



INGRID BRUNA PASQUALI

**GRAMÁTICA NORMATIVA E GRAMÁTICA FUNCIONAL: UMA PROPOSTA
PARA O ENSINO DE LÍNGUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CAXIAS DO SUL

2019

INGRID BRUNA PASQUALI

**GRAMÁTICA NORMATIVA E GRAMÁTICA FUNCIONAL: UMA PROPOSTA
PARA O ENSINO DE LÍNGUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Letras-Português da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carina Maria Melchiors Niederauer

Caxias do Sul

2019

INGRID BRUNA PASQUALI

**GRAMÁTICA NORMATIVA E GRAMÁTICA FUNCIONAL: UMA PROPOSTA
PARA O ENSINO DE LÍNGUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Letras-Português da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carina Maria Melchior Niederauer

Banca Examinadora:

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha família, em especial aos meus pais Veridiana e Wiliam e aos meus irmãos Emanuel e Leonardo que, durante os cinco anos percorridos na universidade, deram-me o apoio e a força necessária. Agradeço, também, por acreditarem, junto comigo, no poder da transformação por meio da educação.

Aos meus amigos que, reconhecendo o momento vivido, compreenderam, por muitas vezes, minhas ausências, mas que se mantiveram presentes, reafirmando o real valor da amizade.

A minha amiga Jasmine Cristina Busetti, por viver comigo o sonho da graduação em Letras Português, acompanhando-me, diariamente, tornando os desafios ao longo de toda essa trajetória mais leves e divertidos.

Ao meu namorado Cristian Jean Scariot por compartilhar a vida comigo e por estar ao meu lado em todos os momentos, dividindo, também, dias intensos de estudos, na certeza de um futuro de muitas realizações. Hoje, vivemos juntos o sonho da graduação.

Agradeço, também, à Universidade de Caxias do Sul, pela estrutura oferecida em prol do conhecimento e a todos os professores que dela fazem parte, sendo, eles, peças fundamentais para que a realização deste sonho fosse possível. Agradeço, em especial, a minha querida orientadora Carina M. M. Niederauer, que foi essencial em todas as etapas de elaboração deste trabalho, sendo, com suas palavras, a calma necessária, mostrando-me o melhor caminho a seguir.

RESUMO

O objetivo deste estudo é colaborar com o ensino de Língua Portuguesa, associando a Gramática Funcional à Gramática Normativa. Para isso, é feito um recorte dos conteúdos gramaticais desenvolvidos na Educação Básica, os verbos transitivos diretos. Esta investigação parte de uma breve apresentação dos documentos que normatizam o ensino no Brasil, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Na sequência, diversos gramáticos são revisitados, muitos dos quais estão na base do ensino de Língua Portuguesa. Por fim, é apresentada uma proposta de aplicação do uso da Gramática Funcional em sala de aula. Essa proposta nos permite perceber como podem ser explorados os recursos disponíveis em nossa língua, buscando o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção escrita.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Gramática. Desenvolvimento de habilidades.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	9
3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	13
4 LÍNGUA MATERNA	17
4.1 A GRAMÁTICA NORMATIVA	18
4.2 A GRAMÁTICA DESCRITIVA: OUTROS OLHARES	21
4.3 A GRAMÁTICA FUNCIONALISTA	25
5 GRAMÁTICA NORMATIVA E GRAMÁTICA FUNCIONAL: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	32
5.1 GRAMÁTICA NORMATIVA E GRAMÁTICA FUNCIONAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO DOS VERBOS TRANSITIVOS DIRETOS	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem sendo realizado, na Educação Básica, em geral, com base na Gramática Normativa, ou seja, por meio de regras, muitas vezes, descontextualizadas do uso real feito pelos falantes. Reconhece-se, atualmente, a necessidade de trabalhar os processos de ensino e aprendizagem com base no uso da língua, ou seja, com algo próximo à realidade do aprendiz, tendo em vista as dificuldades encontradas pelos usuários tanto na leitura quanto na produção escrita.

Diante dessas dificuldades, o problema de pesquisa que norteia este estudo é: *Como a Gramática Funcional pode subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula, na Educação Básica, no que tange ao ensino de gramática?* Sendo assim, tem-se como objetivo geral investigar como a Gramática Funcional associada à Gramática Normativa poderia colaborar com professores de Língua Portuguesa no que diz respeito ao ensino de gramática. Para isso, é feito um recorte de um dos conteúdos gramaticais, dado que seria impraticável fazer uma análise dessa natureza com todos os conteúdos. A questão a ser investigada diz respeito aos verbos transitivos diretos. Esse estudo tem, como objetivos específicos: (a) analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 e 2000) e a Base Nacional Comum Curricular; (b) estudar os pressupostos de base da Gramática Funcional, (c) investigar a gramática descritiva de Perini; (d) analisar a transitividade dos verbos objetivos diretos na Gramática Normativa, de Evanildo Bechara, *Gramática escolar da língua portuguesa*, e na gramática de Celso Cunha e Lindley Cintra, *Nova gramática do português contemporâneo*, e (e) analisar a transitividade dos verbos objetivos diretos na *Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves. Muitos trabalhos já foram desenvolvidos com base na abordagem da Gramática Funcional. Dentre eles, podemos destacar o artigo intitulado *O ensino da gramática através da seleção de atividades escolares desenvolvidas em sala de aula do quarto ciclo da EJA*, escrito por Carla Avena Camilotto (2015), no qual, por meio de um recorte de sua dissertação de mestrado, a autora busca abordar a linguagem sob a perspectiva da língua em ação, pensando nas interações entre falantes no ensino da Gramática Normativa em sala de aula e na necessidade dos educandos quanto ao estudo da Gramática Funcional e sua relação com a pragmática da língua; outro estudo é o de Marli Quadros Leite (2008), *Gramática, uso e norma: a contribuição de Maria*

Helena de Moura Neves ao ensino, apresentado no Congresso de Linguística em Homenagem à Maria Helena de Moura Neves, realizado pela UNESP (Universidade Estadual Paulista), em Araraquara, no estado de São Paulo, que apresenta a imensa contribuição da autora, citada no próprio título, destacando a importância da pesquisa sobre os termos *gramática, uso e norma* e as aplicações desenvolvidas em sala de aula, com base na Gramática Funcionalista, pensando em uma prática cada vez mais eficaz; Maria Beatriz Nascimento Decat (2002) aborda em seu artigo *Fala, escrita e gramática*, publicado na Revista de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Minas Gerais, a preocupação dos profissionais da área da educação sobre qual gramática utilizar em sala de aula, já que é necessária a incorporação da língua falada ao ensino; e Juliano Desiderato Antonio (2006) que, em seu artigo *O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto*, publicado na Revista Estudos Linguísticos, defende a Gramática Funcionalista e afirma que, embora os professores digam privilegiar a comunicação, ou seja, a interação, ainda predominam, em suas aulas, atividades de repetição. A Gramática Funcional, abordada no âmbito da classificação da transitividade atribuída ao verbo, ou seja, seu complemento, torna-se relevante e merece uma análise mais esclarecedora justamente porque, a partir de uma contextualização, é possível identificar o verbo em sua função linguística.

