hegemonia do paradigma cientificista, que fragmentou e isolou a gramática. Compreender a existência dessas duas tradições e suas características é fundamental para que se determine qual delas é o alvo das críticas que hoje se faz à gramática tradicional. Em geral, as críticas se referem à tradição de modo genérico, obliterando o processo histórico que deu origem aos problemas. Assim, imputar à tradição clássica problemas que só surgiram em consequência do triunfo da racionalidade científica moderna reflete uma interpretação equivocada da história. Quando a crítica incide sobre a concepção de língua, a adequação e pertinência das categorias e dos conceitos empregados na descrição e a primazia da escrita sobre a fala, refere-se à tradição clássica. Por outro lado, quando dirigida ao caráter descontextualizado e fragmentado do ensino, à ênfase em atividades de taxonomia e nomenclatura gramatical e ao período como unidade máxima de estudo da língua, a crítica se refere à tradição moderna. Verifica-se, então, que as críticas às duas tradições devem referir-se a aspectos diferentes: aos teóricos, quando dirigidas à clássica e aos práticos, quando relativas à moderna. Ou seja, a ruptura científica instaurou a dupla tradição sobre a cisão entre teoria e prática.

As alternativas para a superação dos problemas que envolvem o ensino de gramática, a partir da tradição moderna, são variadas. A perspectiva que propõe a substituição do ensino de gramática pela prática de análise linguística (GERALDI, 2003; MENDONÇA, 2006) orienta-se pelo objetivo de propor uma visão holística do ensino de língua, integrando a prática de análise linguística às práticas de leitura e produção textual. Nesse modelo, não há prioridade dos saberes gramaticais científicos em relação aos tradicionais, mas ambos podem ser complementares na prática de análise linguística. Na Tabela 1, Mendonça apresenta uma síntese das diferenças entre essa proposta e o ensino de gramática.

Tabela 1 – Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita à interferência dos falantes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégio das habilidades metalinguísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos usos com objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Na tabela, fica evidente a identificação entre ensino de gramática e tradição gramatical moderna. Todos os aspectos que a caracterizam, do ponto de vista teórico e prático, são consequências do declínio da influência da tradição clássica em virtude do triunfo do paradigma positivista. Por outro lado, na prática de análise linguística, a definição do texto como unidade de ensino, em função do qual todos os aspectos linguísticos são estudados, passa a impressão de que todos os aspectos que estruturam o funcionamento da língua precisam necessariamente de uma abordagem textual, o que é bastante discutível. O estudo das regras ortográficas e da estrutura mórfica das palavras, por exemplo, não exigem,

necessariamente, o recurso ao texto. Claro que seu funcionamento pragmático deverá ser estudado de maneira contextualizada, mas não necessariamente no texto. Outro exemplo: o estudo da estrutura sintática das orações, importante para a construção do período e para o emprego correto dos sinais de pontuação, pode-se dar de maneira independente do texto em sua totalidade. Não se nega, evidentemente, que esse processo envolve a análise de relações entre períodos dentro de um parágrafo, mas não o texto em sua totalidade.

A comparação confunde, ainda, a gramática como um manual descritivo e expositivo com sua metodologia de ensino. Assim, a caracterização do ensino de gramática apresenta uma metodologia voltada para o tratamento prioritário da norma padrão codificada em gramáticas normativas. Na tabela, o contraponto desse aspecto é a centralidade dos efeitos de sentido. Desse modo, a prática de análise linguística é apresentada como uma alternativa metodológica ao ensino de gramática da tradição moderna, mas não aborda o problema das escolhas teóricas que fundamentarão as descrições gramaticais que se propõe a realizar.

Outra perspectiva de estudos gramaticais que busca responder ao problema da tradição moderna é a da ciência aplicada transpositiva, aquela que propõe a transferência direta dos conceitos e métodos científicos ao ensino. Essa é a perspectiva que reúne o maior número de defensores entre os linguistas e reflete o pluralismo teórico-metodológico que caracteriza as ciências da linguagem, de onde podem sair propostas díspares e até mesmo conflitantes para os problemas relativos ao ensino. Apesar dessa diversidade conceitual e operacional, há um consenso geral acerca da concepção de gramática que deve orientar as pesquisas e discussões científicas:

Entendo aqui gramática como a explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento, e que fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal que a utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular, portadora de propriedades específicas. (MATTOS e SILVA, 2004, p. 79)

Essa definição mostra-se aberta o suficiente para sustentar diferentes posições epistemológicas, ou seja, é possível atribuir o fundamento de tais regras a fatores sociais ou biológicos. De qualquer forma, prevalece na definição a ênfase no caráter intrinsecamente linguístico, portanto, intrassistêmico das regras da gramática. Chomsky, atento às dificuldades que as variações estilísticas e dialetais podem causar ao estudo da gramática, como pressuposto da investigação científica em linguística, que se imagine uma comunidade ideal de

fala em que o conhecimento da língua seja representado de maneira uniforme na mente de cada um de seus membros, correspondendo à gramática da língua. A essa gramática ele opõe a gramática do linguista:

Devemos distinguir cuidadosamente gramática, enquanto estrutura mental postulada, da gramática do linguista, uma teoria explicitamente estruturada que visa exprimir de forma precisa as regras e princípios da gramática existente na mente do falante-ouvinte ideal. A gramática do linguista é uma teoria científica, correta na medida em que corresponde à gramática internamente representada. [...] É comum empregar o termo “gramática” com ambiguidade sistemática, de modo que o contexto determine se estamos nos referindo à gramática internalizada ou à teoria do linguista. (CHOMSKY, 1981, p. 166).