Dessa forma, o presente trabalho tem seu início com os capítulos 2 e 3, no qual é feita uma análise dos documentos que, atualmente, preveem as aprendizagens essenciais dentro da Educação Básica, no que diz respeito à área de Linguagens e, em especial, à Língua Portuguesa. Foram abordados, aqui, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 e 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Em seu capítulo 4, intitulado *A Língua Materna*, é feita uma reflexão sobre a importância da língua. Assim, foram analisadas as Gramáticas Normativas de Evanildo Bechara (2004) e de Celso Cunha e Lindley Cintra (2013), e suas perspectivas a respeito dos verbos e sua transitividade. Essa análise gerou muitos questionamentos, por vezes não respondidos dentro da própria gramática, fazendo com que autores como, por exemplo, José Luiz Beltran, Luiz Carlos Travaglia e Marcos Bagno fossem pesquisados para colaborar com a resolução desses questionamentos. Em seguida, surge, como material, a Gramática de Usos, de Maria Helena de Moura Neves. A partir daí, nasce o interesse de pesquisar a respeito da Gramática Funcionalista: seus pressupostos, suas métodos e seus defensores, aliada à

Gramática Normativa, a fim de considerar sua importância no ensino de Língua Portuguesa, na Educação Básica, em especial no que diz respeito à transitividade dos verbos.

Por fim, em seu capítulo 5, em um primeiro momento, foi analisada um exemplo de atividade presente em um livro didático, sendo acrescida de sugestões e, em seguida, buscou-se a união da teoria à prática, apresentando uma proposta de aplicação, em sala de aula, utilizando a Gramática Normativa e a Gramática Funcional no trabalho com os verbos transitivos diretos. As considerações finais, em seu último capítulo, demonstram se a fundamentação teórica atende aos objetivos e ao problema de pesquisa que norteiam este estudo.

Embora as gramáticas Normativa e Funcionalista pareçam estar distanciadas, Nascimento (1990, *apud* NEVES, 1997, p. 50) afirma que “não cabe considerar uma ou outra [gramática] como melhor opção: a comparação não tem sentido, pelo simples fato de que formalismo e funcionalismo têm diferentes objetos de estudo e, a partir daí, diferentes pressupostos, objetivos e metodologia.”. No entanto, Dillinger (1990, *apud* NEVES, 1997, p. 50), embora compartilhando desse pensamento, afirma que o objeto é o mesmo, não muda, porém é tratado de forma diferente e, assim, “um estudo não exclui o outro, sendo ambos complementares e igualmente necessários.” Por isso, este trabalho busca analisar essas diferentes perspectivas, a fim de colaborar para uma boa prática em sala de aula, atendendo ao que preveem, na área de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Fundamental (1998) e no Ensino Médio (2000) e a nova Base Nacional Comum Curricular (2018).

2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A partir dos anos de 1980, os estudos sobre a aquisição da escrita passam a ganhar espaço e uma série de teses começam a ser incorporadas a favor da “revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 18), a partir de que o aluno possa refletir sobre a linguagem e operar sobre ela, já que o grande objetivo da linguagem é “a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social” (BRASIL, 2000, p. 5).

Assim, a partir de 1998, após grandes reformas na área da Educação e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de propor, aos educadores, discussões e reflexões a respeito da sua prática pedagógica em sala de aula, buscando, “por um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5). Sendo assim, os PCN referentes ao Ensino Fundamental, no âmbito da Língua Portuguesa, têm como objetivos, separados aqui de acordo com sua relevância para este estudo, e a título de informação, que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, **respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito**;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, **utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos** e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o **sentimento de pertinência ao país**;
- conhecer e **valorizar a pluralidade** do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, **posicionando-se contra qualquer discriminação** baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; [...]
- **utilizar as diferentes linguagens** verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, **atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação**; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; (BRASIL, 1998, p. 7-8, grifos meus).

A realidade decorrente das grandes transformações em diversos setores, entre eles a industrialização, a urbanização e o conseqüente crescimento dos meios de comunicação, vem exigindo, da escola, novos métodos de ensino da Língua Portuguesa, ou seja, métodos que atendam às necessidades e demandas comunicativas dos alunos. Sendo assim, uma das críticas voltadas ao ensino regular e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Língua Portuguesa, é “a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão” (BRASIL, 1998, p. 17). Além disso, destaca-se o ensino descontextualizado, geralmente ligado a exercícios de metalinguagem, em frases isoladas. Assim, pensa-se em situações em que o aluno passe a compreender e a utilizar a língua de acordo com as situações de comunicação.

No Português Brasileiro constata-se muitas variações. É possível encontrar “diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas” (BRASIL, 1998, p. 29), em diferentes regiões ou dentro de uma mesma comunidade. Sempre existiram e sempre existirão variações. Por isso, nos processos de ensino e aprendizagem de língua, em sala de aula, o aluno precisa reconhecer essas variações, pois, na escola,

o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas (BRASIL, 1998, p. 30).

Assim, o que se espera é que o aluno saiba utilizar e adequar-se, sempre que necessário, durante uma conversação, fazendo a escolha da expressão que melhor se ajuste a sua intenção comunicativa, de acordo com seus interlocutores e às circunstâncias de uso (BRASIL, 1998). Porém, muitas vezes, as escolas enfatizam ao aluno a existência de um português padrão, o qual todos devem seguir, obedecendo às regras descritas nas Gramáticas Normativas. Não há nada nisso que deva ser desmerecido, uma vez que se deve reconhecer um padrão, mas deve-se dar a ele o direito ao questionamento daquilo que lhe está sendo colocado como correto, optando ele, ao longo de seus estudos, por conservar ou transformar determinado aspecto da Língua Portuguesa (BRASIL, 2000).

Por isso, espera-se que a escola e seus professores, considerando as múltiplas variações, não reproduzam, em sala de aula, a ideia de incorreção, visto que “é enorme a gama

de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso)” (BRASIL, 1998, p. 82). Entre essas funções e mesclas, os PCN do Ensino Fundamental dão destaque:

- * aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
- * às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
- * à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);
- * aos diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância) (BRASIL, 1998, p. 60).

Sendo assim, o professor pode mediar as construções das aprendizagens sobre a linguagem, levando em consideração que os alunos “se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro” (BRASIL, 1998, p. 33), e não apenas sobre o trabalho com a metalinguagem, no qual o aluno apenas decora regras e as aplica em atividades prontas, pois é

nas práticas sociais, em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita (BRASIL, 1998, p. 34).

A partir do trabalho baseado em situações lingüísticas reais, relacionadas às práticas sociais, será possível fazer com que o aluno parta do uso para a reflexão e, após essa reflexão, retorne ao uso, pois, por meio da fala o homem organiza e representa o seu pensamento, já que “a linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção” (BRASIL, 2000, p. 5), num movimento que, incluindo a reflexão na sua atividade lingüística, permite, a ele, “ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” (BRASIL, 1998, p. 65).

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) há muito vem sendo discutida. Após diversas reformulações e versões, ela passa, então, a existir, como um documento de caráter normativo. A BNCC tem como antecedentes, entre outros, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que já previam a formulação dessa base. A BNCC é o documento que

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Nesse documento, é possível encontrar, de forma geral, as competências que se espera que o aluno, ao término da Educação Básica, tenha adquirido. Para fins de ligação ao trabalho proposto aqui, destaca-se a necessidade da curiosidade, “incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções” (BRASIL, 2018, p. 9), nas diversas áreas do conhecimento; e, pensando no respeito e na empatia com o outro, a importância do diálogo, “fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 10).

Para proporcionar uma educação integral, atendendo às competências gerais, a BNCC busca fazer com que os professores e a comunidade escolar como um todo apresentem um olhar mais inovador ao pensar no processo educativo, levando em consideração aspectos como: o que o aluno tem que aprender e com que objetivo; como o professor deve ensinar, a fim de promover uma aprendizagem colaborativa; e, claro, as formas de avaliar as aprendizagens construídas. Assim, está comprometida com o que se refere “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14). Isso pressupõe um olhar para as novas

culturas, em suas diferentes infâncias e juventudes, acreditando em suas potencialidades e aplicações nas diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, é proposta uma fragmentação dos métodos aplicados até então, buscando uma metodologia voltada à aplicação de seus conteúdos na vida real, levando em consideração “a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15). Assim, embora a BNCC busque demonstrar e estabelecer as aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica, ela considera, também, as singularidades de cada indivíduo, que devem sempre ser consideradas e atendidas.

Na área de Linguagens, a qual inclui Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos anos finais do Ensino Fundamental e no decorrer de todo o Ensino Médio, Língua Inglesa, a BNCC tem como pressuposto “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” (BRASIL, 2018, p. 63). Essa ampliação se dá por meio da interação, pois, nas atividades humanas, utilizamos diferentes linguagens, entre elas a verbal, a visual, a visuogestual (como, por exemplo, Libras), a corporal e a sonora. Na contemporaneidade, também, a linguagem digital (BRASIL, 2018).

A primeira competência específica da área de Linguagens, no âmbito do Ensino Fundamental, abrange “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, **de natureza dinâmica**, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 65, grifos meus). A dinamicidade descrita na BNCC mostra a língua em constante transformação e não como algo pronto.

Para fins de análise e compreensão da ligação estabelecida entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no que diz respeito à área de Linguagens, a BNCC afirma que

a área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de

relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471).

Já na área de Língua Portuguesa, o texto assume a centralidade do trabalho, levando em consideração o seu contexto de produção e seus interlocutores. Dessa forma,

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

À Língua Portuguesa concerne a responsabilidade de proporcionar aos alunos experiências que venham a contribuir na ampliação de seus letramentos, “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68). Essas experiências assumem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, já que grande parte dos alunos matriculados na Educação Básica, atualmente, vão exercer, possivelmente, profissões que hoje ainda nem existem e, com isso, vão “se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer” (BRASIL, 2018, p. 69).

Em vista disso, considerando as competências a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, foram selecionadas três delas, de acordo com os objetivos deste estudo, no âmbito do Ensino Fundamental, mas que abrange toda Educação Básica, já que as competências estabelecidas para a etapa do Ensino Fundamental devem ter seu aprofundamento na etapa final, ou seja, no Ensino Médio, sendo elas:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, **variável**, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e **rejeitando preconceitos linguísticos**.
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem **adequados à situação comunicativa**, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BRASIL, 2018, p. 87, grifos meus).

Assim, pode a escola reforçar essas competências, em todas as áreas do conhecimento, para que os alunos reconheçam que “a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2018, p. 467). Sendo assim, torna-se importante o respeito com o outro, compreendendo cada um na sua individualidade, nas suas culturas, com suas perspectivas, sendo, a escola, o local para o encontro dessas diversidades.

4 A LÍNGUA MATERNA

Dentre todas as espécies animais, apenas uma possui a capacidade de se comunicar por meio de um sistema de signos culturalmente criado: o ser humano. É ele “o animal que a natureza dotou de linguagem: dotou-o de voz, dotou-o da capacidade de articular sons com significado e de organizá-los como linguagem [...]” (NEVES, 2002, p. 22), diferenciando-o das demais espécies, sendo considerada um patrimônio histórico da humanidade, na qual acontece “independentemente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstâncias de nascimento” (FRANCHI, 2006, p. 24).

Como atestam Vigotskii, Luria e Leontiev (2017), a linguagem oral e escrita se dá justamente por meio da interação, cujos desenvolvimento e aprendizagem dependem de relações socioculturais. Embora não dominem todas as regras de sua língua, os indivíduos conseguem interagir dentro de um processo comunicativo de forma eficaz. Sendo assim, não é difícil reconhecer que

a língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo (ANTUNES, 2009, p. 23).

Pensando nessa perspectiva, a autora reforça que é preciso reconhecer que cada povo tem sua identidade e, também, sua cultura característica, ligadas à sua realidade histórica, expressando-se por meio das linguagens, em especial da linguagem verbal, seja ela oral ou escrita. Na língua encontra-se “a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões” (ANTUNES, 2009, p. 19) e, assim, essa língua permanece se constituindo.

Cabe, a cada indivíduo, adaptar-se às constantes mudanças, em especial no âmbito da comunicação, já que “somente através dela o homem pode interagir com o outro e compreendê-lo e também receber e acumular conhecimento e até mesmo ter condições para fazer com que o conhecimento avance na descoberta de fatos desconhecidos” (TRAVAGLIA, 2003, p. 40)

4.1 A GRAMÁTICA NORMATIVA

Ao falar no termo “norma”, de acordo com Bagno (2005), é possível identificar, nele, dois sentidos distintos: um sentido do que é normal e um sentido do que é normativo. Normal refere-se àquilo que é de uso corrente. Já normativo busca mostrar como deveria ser, ou seja, o uso ideal da língua. Diversos adjetivos são utilizados para qualificar norma, sendo, o mais comum, *culta*, compondo a terminologia *norma culta*.