Pelas definições apresentadas, percebe-se que a ciência se apropria do conceito de gramática, delimitando radicalmente seu escopo para adequá-lo à normatividade da ciência moderna. A partir de então, a polissemia em torno do conceito só aumentou, o que demandou investimento em precisão conceitual. A gramática tradicional passou a ser chamada também de gramática normativa ou prescritiva, e, dessa forma, sofreu mais uma mutilação: foi alijada de sua face prática e reduzida a um compêndio de regras produzidas por um aparato descritivo equivocado e pré-científico. Na esteira do gerativismo de Chomsky, a linguística, em geral, acolheu os conceitos de gramática internalizada, que corresponde à competência linguística inata do falante-ouvinte, e o de gramática descritiva, uma teoria científica cuja finalidade é descrever a gramática internalizada tal como ela é, ou seja, com o objetivo de explicitar suas regras próprias de estruturação interna. Apenas diante desse quadro polissêmico, passou a fazer sentido a pergunta: que gramática ensinar na escola?

Como a gramática internalizada não é algo que se possa ensinar ao falante, surge no âmbito do gerativismo outro conceito fundamental para a linguística descritiva contemporânea, o de (a)gramaticalidade. Segundo Chomsky, um falante nativo de uma língua jamais produzirá sentenças agramaticais, ou seja, que não estejam de acordo com as regras internas de funcionamento da gramática da língua. Sendo assim, um estudo descritivo dessa gramática jamais poderá classificar qualquer uso como “errado”, uma vez que não é possível ao falante de uma língua produzir sentenças que estejam em desacordo com as regras da gramática internalizada. O conceito de (a)gramaticalidade opõe frontalmente as gramáticas descritiva e normativa em torno de questões axiológicas, uma vez que esta, dado seu papel no processo social de regulamentação linguística,

estabelece regras baseadas na oposição entre o certo e o errado. Logo, afirmação de que não há “erro de português”, por exemplo, só faz sentido no âmbito da gramática descritiva.

A resposta à pergunta “que gramática ensinar na escola” tem motivado a produção de diversos trabalhos por parte dos linguistas, os quais, situados em diferentes perspectivas de abordagem da língua, buscam apresentar respostas ao problema, orientados pela concepção de ciência aplicada que visa a transferir o modelo descritivo de estudos gramaticais ao ensino. Nesse sentido, considerando que, como diz Chomsky, a gramática descritiva é uma teoria científica formulada pelos linguistas para estudar a gramática internalizada, seria essa a abordagem a ser adotada pela escola, tendo em vista seus objetivos de socialização? Independentemente da resposta, o fato é que, com a gramática descritiva, a ciência inventa uma nova tradição de estudos gramaticais.

O estudo descritivo da gramática exige a elaboração de um aparato conceitual que diverge daquele utilizado na gramática normativa em vários aspectos. Por essa razão, o dispositivo teórico da gramática tradicional tem recebido várias críticas dos linguistas. Muitas dessas críticas se devem ao fato de que vários fenômenos da gramática internalizada, objeto de investigação dos linguistas, estão fora do escopo da língua descrita e normatizada na gramática tradicional. Como saber científico de natureza especulativa, logo, desinteressado, a abordagem descritiva propõe que o ensino de gramática seja equiparado ao de disciplinas como a física, a química, a biologia ou a geografia. Seus defensores postulam que o estudo de gramática não apresenta qualquer contribuição para o desenvolvimento de habilidades de leitura e a escrita. Essa abordagem se caracteriza pela rejeição à tradição clássica por considerá-la como um estágio pré-científico dos estudos gramaticais. Perini (2010) assinala que a gramática não estuda todo o fenômeno da linguagem, mas um de seus componentes básicos, que é sua estrutura formal e semântica. Nesse sentido, embora admita a importância do conhecimento da norma padrão, entende que o estudo da gramática não é uma condição para tal aprendizagem.

nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competências em português padrão, aquela língua escrita que é tão diferente da que realmente se fala. A questão é se estudar gramática é o caminho para se adquirir essa competência. E toda a evidência indica que não é. Não vou desenvolver aqui esse ponto que já foi suficientemente argumentado em trabalhos de autores que vão de linguistas profissionais como Sírio Possenti a escritores como Luiz Fernando Veríssimo: saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo da gramática é o caminho para chegar lá. (PERINI, 2010, p. 35)

O linguista faz algumas afirmações categóricas que carecem de investigação sistemática ou que podem ser facilmente questionadas. Há estudos que comprovem a inutilidade do conhecimento gramatical para o desenvolvimento de competências em português padrão? A concepção de Possenti (1996), citada pelo autor e desenvolvida por Rocha (2007), que propõe o estudo da norma padrão sem o ensino de gramática normativa, só faz algum sentido se a concepção de gramática se restringir à da tradição moderna. Bagno (2011) avalia a proposta de Rocha equivocada por duas razões. Primeiro porque propõe o ensino da norma padrão, um objeto arcaico; segundo porque a metodologia consiste na realização de exercícios estruturais de preenchimento de lacunas, uma metodologia de ensino ultrapassada e descartada pela pedagogia de línguas há muitas décadas. Quanto à asserção de Perini segundo a qual nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competências em língua padrão, Bagno (2011, p. 31) afirma que