Essa terminologia, assim como *norma padrão*, é facilmente encontrada, não só dentro do ambiente escolar, na fala dos professores e nos livros didáticos, mas também em meios de comunicação como, por exemplo, jornais, televisão e internet, meios esses com os quais os alunos têm contato frequente. Com isso, Bagno (2005, p. 42, grifos do autor) faz um questionamento: “Mas o que é, afinal, essa *norma culta*? Ela se refere ao que é (ao *normal*, ao frequente, ao habitual) ou ao que deveria ser (ao *normativo*, ao elaborado, à regra imposta)?”. A resposta é simples e clara, já que

inspirados nos usos que aparecem nas grandes obras literárias, sobretudo do passado, os gramáticos tentam preservar esses usos compondo com eles um modelo de língua, um padrão a ser observado por todo e qualquer falante que deseje usar a língua de maneira “correta”, “civilizada”, “elegante” etc. É esse modelo que recebe, tradicionalmente, o nome de *norma culta* (BAGNO, 2005, p. 43, grifos do autor).

Sendo assim, levando em consideração os recursos com que contavam, os gramáticos da Antiguidade e da Idade Média estudavam e investigavam a língua com base nas grandes obras literárias, já que a literatura era o único material em que era possível encontrar formas de expressão da língua, isto é, “o único modo de estudar a língua era por meio da escrita, e a única escrita à qual se tinha acesso era a literária” (BAGNO, 2005, p. 47). Essa língua literária é mais refinada e apresenta palavras mais sofisticadas, que fogem do uso na oralidade. Dessa forma, levando em consideração a necessidade de criação de uma língua padrão, houve todo um processo histórico de construção e,

houve um momento da história do homem em que se constituiu a ciência da linguagem, a chamada Linguística, na qual a linguagem e a língua passaram a ser o fim último de investigação. E foi, então, que a gramática, como construto teórico por alguns operado, veio dar conta explícita das regras que regem a linguagem. Surgiu uma obra gramatical cujo usuário potencial é qualquer usuário da língua que sobre ela se compraza em refletir (NEVES, 2002, p. 22).

Bechara (2004, p. xi), autor de uma Gramática Normativa, ou como ele mesmo define, “uma gramática da língua exemplar”, na qual se encontram muitas regras que regem o português culto, padrão, no prefácio de sua obra, *Gramática escolar da Língua Portuguesa*, diz estar proporcionando à sociedade um livro capaz de prepará-la “adequadamente para atender às exigências de cultura dos tempos atuais” e complementa dizendo: “a atividade do professor e o preparo dos alunos já não podem deixar para amanhã os compromissos da competição do mundo moderno”. Cunha e Cintra (2013, p. xxiv), também autores de uma Gramática Normativa, no prefácio da obra *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, não fazem menção às pessoas que dela venham a se utilizar, mas afirmam trazer “uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta” e prosseguem afirmando que “uma acurada atenção se deu às diferenças no uso entre as modalidades nacionais e regionais do idioma”.

Vejamos, por exemplo, como Bechara (2004) trata a questão do verbo. Ao definir *verbo*, em sua obra, o considera como uma unidade que representa uma ação. Os verbos, de acordo com ele, apresentam as seguintes categorias de flexão: modo (indicativo, subjuntivo, condicional, optativo e imperativo), tempo (passado/pretérito, presente e futuro), pessoa (eu, tu, ele, nós, vós, eles) e número (singular ou plural). Com relação à transitividade do verbo, em específico dos transitivos diretos, o linguista esclarece que o complemento direto ou o objeto direto, quando abordado no âmbito da Gramática Normativa, apresenta-se como um complemento verbal que não requer uma preposição que o introduza. Para exemplificar, o autor nos traz *Eduardo viu o primo*, sendo que *o primo* é, nesse caso, o objeto direto que complementa o verbo *viu* (BECHARA, 2004, p. 33, grifos do autor).

Além disso, refere estratégias para identificação do objeto direto, como: (a) “a possibilidade de o objeto direto ser substituído por pronomes átonos (*o, a, os, as*) que marcam o gênero e o número do substantivo objeto direto”, como no exemplo “*O caçador feriu o leão*”, substituindo por “*O caçador feriu-o (ou o feriu)*”; (b) “a transformação da voz ativa em passiva, na qual o sujeito passa a agente da passiva precedido da preposição *por*, e o objeto direto passa a sujeito, à esquerda do verbo”, como no caso “*O caçador feriu o leão*”, em que, passando para a voz passiva, torna-se “*O leão foi ferido pelo caçador*”; (c) “a verificação se o objeto direto responde às perguntas *a quem?* (para pessoa), e *que* ou *o quê?* (para coisa), feitas após a sequência sujeito+verbo”, caso mais comum, como no exemplo “*O caçador viu o companheiro*” (*O caçador viu a quem?*); e (d) “a topicalização do objeto direto

para a esquerda do verbo, permitindo ou não a presença dos pronomes pessoais *o, a, os, as* junto ao verbo, repetindo o objeto direto topicalizado”, situação em que “*O caçador viu o lobo*” passa para “*O lobo o caçador o viu*” (BECHARA, 2004, p. 35, grifos do autor). Ainda no que tange ao objeto direto, Bechara (2004) explica que, algumas vezes, este pode aparecer preposicionado, sem que seja necessário, e apresenta os principais casos em que isso pode ocorrer: (a) “quando o verbo exprime sentimento ou manifestação de sentimento, e o objeto direto designa a pessoa ou ser animado”, como, por exemplo, na seguinte oração: “Estimava *aos parentes*” ou “*Estimava-os*”; e (b) “quando se deseja assinalar claramente o objeto direto nas inversões”, como no exemplo “*Ao leão* feriu o caçador”. Destaca, ainda, que, por outro lado, há casos em que a preposição junto ao objeto direto é obrigatória, como nas seguintes situações: (a) “quando está representado por pronome pessoal oblíquo tônico”, como é o caso da oração “Entendemos *a ele* muito bem”; (b) “Quando está representado pela expressão de reciprocidade *um ao outro*”, como é o caso da oração “Conhecem-se *um ao outro*”; e (c) “quando o objeto direto é composto, sendo o segundo núcleo representado por substantivo”, como no exemplo “Conheço-o e *ao pai*” (BECHARA, 2004, p. 35-36). Cunha e Cintra (2013) explicam o objeto direto de maneira semelhante à Bechara, ou seja, como um complemento que vem ligado ao verbo, sem preposição, e que vai indicar a que se refere a ação daquele determinado verbo. Assim, dividem esse objeto direto/complemento em cinco possibilidades, sendo elas: substantivo, pronome, numeral, palavra ou expressão substantivada e oração substantiva (objetiva direta). Dentro dessa primeira possibilidade (substantivo), trazem o seguinte exemplo: “Não recebo **dinheiro** nenhum” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 154, grifo dos autores), em que *dinheiro* é o objeto direto. Além disso, mostram que há casos em que é necessária a preposição “a” em verbos que: a) “exprimem sentimentos”, como é o caso do exemplo “Não amo **a ninguém**, Pedro”; b) “para evitar ambiguidade”, como em “Sabeis, que **ao Mestre** vai matá-lo”; e c) “vem antecipado”, como é o caso de “**A homem pobre** ninguém roube” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 156, grifos dos autores). Os exemplos apresentados no decorrer de toda a gramática são retirados de obras de grandes autores da literatura brasileira, como Carlos Drummond de Andrade e Fernando Pessoa, o que, algumas vezes, não facilita a compreensão do aluno leitor, já que aparece descontextualizado, sem esquecer a licença poética permitida pela literatura.

Sendo assim, o que viemos observando é que, em ambas as gramáticas, não há explicações sobre as possibilidades apresentadas, sendo necessária a interpretação, por parte

do leitor, das partes grifadas pelos autores. Dessa forma, as classes gramaticais são apresentadas aos alunos “a partir de definições, sem que os critérios de classificação sejam explicitados e sem que os objetivos da própria classificação sejam considerados” (GERALDI, 1996, *apud* BAGNO, 2005, p. 26), fazendo com que o aluno decore as definições e as classes gramaticais, colocando-as em prática por meio de exercícios prontos, nos quais fica difícil, para o aluno, compreender a razão de tais classificações.

4.2 A GRAMÁTICA DESCRITIVA: OUTROS OLHARES

Já é evidente que, embora se passem anos na Educação Básica, devorando livros, teorias e regras, a gramática, por si só, não “colabora” para desenvolver as habilidades desejáveis para o uso da língua, ou seja, que a partir desses estudos, os falantes de uma língua se expressem melhor tanto na escrita quanto na oralidade, justamente porque, conforme afirma Perini (2010, p. 18-19), os estudos de gramática “oferecem uma visão da estrutura e do funcionamento da língua”, não apresentando fórmulas de aplicação da língua no uso real.

Assim, por trazerem aspectos voltados à estrutura da língua, as Gramáticas Normativas de quarenta anos atrás, e as atuais, por exemplo, permanecem voltadas a conteúdos que, na maioria das vezes, pouco contribuem para a vida do aluno e, além disso, conforme afirma Bagno (2003), ainda passam a imagem de uma disciplina pronta, quando, na verdade, a língua é complexa, e “muitas das noções utilizadas na descrição estão ainda mal definidas, e constituem assunto de discussões teóricas intensas” (PERINI, 2010, p. 22). Por isso, passa-se a questionar sobre o processo de normatização da língua, já que, transcorridos mais de quinhentos anos,

é impossível que aquele conjunto de normas do “bem falar” e do “bem escrever” corresponda de fato à realidade linguística contemporânea, seja brasileira, seja portuguesa. Afinal, não só a língua mudou: mudaram também as mentalidades, os gostos e as modas, as formas de organização da sociedade, os modos de produção da vida material, os sistemas econômicos, os regimes políticos, os conhecimentos sobre o homem e a natureza etc. Não há por que esperar que só a língua (> norma > gramática) permaneça imóvel, inalterada e protegida das mudanças que afetam tudo o que diz respeito ao ser humano e à sua vida histórico-social (BAGNO, 2003, p. 63, grifos do autor).

Mesmo compreendendo essas diversas mudanças no decorrer dos anos, e a evolução da língua, ainda é possível identificar, em sala de aula, a mera transmissão de conteúdos e das

múltiplas regras, incluindo-se, por exemplo, os nomes das classes gramaticais e das funções sintáticas, como se, de fato, decorando-as, fosse possível assimilá-las e ligá-las ao real uso.

Nesse caso, o que ainda vem acontecendo é um isolamento da língua, ou seja, “sempre separaram ela de tudo o que estava em cima, embaixo, em volta, dentro e fora dela, como se a língua fosse uma coisa em si, um universo fechado, independente de suas *condições de produção*” (BAGNO, 2005, p. 32, grifos do autor). Bagno (2005, p. 33), a fim de esclarecer esse isolamento da língua, busca demonstrar ao leitor, tendo como exemplo os animais, que, quando retirados do seu hábitat natural, ou quando isolados, levam-nos a perder uma série de informações importantes, e de respostas às seguintes questões: “Como essa espécie se relaciona com as outras do seu hábitat?”, “Como ela disputa com outras espécies o alimento disponível no ambiente?”, “Como obtém o alimento?”, “Esses animais permanecem sempre no mesmo local ou migram?”, “Se migram, quando e por quê? Para onde vão?”, “Quais são seus inimigos naturais?”, “Como se encaixam na cadeia alimentar de seu nicho ecológico?”, ou seja, só será possível responder a essas questões se os animais estiverem dentro do seu ambiente, do seu contexto de sobrevivência. O mesmo acontece com a língua, ou seja,

se a gente pega uma frase (nem é o texto todo!) e se limita a dissecá-la, a cortá-la em pedacinhos e a dar nomes a esses pedacinhos, vamos aprender muito sobre ela, mas também deixaremos de aprender outras tantas coisas, talvez mais numerosas e interessantes. Quem usou essa frase? Quem a pronunciou ou escreveu? Só esse quem, para ser respondido, exigiria uma série de informações: nacionalidade do falante, origem geográfica, sexo, faixa etária, etnia, nível de escolaridade, nível de renda econômica etc. Em seguida, podemos perguntar: a que coisas do mundo real se refere o texto produzido? Quais foram as intenções do falante ao usar precisamente aquelas palavras, naquele arranjo particular e não em outro? Que efeitos ele quis produzir em seus interlocutores? (BAGNO, 2005, p. 33).

O autor propõe, para finalizar sua comparação e explicação sobre a língua, o seguinte questionamento: “De que modo essa frase está articulada com todo o resto do texto de que ela faz parte?”, fazendo-nos pensar sobre a importância do contexto discursivo dentro de toda a produção e, conseqüentemente, de toda a análise. Sendo assim, apenas com a análise de palavras ou frases isoladas e sua mera classificação, o aluno, vendo a inviabilidade de tais conteúdos no processo de construção de sua comunicação com o outro, passa a assimilar que aprender tais noções é aprender gramática, “o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada” (NEVES, 2004, p. 81), criando, assim, falsas noções e falsos pressupostos.

O que acontece é que, dentro do ambiente escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, os conteúdos são pré-estabelecidos, não tendo uma abertura para que o aluno aprenda aquilo que lhe interessa. Sendo assim, o que chega até ele são conteúdos de dentro das gramáticas normativas, em que o único objetivo é decorar os resultados, mas “não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados” (PERINI, 2010, p. 34), já que esses conteúdos não aceitam “perguntas embaraçosas, referentes a como e por quês” (PERINI, 2010, p. 34). É preciso que o professor de Língua Portuguesa reconheça que a língua

não é apenas uma ferramenta que devemos usar para obter resultados: ela é a ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é o processo e o produto. E não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela. A língua é uso e também resultado do uso (BAGNO, 2003, p. 26).