[...] *não se deve ensinar norma-padrão na escola*. A educação em língua materna não é sinônimo de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego da língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva. Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes *ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua*, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais. (Grifos do autor)

Bagno nega à norma padrão o caráter de variedade linguística, sob a alegação de que ela não possui existência natural, mas constitui um modelo de língua idealizado, descrito e prescrito pela tradição gramatical, construída com base em determinados usos de um grupo seletivo de escritores literários. Contrariamente à sua afirmação de que já existem pesquisas suficientes que apresentam respostas aos problemas do ensino de gramática nas escolas, reproduzida na primeira parte deste texto, sua proposta de educação em língua materna através do acesso dos estudantes a diversos gêneros textuais jamais foi objeto de qualquer pesquisa científica. Sendo assim, qual o papel da gramática no ensino e por que escrever uma, como faz o autor?

Bagno faz uma distinção entre duas concepções de gramática que se aproxima, em alguns pontos, daquela que traçamos entre tradição clássica e tradição moderna de estudos gramaticais. Para ele, existe um sentido corrente que identifica gramática a nomenclatura gramatical. Nesse caso, o autor incorre no mesmo equívoco que pretende denunciar. Mesmo a tradição moderna não se resume a nomenclatura, uma vez que busca desenvolver saberes processuais

(análise, síntese, comparação, identificação, classificação etc.) imprescindíveis ao ato de nomear tecnicamente os fenômenos linguísticos. Além disso, é preciso reconhecer que nenhuma descrição linguística se faz sem o recurso a uma nomenclatura específica. Logo, o problema maior da tradição moderna não reside no aspecto destacado pelo autor.

A outra concepção de gramática citada pelo autor enfatiza seu caráter puramente processual: “gramática como apreensão dos sentidos de um texto e dos mecanismos linguísticos que permitem a produção desses sentidos” (BAGNO, 2011, p. 31). Embora o autor minimize a importância do uso da terminologia técnica, podemos afirmar que é impossível tratar, pedagógica e cientificamente, dos mecanismos linguísticos que permitem a produção dos sentidos sem o uso de uma nomenclatura adequada. Por outro lado, cumpre assinalar que a gramática escrita pelo autor não dá conta da segunda acepção defendida por ele, mas debruça-se sobre a descrição do que ele entende como português brasileiro recorrendo, para isso, ao uso incontornável da nomenclatura especializada. Nesse sentido, é possível concluir que permanece o problema da separação estanque entre teoria e prática, portanto, entre saber e saber fazer.

Em sua gramática, Bagno (2011, p. 21) apresenta uma síntese de posições políticas assumidas por muito linguistas em decorrência das concepções internalizada e descritiva de gramática adotadas nos trabalhos acadêmicos, das quais destaco as seguintes:

- a) Assumir como válido, aceitável e correto todo e qualquer uso linguístico que já esteja plenamente incorporado ao vernáculo geral brasileiro, falado e escrito;
- b) Assumir, graças ao conhecimento do vernáculo geral, a existência de uma norma urbana culta real, radicalmente distinta da norma padrão clássica, ideal, prescritiva e totalmente desvinculada dos usos autênticos do português brasileiro;
- c) Postular que o ensino de língua se faça com base nessa norma culta real, de modo a facilitar sua aquisição por parte dos aprendizes provindos de camadas sociais usuárias de outras variedades sociolinguísticas; embora exista uma distância entre essas variedades e a norma urbana culta real, ela é muito menor que do que a existente entre essas variedades e a norma padrão clássica, na qual nem mesmo os cidadãos urbanos mais letrados se reconhecem.

O conceito de vernáculo utilizado pelo autor foi extraído da sociolinguística laboviana e era definido como o registro de fala em que havia menos monitoramento. O próprio Bagno reconhece essa característica do conceito: “o vernáculo, portanto, como termo técnico da sociolinguística, tem essas características: é falado, é espontâneo, é informal, é não monitorado” (BAGNO, 2011, p. 104). Sendo assim, como admitir que ele seja a referência para a definição da norma culta? Mais adiante, ao apresentar a língua descrita em sua gramática, o autor define o vernáculo geral brasileiro como os usos que ocorrem em todas as variedades da língua e declara seu objetivo de contribuir na criação de um modelo de referência para as práticas sociais de linguagem que exigem maior grau de monitoramento estilístico na fala e na escrita. Ora, se o vernáculo é falado e não monitorado, como ele pode ser a referência para usos monitorados e escritos da língua? E ainda, já dispomos de uma descrição exaustiva desse vernáculo em função do qual seja possível a instauração de uma norma culta real para reorientar o ensino de gramática? Considerando que uma norma culta real não seria uma variedade natural de todos os falantes da língua portuguesa, seu ensino não se revestiria de um caráter normativo, em tudo contrário à concepção de língua e gramática adotadas pelo autor? Sua resposta a essa última questão assinala a aporia a que chega sua proposta: “pode ser considerada normativa [...], mas não prescritiva, porque os usos descritos aqui e propostos como modelo não necessitam de imposição nem de prescrição, já que pertencem à língua falada por todos os brasileiros (p. 109)”. Primeiro o autor força uma distinção entre normativo e prescritivo; em seguida, contrariando a todas as pesquisas que inclusive cita em seu trabalho, postula a existência de uma norma culta homogênea falada por todos os brasileiros.

### **3. O papel da gramática no ensino de língua**

A tradição gramatical descritiva instituiu um paradigma de investigações no qual se busca o fundamento das regras da gramática da língua internalizada, em fatores biológicos – Chomsky e a ideia da gramática universal como uma propriedade inata da espécie humana – ou sociais, inspirados nas teorias de Labov e em seus desdobramentos posteriores. Atualmente, as pesquisas desenvolvidas na área de linguística vinculam-se a essas duas perspectivas do paradigma descritivo. Em ambos, compete ao linguista o papel do agente que explicita as regras subjacentes ao funcionamento da língua. Ao falante, cabe apenas a função de informante nos processos de coleta de dados linguísticos pelos pesquisadores. Por assim procederem, essas abordagens situam a linguis-

tica no quadro das ciências naturais, quando enfatizam os aspectos biológicos da gramática, ou da sociologia positivista, quando, mesmo voltada para fatores sociais que determinam a configuração interna da língua, reduzem o sujeito a um autômato produtor de dados de pesquisa. Dessa forma, a centralidade da abordagem descritiva na pesquisa científica em linguística persegue um objeto puro, depurado dos valores sociais: a gramática natural da língua. O problema é que isso não fica muito claro nos discursos científicos. Chomsky assume abertamente sua posição de que a linguística é uma ciência natural. Contudo, há muitos que, mesmo assumindo uma posição naturalista em relação à gramática descritiva, classificam a linguística como uma ciência social. Como explicar tal contradição?

Na realidade, o componente sociológico se acrescenta ao discurso científico através do que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015, p. 36, 37) chamaram de profetismo do sociólogo:

Na medida em que tem mais dificuldade do que qualquer outra ciência para se liberar da ilusão da transparência e para realizar, irreversivelmente, a ruptura com as prenoções; na medida em que, muitas vezes, lhe é atribuída, *volens nolens*, a tarefa de responder às questões últimas sobre o futuro da civilização, a sociologia está, hoje, predisposta a manter com o público, que nunca se reduz completamente ao grupo dos pares, uma relação mal esclarecida que corre sempre o risco de voltar a encontrar a lógica da relação entre o autor de sucesso e seu público ou, até mesmo, por vezes, entre o profeta e sua audiência. [...] Ao aceitar definir seu objeto e as funções de seu discurso em conformidade com as demandas de seu público, apresentando a antropologia como um sistema de respostas totais às questões últimas sobre o homem e seu destino, o sociólogo faz-se profeta.

A definição da gramática descritiva como o objeto legítimo de estudo no âmbito científico é hoje uma espécie de consenso ortodoxo entre os linguistas, mas o mesmo não ocorre em relação à sociedade em geral, que valoriza a chamada gramática normativa, conforme apresentado na primeira seção deste texto. Assim, o profetismo dos linguistas tem levado em conta prioritariamente o consenso entre os pares para tentar redefinir a concepção de ensino de gramática na escola. Isso explica a pergunta de Bagno explicitada na primeira seção: “será que nós, linguistas, estamos pregando no deserto”? Uma das razões do insucesso comunicativo dos linguistas com a sociedade está na diferença entre os objetivos da educação e os da ciência, talvez ainda não compreendida pelos pesquisadores. Conforme observa Zabala (2008, p. 16),

A natureza das finalidades da ciência é simplesmente diferente da natureza das finalidades educativas, o que nos permite supor que os resultados não devem ser indefectivelmente os mesmos. É, portanto, razoável pensar que devemos realizar o exercício que nos permita estabelecer critérios para a seleção e a organização dos conteúdos a partir da explicitação de algumas finalidades do ponto de vista estritamente educativo.

A proposta de Zabala vai de encontro à concepção de ciência aplicada transpositiva monodisciplinar adotada pelos defensores de um ensino de gramática com foco no paradigma descritivo. Como prática científica, sabemos que seu objetivo consiste na descrição da gramática da língua, entendida como uma capacidade natural do falante. A escrita, por exemplo, não é uma capacidade natural, mas uma tecnologia cultural constituída sócio-historicamente, logo está fora do escopo do paradigma descritivo, que se volta para a fala, concebida como a modalidade que permite o acesso à gramática natural da língua. Esses aspectos, definidos em conformidade com os objetivos da prática científica, se coadunam com os objetivos do ensino de gramática no contexto amplo dos objetivos educacionais referentes à socialização dos cidadãos? Numa abordagem propriamente sociológica da linguagem, aquela em que a relação entre o linguístico e o social é estudada tendo como foco precípua a compreensão de aspectos constitutivos da sociedade, a partir de contextos reais, e não a descrição da estrutura da língua, Bourdieu (2008, p. 41, 42) define o papel da língua legítima (padrão) na vida social:

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

Para avaliarmos a pertinência das palavras de Bourdieu, precisamos questionar, inicialmente, se, em nossa sociedade, a língua comum ou legítima representa uma competência relevante que o sujeito deve apresentar em determinadas práticas sociais de linguagem. Sabemos que diversos contextos sociais ainda exigem dos indivíduos o domínio da língua padrão. A própria resistência da sociedade em admitir qualquer proposta que vise a excluí-la do ensino revela, para além do mero apego a uma tradição, o reconhecimento de sua importância social. Assim, não existe uma relação direta entre a capacidade natural de falar, objeto de estudo científico, e a capacidade de usar a língua legítima, patrimônio social que o indivíduo adquire através de aprendizagem sistemática.