Assim, desse ponto de vista, é fácil ir ao encontro do pensamento de Neves (2004, p. 128), ao falar sobre o ensino de língua: “ensinar eficientemente a língua - e, portanto, a gramática - é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido”. Uma opção para atingir essa eficiência é estudar a língua do brasileiro, ou seja, “reconhecer a diferença entre o que *é* e o que alguns poucos acham que *deveria* ser” (BAGNO, 2005, p. 9, grifos do autor). Assim, passaríamos da língua escrita para a língua falada, valorizando-a, mostrando “que todas as línguas mudam, que toda língua é um grande corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto” (BAGNO, 2005, p. 10). Mas, para que isso seja possível, não é preciso que se estude uma teoria sofisticada e complexa, pois,

muitas vezes, a simples elaboração de hipóteses, de tentativas de explicação, é suficiente para mostrar que existem outros pontos de vista além do tradicional, capazes de apresentar os fenômenos linguísticos sob uma perspectiva diferente, mais científica e menos preconceituosa do que o rótulo de “erro” secularmente aplicado a qualquer manifestação linguística não contemplada nas gramáticas normativas (BAGNO, 2003, p. 67).

Fazendo isso, de acordo com Bagno (2003), pensa-se a língua como uma atividade em que se encontram seres humanos que falam e escrevem, ou seja, significa olhar para a língua em sua realidade histórica, cultural e social. Mas, como afirma o autor, embora o ensino de língua esteja em um momento de transição e tenha havido muitos avanços nas teorias

linguísticas - o que permitiu uma visão mais clara e ampla dos fenômenos da linguagem humana - muitos educadores ainda encontram dificuldades para ensinar Língua Portuguesa, na prática, em sala de aula, já que “ainda não se criou um corpo de noções, conceitos e métodos nítidos e precisos que permitam a aplicação desses avanços ao ensino da língua na escola” (BAGNO, 2003, p. 11).

Para que esses avanços aconteçam, Perini (2010), autor de uma Gramática Descritiva que, diferentemente da Normativa, ocupa-se da descrição dos fatos da língua, com o objetivo de investigá-los e não de estabelecer o que é certo ou errado e no qual enfatiza o uso oral da língua e suas variações, propõe uma série de mudanças no âmbito do ensino de gramática. Para iniciar, ele reforça a importância de desconsiderar a ideia de que por meio do estudo da gramática o aluno terá um melhor desempenho na língua escrita. Assim, é necessário que o professor reveja o que vem buscando ao ensinar gramática. A partir daí, dar abertura para que o aluno questione o que vem aprendendo, ou seja, buscando uma justificativa para os resultados finais a ele posto, construindo suas hipóteses sobre os fatos da língua.

Além disso, não há porque realizar um estudo completo da língua, como se a língua, como insisto em repetir, fosse algo pronto. É preciso mostrar aos alunos a evolução da língua, ou seja, as constantes transformações, incluindo acréscimos de palavras e, em decorrência da pouca utilização, o desuso de outras. Além disso, como requisito máximo da prática docente em Língua Portuguesa, é necessário “apresentar a ideia, revolucionária para alguns, de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas” (PERINI, 2010, p. 40). É necessário compreender a evolução da língua, considerando que

a linguística é uma ciência viva e em pleno desenvolvimento, não um conjunto de técnicas estabelecidas há muito tempo e que só temos que aplicar. Nenhuma descrição gramatical pode, portanto, ter a pretensão de ser completa ou definitiva. Hoje sabemos muito mais sobre a estrutura das línguas do que se sabia em 1900, em 1950 ou em 1980. E vamos saber ainda mais em 2040. Não existe gramática completa e definitiva de língua nenhuma (PERINI, 2010, p. 22).

Sendo assim, o homem “sempre imaturo e inacabado, histórico e atravessado pela história” já não pode pensar a educação como a mera transmissão de conteúdos, levando tal prática como uma herança na qual nada pode ser modificado, mas deve, “sem recusar essa história, mas sem repetir-se e reiterar-se, [...] formar-se em uma contínua readaptação”

(FRANCHI, 2006, p. 45), ou seja, sendo um agente na construção de novos métodos de ensino e aprendizagem, buscando, incansavelmente, novas soluções, não se acomodando a algo há muito tempo desenvolvido.

4.3 A GRAMÁTICA FUNCIONALISTA

Por muito tempo acreditou-se e, ainda hoje muitas pessoas acreditam, que a língua considerada correta é somente aquela conhecida como padrão ou culta, descrita pelas Gramáticas Normativas. Para Neves (2004, p. 24), esse pensamento considera qualquer outra forma de uso como “desvios, erros, deformações, degenerações da língua”, menosprezando-a e criando uma série de preconceitos, justamente porque se baseia em parâmetros, muitas vezes, equivocados. Travaglia (2003) contribui dizendo que, embora a norma culta represente o considerado português ideal, as diferentes variações se tornam eficientes à medida em que a utilização é apropriada para determinada situação comunicativa. Dessa forma, não existe, na verdade, um português considerado certo ou errado e, embora muitos acreditem que por meio da Gramática Normativa os usuários de uma língua se tornem mais competentes, não há garantia de que, em função do estudo dessa gramática, haverá melhores resultados no processo de competência comunicativa, sendo essa competência compreendida aqui como a capacidade dos sujeitos de ligarem os saberes que vêm adquirindo ao longo de sua trajetória às diferentes situações de comunicação, ou seja, que o sujeito saiba utilizar, no seu dia a dia, todos os conceitos, regras, dados e técnicas referentes à gramática normativa (PERRENOUD, 2000, *apud* ANTUNES, 2009). É importante considerar que as regras estabelecidas dentro das Gramáticas Normativas foram elaboradas por um determinado grupo de pessoas, em uma determinada época, abrangendo os objetivos que apresentavam e as condições com que contavam.

Travaglia (2003) acredita que a Gramática Normativa permanece sendo a mais utilizada pelos professores na Educação Básica, possivelmente, por desconhecerem outras variedades de gramáticas. Sendo assim, o que se tem encontrado nas escolas é um ensino que, na maioria das vezes, está descontextualizado da vida e da realidade dos alunos, já que se foca na “perspectiva formal da identificação e classificação de unidades e estruturas da língua, esquecendo quase por completo a outra parte da gramática que é a do funcionamento da

língua em textos que produzem efeito(s) de sentido” (TRAVAGLIA, 2003, p. 54). O pensamento de Travaglia vai ao encontro do pensamento de Richter, que diz que

se a experiência pedagógica for compatível com as vivências que o aluno já tem e com as formas como ele entende aquilo que vive, ele pode assimilar os novos dados e aperfeiçoar seus conhecimentos. O que o aluno tiver aprendido e for redimensionado para gerar estruturas mais complexas será retido com muito maior eficiência do que os materiais trabalhados mecanicamente e sem sentido para o aluno (RICHTER, 2000, p. 23).