O reconhecimento dessa realidade coloca os linguistas num impasse de difícil superação. Admitir a relevância social da norma padrão, codificada na gramática normativa, representaria, também, aceitar que a abordagem descritiva não pode desempenhar suas funções. Para superar esse problema, os sociolinguistas propuseram que a padronização linguística também se desse em consonância com os princípios da gramática descritiva. Com o Projeto da Norma Urbana Oral Culta (Nurc) buscaram depreender os usos linguísticos efetivos dos falantes cultos, definidos, no projeto, como aqueles que possuíam nível superior completo, com o objetivo de estabelecer o que passaram a chamar de uma norma culta real. Os informantes foram selecionados em cinco metrópoles do Brasil: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

A solução se mostra problemática por, pelo menos, dois fatores principais. Do ponto de vista da coerência epistemológica, não é possível dizer que a norma culta segue os fundamentos epistemológicos do paradigma descritivo, pois, ao se definir, de maneira arbitrária, que os falantes cultos são aqueles que possuem nível superior completo, não é mais possível postular que a gramática da língua seja um objeto depurado dos valores sociais. Do ponto de vista sociopolítico, o foco exclusivo na língua falada e a inexistência de uma norma culta homogênea inviabilizam o projeto de padronização linguística de base naturalista. Mattos e Silva (2005, p. 78, 79) reconhece que

[...] o linguista ou o sociolinguista, na tentativa de depreender e determinar normas sociais de comunidades de fala, talvez não consiga, com o rigor que desejaria, atingir seu objetivo. *Impossível, parece-me, será estabelecer uma norma padrão com base na realidade linguística.* Esse padrão estará sempre carregado de arbitrariedade. (Grifos meus)

Apesar desses problemas marcadamente intransponíveis em face dos princípios epistemológicos do paradigma descritivo, a ideia de um padrão real, natural e depurado de valores sociais – belo, feio, certo, errado – se impôs como um consenso ortodoxo entre os linguistas, que se empenham para imprimir feição científica a seu profetismo sociológico. Mesmo entre aqueles que criticam o Nurc em alguns de seus aspectos fundamentais, há uma submissão a esse consenso em vigor na comunidade científica. Mattos e Silva, já citada aqui, ressalta a impossibilidade de se erigir uma política de padronização linguística com base na ideia de norma culta formulada pelos linguistas, visto que se trata de um fenômeno heterogêneo. Bagno (2011) assinala que os usos linguísticos coletados pelo Nurc, na década de 1970, não mais constituem uma amostra representativa válida da norma culta atualmente em vigor no Brasil. Lucchesi (2015) destaca problemas na metodologia de coleta de dados do Nurc. Conforme observa,

Embora possa ser considerado o primeiro grande projeto de pesquisa sociolinguística desenvolvido no Brasil, o Nurc não segue a metodologia laboviana. Assim, as suas entrevistas não adotam os procedimentos sugeridos por Labov para superar o paradoxo do observador e obter uma amostra do vernáculo do falante. As entrevistas ainda seguem a metodologia da dialetologia tradicional e tinham por tema determinada área lexical (como alimentação, viagem, vestuário etc.). Com isso, o nível de formalidade das entrevistas não foi controlado e é variável, comprometendo a observação dos dados no que concerne à variação estilística. (LUCCHESI, 2015, p. 219).

Sendo assim, essa norma culta pretensamente real é, na verdade, uma construção da racionalidade científica, no sentido que Chomsky atribui ao que chamou de gramática do linguista (descritiva), portanto, uma abstração. Do ponto de vista filosófico ou científico, isso não é necessariamente problemático. Contudo, como os linguistas descritivos se posicionam contrariamente à norma padrão, que reputam como idealizada, artificial e abstrata, parece, no mínimo, paradoxal que incorram em procedimento semelhante, qual seja, o de eleger um conjunto de usos linguísticos de determinado grupo social como modelo a ser adotado pelos demais grupos, para os quais essa norma não é natural. Assim sendo, o naturalismo na base da norma culta acrescenta matizes axiológicos especiais ao debate sobre a padronização: enquanto a norma padrão neutraliza as marcas idiossincráticas próprias de indivíduos ou grupos específicos (como se sabe, a norma padrão brasileira não constitui língua natural de nenhum fa-

lante, só sendo aprendida mediante processo de escolarização), a norma culta é identificada, direta e explicitamente, com grupos sociais específicos.

Não obstante toda essa problemática, as gramáticas elaboradas pelos linguistas, seja no âmbito da ciência pura (PERINI, 2010; CASTILHO, 2010), incluindo os volumes da Gramática do Português Culto Falado no Brasil, elaborados a partir dos dados do Nurc e organizados por Ataliba de Castilho, ou da ciência aplicada (CASTILHO e ELIAS, 2012; BAGNO, 2011), descrevem, recorrendo a distintos aparatos conceituais e metodológicos, essa norma culta. Por outro lado, nenhuma se volta para a descrição das normas populares, o contraponto das normas cultas. Como vimos, na seção anterior, Chomsky resolveu esse problema, no âmbito estritamente teórico ou especulativo, propondo a noção de falante-ouvinte ideal numa comunidade homogênea também ideal. A perspectiva sociolinguística, com a norma culta, paradoxalmente, operou a mesma homogeneização de seu objeto de estudo. Desde então, está sempre incorrendo em aporias e buscando soluções *ad hoc* para tentar superá-las.

De modo semelhante, a desqualificação da norma padrão como objeto passível de estudos científicos e os problemas que perpassam a norma culta no contexto da ciência pura ou aplicada levaram o ensino de gramática a uma situação também aporética: mesmo entre os que defendem o ensino descritivo da gramática, há muitos que reconhecem a importância do conhecimento da norma padrão descrita apenas na gramática normativa. Não se está assumindo, dessa forma, que a gramática descritiva apresenta limitações consideráveis para lidar com as questões que envolvem a regulamentação social da língua? Esse é o problema que está na base da constatação de Mattos e Silva (2004, p. 79): “Parece que há um consenso quanto ao fato de que as linguísticas do século XX, tão bem-sucedidas no seu percurso científico, não estabeleceram ainda o caminho para alguma forma de ensinar gramática que suplante a gramática tradicional, arquitetura de mais de vinte séculos”.

Diante desse quadro, outra perspectiva da linguística aplicada vem apontando alternativas para resolver os problemas decorrentes dos embates dos linguistas contra a hegemonia da norma padrão, por meio da superação do que se poderia chamar de reducionismo gramatical no ensino de língua portuguesa. De acordo com essa concepção, a aprendizagem de uma língua vai além da posse de conhecimentos gramaticais, sejam eles de origem normativa ou descritiva, mas incluem fatores discursivos e pragmáticos que não podem ser desconsiderados no ensino. Esse projeto exige uma reconceitualização da linguística, que precisa passar de ciência meramente transpositiva monodisciplinar para uma ciência interdisciplinar. A concepção interacionista de linguagem que

orienta a proposta exige a integração de diversas disciplinas, a fim de que seja possível estudar a língua como um fenômeno complexo capaz de engendrar as mais diversas práticas sociais.

Até aí não há nenhum ineditismo na proposta. Na tradição gramatical clássica, aquela que perdurou até o século XIX, a língua já era entendida como um objeto complexo, daí a necessidade de três artes ou disciplinas para estudá-la: gramática, retórica e dialética. Havia entre elas uma independência e ao mesmo tempo uma relação harmônica. Mesmo na tradição moderna, em que as disciplinas gramática, literatura e redação funcionavam de maneira independente, mas não harmônica, a língua era vista como um fenômeno complexo, do contrário não haveria necessidade dividir seu estudo em três partes. Ocorre, porém, que essa concepção tripartite do ensino de língua não era formalmente institucionalizada no 1º Grau (atual Ensino Fundamental) como era no 2º Grau (atual Ensino Médio). Dessa forma, era, e continua sendo, comum que as aulas de língua portuguesa, no 1º Grau, se concentrassem no ensino de gramática, em sua versão moderna. As atividades de leitura, em geral do livro didático, eram realizadas, não raro, de modo pouco sistemático e sem a fundamentação teórico-metodológica adequada para formar leitores competentes. Nesse sentido, a proposta da linguística aplicada interdisciplinar mostra-se bastante promissora.

No entanto, a ênfase da proposta no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além de minimizar a importância do ensino de gramática, contribui para que esse componente do estudo de língua perca a especificidade. Essa tendência colocou em questão a pertinência e a relevância do ensino de gramática. Reforça esse questionamento a posição assumida por vários linguistas, a exemplo de Perini, Bagno, Possenti e Rocha, citados na seção anterior, de que o estudo de gramática em nada contribui para o conhecimento da língua padrão ou para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Os trabalhos de Antunes (2007, 2009 e 2014) são bons exemplos da perspectiva aplicada interdisciplinar orientada para o desenvolvimento de competências. Suas propostas para o ensino de língua portuguesa vão de encontro às metodologias de ensino da tradição gramatical moderna e articulam concepções teóricas do paradigma descritivo, teorias dos gêneros textuais, da linguística textual, da pragmática, além da didática aplicada ao ensino de língua. Em suas reflexões, essa integração disciplinar orienta-se pelo objetivo de propor um ensino para além da gramática. Contudo, embora não caiba discussão acerca da relevância desse objetivo, suas propostas não abordam de maneira satisfatória o problema da especificidade do ensino de gramática. Um exemplo disso aparece em suas sugestões para um ensino de gramática contextualizado, nas quais enfoca apenas

os elementos linguísticos passíveis de tratamento pela linguística textual ou pela pragmática, minimizando ou apagando o fato de que é preciso, preliminarmente, desenvolver atividades pedagógicas acerca dos conteúdos conceituais (relativos à classificação gramatical das palavras, por exemplo) necessários para o trabalho com os conteúdos procedimentais relativos aos processos de textualização. Perrenoud (2013) e Zabala e Arnau (2010), por exemplo, defendem que, sem os saberes conceituais (relativos a fatos e conceitos), procedimentais (ligados às habilidades para desenvolver atividades práticas e cognitivas com a utilização dos conceitos) e condicionais (voltados para atitudes, normas e valores) é impossível o desenvolvimento de competências.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta didática para um ensino centrado no texto que garante a especificidade do ensino de gramática ao mesmo tempo em que compreende a necessidade de articulação entre as atividades:

Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências [didáticas para o ensino de gêneros textuais] não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Nesse contexto, a produção textual é vista como um processo complexo com vários níveis que funcionam simultaneamente na mente de um indivíduo:

- a) *Representação da situação de comunicação*, em que se definem o destinatário, o gênero a ser produzido e as finalidades visadas para o texto;
- b) *Elaboração dos conteúdos*, em que se buscam as informações necessárias para o desenvolvimento do projeto discursivo;
- c) *Planejamento do texto*, momento em que se projeta o tratamento das informações e sua distribuição adequada conforme a estrutura do gênero a ser produzido;
- d) *Realização do texto*, quando se determinam as escolhas linguísticas e estilísticas mais eficazes para escrever o texto, observando a natureza do gênero.