Assim, a partir de estudos em torno das Gramáticas Normativas, há vinte anos, Beltran (1989) já pensava em uma gramática com uma metodologia mais avançada, que não levasse em consideração apenas a mera memorização. Nessa perspectiva, o autor propôs o estudo de uma gramática direcionada para uma apresentação renovada do português, capaz de demonstrar como ele se apresentava até 1989. Beltran (1989, p. 88) defendia que “às mãos dos alunos deveria chegar um manual de gramática despojado desse excesso de nomenclatura que existe, acessível ao seu nível de conhecimento”, contrariando o que havia até então. Para ele, essa gramática deveria estar voltada às transformações da língua, mostrando sua evolução e flexibilidade de adaptação. Sendo assim, a gramática sairia da função metalinguística e passaria a direcionar seus estudos para a própria linguagem. Aqui é possível identificar a importância do professor de língua nesse processo, pois

ao professor de Português competiria o papel de organizador de experiências que, transcendendo a mera expressividade do mecanismo de reconhecimento de signos verbais, de enfoques puramente gramaticais, permitissem ao aluno desempenhar o papel de intérprete de sua própria história, através do texto produzido por ele, ou de decodificador ativo do texto de outros autores ao qual ele possa atribuir um significado. Esta postura possibilitará que o aluno, como criador e intérprete, seja mais bem capacitado a expressar-se, oral ou graficamente, tanto a nível de aceitação gramatical, quanto a (sic) nível de desempenho intelectual dentro do seu universo (BELTRAN, 1989, p. 109).

É o momento em que o próprio professor reconhece que os diferentes campos da linguagem (semântica, léxico, sintaxe, morfologia e fonologia) são movidos por regras, mas que estão diretamente relacionadas ao uso que os falantes de uma determinada comunidade fazem (BELTRAN, 1989).

Surge, então, após muitos estudos e questionamentos a respeito da Gramática Normativa, a Gramática Funcional, que tem seu início a partir da identificação da necessidade

do usuário da língua de utilizá-la de forma competente. Essa gramática busca, também, analisar como os falantes de uma mesma língua se comunicam, ou seja, busca colaborar com o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos, não apenas fazendo com que o falante reconheça determinadas regras da língua, dissociadas de uma situação de interação verbal (NEVES, 1997). Assim, na apresentação de sua obra, *Gramática de usos do português*, Neves (2000, p. 13), defende que: “O que está abrigando nas lições [de sua gramática] é, portanto, a língua viva, funcionando e, assim, exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para a obtenção do sentido desejado em cada instância”.

Embora essa gramática não busque ser normativa, a tem como base para explicar “as restrições que tradicionalmente se fazem a determinados usos atestados e vivos” (NEVES, 2000, p. 14), já que alguns aspectos tratados dentro da Gramática Normativa a ciência Linguística vem buscando provar serem insustentáveis (FARACO, 2001, *apud* BAGNO, 2003, p. 22). Dessa forma, Neves dá forma ao projeto proposto por Beltran, anos antes. Ela busca mostrar que, a partir do desenvolvimento de sua gramática, tanto estudiosos quanto falantes da Língua Portuguesa são capazes de compreender a língua em seu real uso, já que acredita que, por meio da reflexão sobre o uso, os indivíduos serão capazes de produzir e utilizar de forma eficiente os recursos disponíveis.

Na perspectiva de Neves (2004, p. 85) “num espaço escolar [o tratamento da gramática] há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos, o que se opera nesse jogo entre restrições e escolhas que equilibra o sistema”. Para isso, de acordo com Travaglia (2003), é necessário que o aluno tenha contato com as mais diferentes situações de interação. Só assim o aluno será capaz de perceber que a língua é dinâmica e variável e que as escolhas feitas pelos falantes determinarão a adequação e a qualidade de um dado texto e/ou fala, o que dependerá “de uma reflexão sobre os usos linguísticos, sobre os (bons) efeitos de sentido, sobre as (eficientes) peças linguísticas naquele particular evento de interlocução” (NEVES, 2002, *apud* NEVES, 2004, p. 117).

Segundo a autora, existem muitas formas de utilização da linguagem e elas sofrem alterações dependendo de contextos localizacionais, temporais e situacionais. Antunes (2009, p. 25) complementa esse entendimento ao afirmar que

o que existe é a língua que muda, que varia, que incorpora novos sons, novas entonações, novos vocábulos, que altera seus significados, que cria associações

diferentes, que adota padrões sintáticos novos, sobretudo quando essa língua é exposta a variadas situações de uso.

O próprio trabalho com as classes gramaticais, em sala de aula, em especial com os verbos, coloca à prova essa variação, já que podemos encontrar “diferentes modos de dizer as coisas, em diferentes registros, em diferentes situações, atendendo a diferentes intenções e diferentes projeções de interpretação” (NEVES, 2004, p. 54). Sendo assim, podem-se criar novas formas, sejam elas lexicais, sintáticas, ou pensando na própria funcionalidade dos itens lexicais (NEVES, 2004).

É clara a importância da Gramática Normativa nos estudos da Língua Portuguesa e o reconhecimento de seu pioneirismo. Porém, dentro de uma sala de aula, requer-se algo além da metalinguagem. Mas, nota-se que não pode ser imputada à Gramática Normativa apenas a ideia de prescrição, já que não há “marcas injuntivas da linguagem, isto é, não se diz explicitamente ‘use isto e não aquilo’, ou ‘deve-se usar isso e não aquilo’” (NEVES, 2004, p. 30). Mesmo que, dentro dessa gramática, não se apresente nenhuma injunção, acredita-se que a Gramática Normativa busque mostrar como a língua deve ser. A autora exemplifica isso, por meio da classe gramatical dos verbos, quando refere que “a primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do verbo **fazer** é *eu fiz*, o que implica que **não pode** e **não deve** ser *eu fazi*” (NEVES, 2004, p. 30, grifos da autora). Assim, a Gramática Normativa institui a língua-padrão.

Neves (2004), ao abordar a questão dos verbos, traz o registro da conjugação do verbo irregular *ir*, conjugado como eu vou, tu vais, ele vai, nós vamos etc., fazendo um alerta quando diz que

o simples registro de um esquema neutro e descritivo que se auto-sustenta, é, na verdade, o registro de um parâmetro modelar, que exclui, por exemplo, formas como *tu vai, nós vai*, e que não abriga, portanto, o esquema completo das realizações efetivas, e, mais que isso, que erige e consagra um sistema que cala e desconhece qualquer outra forma que não as que compõem o paradigma, por mais vivo que esteja seu uso (NEVES, 2004, p. 56).