No nível da realização do texto, ou da textualização, os autores incluem os aspectos linguísticos cujo funcionamento só assume significado pleno quando empregados no texto:

Nesse nível, as sequências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação, e de análise de unidades linguísticas. O procedimento é comparável ao que é utilizado nas atividades de estruturação, mas ele diz respeito a objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual. Assim, o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto [referenciação], nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados [pragmáticos], no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Por outro lado, os autores reconhecem que o tratamento de questões de gramática como a sintaxe e a ortografia não estão diretamente integradas nas atividades propostas no nível da textualização. Nesse ponto, a proposta abre espaço para a especificidade do estudo da gramática:

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua. A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas sequências. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 116).

De modo análogo, os autores assinalam que, no campo da ortografia, os problemas enfrentados pelos alunos ao escreverem textos não podem ser diretamente relacionados à questão dos gêneros textuais, uma vez que as regras ortográficas são as mesmas em todos os textos.

Diferentemente das propostas de Antunes, que entende ser possível um tratamento textual para todos os elementos linguísticos, minimizando, dessa forma, a especificidade do ensino de gramática, Dolz, Noverraz e Schneuwly, por conceberem o texto como um objeto complexo estruturado em diferentes níveis, entendem que, no processo de produção textual, embora todos esses níveis funcionem simultaneamente, no processo didático, é necessário abordar adequadamente suas especificidades. O paradigma descritivo, por ter como objeto de descrição a língua falada, apresenta severas limitações para o tratamento

da língua escrita. Os gêneros textuais, como fenômenos de normatização das práticas sociais de linguagem, estão sujeitos às coerções das situações sociocomunicativas ao mesmo tempo em que exercem coerções sobre os interlocutores. Nesse sentido, como observou Bourdieu, o que está em questão, do ponto de vista linguístico e social, não é a capacidade natural do indivíduo de falar uma língua, mas sua competência sociodiscursiva para usar a língua legítima; não está em questão a gramaticalidade natural das estruturas linguísticas empregadas, mas sua aceitabilidade, definida em função das regras do mercado linguístico.

### **Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo central apresentar reflexões que permitissem responder à questão “que gramática ensinar na escola”? Os debates em torno desse problema evidenciam que, mais do que uma simples oposição entre diferentes tipos de gramática, a polêmica contrapõe diferentes concepções de saberes e ciências: de um lado, a tradição gramatical clássica, um saber holístico cuja influência perdura até os dias atuais; do outro, a recente tradição gramatical científica que, orientada por uma concepção descritiva de estudos gramaticais, busca superar substituir a tradição gramatical, que considera um estado pré-científico das investigações linguísticas. Além do argumento da falta de cientificidade da tradição clássica, o paradigma descritivo critica os problemas metodológicos relativos ao tradicional ensino de gramática. Com efeito, a discussão aqui apresentada explicitou que esse aspecto da crítica, na verdade, diz respeito a uma tradição gramatical moderna, que surge no século XIX, em decorrência do triunfo da racionalidade científica moderna.

O paradigma descritivo se caracteriza por apresentar uma concepção naturalista da gramática, segundo a qual caberia ao linguista o papel de descrever as regras que estruturam o funcionamento da língua, sem qualquer juízo de valor acerca delas, adotando, com isso, uma postura antinormativa. Para os linguistas descritivos, é esse modelo que deve nortear o ensino de gramática nas escolas. Paradoxalmente, mesmo os que defendem um ensino descritivo da gramática, reconhecem a importância do conhecimento da língua padrão, explicitada na gramática normativa. Considerando que estamos diante de objetos com objetivos de naturezas inconciliáveis, como resolver o impasse? A sociedade em geral tem-se manifestado em defesa da gramática normativa, enquanto entre os linguistas vigora, de modo geral, um consenso ortodoxo em defesa da abordagem descritiva. Sem reconhecer a relevância do ensino de gramática tanto no domínio da língua padrão como no desenvolvimento

de habilidades de leitura e escrita, o modelo descritivo defende o ensino de gramática como uma formação de natureza científica que a escola deve fornecer aos estudantes e, nesse sentido, configura-se como uma ciência aplicada transpositiva monodisciplinar.

No âmbito da ciência aplicada interdisciplinar, o problema referente à incompatibilidade das abordagens gramaticais tem sido tratado de duas formas. Uma perspectiva minimiza o papel da gramática no ensino de língua e propõe que ele seja orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita. Nesse caso, o ensino de gramática perde especificidade e esvazia-se o debate acerca de qual concepção de gramática deve ser adotada na escola. Por outro lado, a perspectiva que propõe uma abordagem complementar entre ensino de leitura/escrita e ensino de gramática garante a especificidade dessas práticas de ensino, defendendo, inclusive que se reservem momentos específicos para o tratamento das questões gramaticais que não estão relacionadas com gêneros textuais específicos, mas que formam um conjunto de saberes que devem ser acionados em todas as práticas de leitura e escrita.

Garantida a especificidade do ensino de gramática e explicitado seu papel nas práticas de leitura e escrita, é importante destacar ainda algumas características sociopolíticas desse objeto, tendo em vista os objetivos educacionais, que em muito diferem dos objetivos da investigação científica:

- a) Como instrumento de uma política de regulamentação e padronização linguística, a gramática deve estabelecer uma língua modelo, descrevê-la e definir suas regras de aceitabilidade social. Assim, como diz Auroux (1992, p. 36), “a gramática se torna simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las”. Para isso, é necessário que se estabeleça, politicamente, uma nomenclatura técnica uniforme, sem a qual os objetivos da padronização dificilmente serão alcançados. Como prática científica em que vigoram prioritariamente as decisões da comunidade dos especialistas, a tradição gramatical científica é marcada pelo pluralismo conceitual e metodológico, o que inviabiliza a utilização de seus conceitos nos processos de padronização, a não ser que passem pelo crivo das políticas linguísticas e/ou educacionais;

- b) No contexto de uma sociedade letrada, a seleção e a descrição da língua padrão devem priorizar a escrita, uma vez que se trata de uma modalidade capaz de resistir à ação do tempo e, dessa forma, preservar os registros e patrimônios históricos e culturais da sociedade. Eleger a fala<sup>1</sup> como referência para o estabelecimento da escrita implicaria a necessidade de constantes revisões do padrão linguístico. Além disso, restaria o problema de determinar que fala seria a referência para esse padrão. Sendo assim, é preciso aceitar o fato de que sempre haverá uma distância entre a língua padrão e os diversos registros da fala. Além disso, a normatização da língua deve estabelecer as convecções ortográficas, que não são, nem podem ser, contempladas nas gramáticas descritivas;
- c) A escola, mais do que uma simples guardiã da língua padrão, deve ser vista como uma instituição responsável pela democratização do acesso a ela. Em sociedades democráticas, é dever do Estado garantir aos cidadãos a aprendizagem de sua língua oficial, sob pena de criar e reproduzir uma sociedade excludente, uma vez que toda a comunicação oficial se dá através da língua padrão.

Conforme demonstrado neste texto, a gramática descritiva é um construto científico, uma prática de investigação que busca a compreensão da língua como um fenômeno natural, depurado dos valores sociais. Por essa razão, não se compromete, também, com questões ligadas às competências de leitura e escrita, práticas típicas de sociedades letradas, ou seja, que se constroem a partir de línguas artificiais. Em contrapartida, a gramática normativa é um construto sociopolítico destinado a cumprir, em sociedades letradas, papel regulador nas práticas sociais de linguagem. Não cabe ao Estado nem à escola ensinar os aspectos naturais da constituição humana, sobretudo quando não se apresentam em oposição às normas sociais. A escola não ensina a ninguém a capacidade natural de falar, como não ensina a andar, a correr, a beber. Quando muito, pode interferir na forma como as pessoas fazem essas coisas em determinadas situações, obedecendo a critérios de natureza social. Por razão semelhante, não faz sentido a escola abandonar o ensino de gramática normativa em favor da

---

<sup>1</sup> Conforme assinala Auroux (1992, p. 25), “Espontaneamente, aprendemos a falar nossa língua cotidiana, falando. Mas há uma coisa que parece segura: desde que exista um sistema de escrita, para utilizá-lo é preciso aprendê-lo de modo especial. Contrariamente à competência linguística [natural], é um sistema já completamente formado que é transmitido”. Sendo assim, fica evidente que não se elabora uma norma padrão para ensinar alguém a falar sua própria língua.

descritiva. Isso não significa que os estudos descritivos devam ser desprezados, pois podem ser utilizados como importantes recursos pedagógicos em metodologias de ensino que se orientam pelo princípio da aprendizagem significativa<sup>2</sup>.

## Referências

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- BAGNO, M. *Gramática pra que te quero?* Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56 ed. rev. e amp. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C; PASSERON, J-C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP. 2008.
- CASTILHO, A. *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CASTILHO, A.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHOMSKY, N. *Regras e representações: a inteligência humana e seu produto*. Trad. Marilda Winkler Avergbug et al. São Paulo: Zahar, 1981.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.;

<sup>2</sup> Na psicologia da aprendizagem de David Ausubel, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. No ensino de língua, o professor pode recorrer aos estudos descritivos para promover a reflexão dos alunos sobre seus conhecimentos linguísticos internalizados como procedimento metodológico para o ensino da norma padrão.

- DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. & Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- HOBBSAWM, E. A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcante. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012, p. 7-26.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- MATTOS E SILVA, R. V. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: \_\_\_\_\_. *O português são dois*. Parábola Editorial, 2004, p. 79.
- \_\_\_\_\_. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NIKOLAIDES, C. et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42
- ROBINS, R. H. *Pequena história da linguística*. Trad. Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 2004.
- ROCHA, L. C. de A. *Gramática: nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.
- SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta*

para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.  
ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em 5 de outubro de 2016.

Aceito em 16 de novembro de 2016.