Por isso, Neves (2000), dando continuidade à abordagem do verbo, em sua Gramática Funcionalista, refere-se a ele como um constituinte das predicações, ou seja, por meio das relações que ele estabelece com seus argumentos e os possíveis elementos de um determinado enunciado. Sendo assim, a autora busca utilizar um caráter mais pedagógico para se fazer

compreender e contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Dessa forma, inicia sua exposição deixando claro que a transitividade está ligada à valência verbal, ou seja, à abertura de espaço, por parte dos verbos, para complementação de seus sentidos, compondo-se uma estrutura gramatical. Assim, ao mencionar os verbos não preposicionados, ela os divide em: (a) verbos cujo objeto sofre mudança no seu estado; e (b) verbos cujo objeto não sofre mudança física, isto é, não é um paciente afetado. Para exemplificar uma e outra forma, ela utiliza diversas classificações. Ela divide o item “a” nas classificações a seguir, com seus respectivos exemplos: a “Criação do **objeto**: o **objeto** passa a existir. *Só Túlio **CONSTRUIU** em tempo **sua** **arca** e se **salvou**”;* a “Destruição do **objeto**: o **objeto** deixa de existir. *Encarregamos uma firma de **DEMOLIR a casa velha**”;* a “Alteração física no **objeto**. *[Tobias] pôs-se a **QUEBRAR copos e garrafas**”;* a “Mudança na localização do **objeto**. *[Leonor] **MUDOU uma caixa da mesa de cabeceira para a prateleira**” (NEVES, 2000, p. 28, grifos da autora); a “Mudança provocada por um instrumento que está implicado no próprio **verbo**. *O serrador pôe-se a **SERRAR a madeira**”;* a “Mudança superficial no **objeto**. ***LIMPEI as jóias**”;* a “Mudança interna no **objeto**. *Zulmira já **TEMPERAVA a carne para o obrigatório assado dominical**” (NEVES, 2000, p. 29, grifos da autora). Nessa última classificação, Neves ainda mostra, para que o leitor compreenda, que, em alguns casos, “no próprio verbo pode estar implicada a maneira como a mudança é operada: *Nestor **ASSASSINARA o irmão** (= matar com intenção)” (NEVES, 2000, p. 29, grifos da autora).***

Já no item “b”, verbos cujo objeto não sofre mudança física, isto é, não é um paciente afetado, a autora os divide em três classificações: (a) “Com complemento **não preposicionado (objeto direto)**, (b) “Com complementos **preposicionados**” e (c) “**Verbos** que possuem um **complemento não preposicionado (objeto direto)** e um **complemento preposicionado**”. No complemento não preposicionado, item “(a)”, como exemplos, a autora traz “*Eles vieram **APEDREJAR dona Mocinha**”, “*O Brasil **APLAUDIU (...)** essa maneira de administrar”, “*Os amigos te **FLAGRARÃO rindo sozinho**” e “*Batista Ramos **PRECONIZA a modernização da câmara**” (NEVES, 2000, p. 29, grifos da autora). Como complemento preposicionado, item “(b)”, a autora apresenta as principais divisões, sendo elas, (a) “**De lugar**. “O **sujeito** localiza-se (lugar *onde*) ou movimenta-se (lugar *de onde* ou *para onde*), tendo como referência espacial o **complemento**”, tendo, como exemplo, “*Quando você **VAI a São Paulo?**”, assim como “*está*”, “*vem*”, etc.; (b) “**De direção**. O **objeto** indica **meta** (alvo) ou **fonte** (proveniência). *Sua mãe **GRITOU com ela**”, incluindo-se, aqui, “**meta** ou******

fonte de uma atividade mental do **sujeito** (relação): **ABORRECEU-SE com isso**"; (c) "Associativo. O verbo indica uma **ação recíproca**, e o **objeto** tanto pode ser **meta** como **associado**", tendo como exemplo das duas situações, respectivamente: "Mais tarde **Terto CONVERSOU com Bentinho**" e "No ano passado, um homem de 26 anos escalou o muro da residência de Madonna e **LUTOU com um segurança**" (NEVES, 2000, p. 30, grifos da autora). E, no item "(c)", Neves explica que o sujeito é um agente e o objeto direto é um paciente da mudança. Sendo assim, classifica o complemento preposicionado da seguinte forma: (a) "**De lugar**: a mudança do **objeto direto** é espacial, relacionada com o **complemento** (lugar *onde* ou *para onde*). A irmã **COLOCOU o roupão no cabide**" (NEVES, 2000, p. 30, grifos da autora); (b) "**Beneficiário**: o **sujeito** mais comum é um **agente**. O **objeto indireto** mais ocorrente é um **dativo humano** representando aquele que se beneficia da transação", como, por exemplo, em "Caiá, *you* quer dar um pulo até a cozinha e **ENTREGAR esse comprimido à Carolina?**", estando, em alguns casos, implicado um outro predicado, dentro do complemento, como é o caso de "O governador Ari Valadão **PROMETEU todo apoio aos empresários** (= prometeu dar todo apoio aos empresários)"; e (c) "**Instrumental**: o sujeito é agente, e o instrumental vem como complemento preposicionado. Rodrigo **BOMBARDEOU Toríbio com nomes que ele evidentemente não conhecia**" (NEVES, 2000, p. 31, grifos da autora).

A autora busca abordar os diferentes agrupamentos presentes na gramática normativa nas diferentes subclassificações que faz em sua gramática. As explicações trazidas por ela são breves, mas de fácil compreensão, acessíveis a qualquer indivíduo que a ela tenha acesso.

Dentro da Gramática Funcionalista reforça-se, também, a importância da língua falada e seu contexto de produção, assunto que vem ganhando espaço entre os pesquisadores da área da linguística, já que, conforme afirma Bagno (2005, p. 24), "a língua falada é um tesouro onde é possível encontrar coisas muito antigas, conservadas ao longo dos séculos, e também muitas inovações, resultantes das transformações inevitáveis por que passa tudo o que é humano - e nada mais humano do que a língua".

É necessário, no ensino de língua, que se pense no sentido atribuído às palavras, pensando sempre em seu contexto de produção de fala e/ou de escrita. Dillinger, apresenta uma distinção esclarecedora entre os pontos de vista dos formalistas e dos funcionalistas no que tange aos seus estudos sobre a *língua*:

os formalistas - entre eles os gerativistas - estudam a língua como objeto descontextualizado, preocupando-se com suas características internas - seus constituintes e as relações entre eles - mas não com as relações entre os constituintes e seus significados, ou entre a língua e seu meio; chegam, desse modo, à concepção de língua como “um conjunto de frases”, “um sistema de sons”, “um sistema de signos”, equiparando, desse modo, a língua à sua gramática. Os funcionalistas, por seu lado, se preocupam com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas (DILLINGER, 1991, *apud* NEVES, 1997, p. 40-41).

Sendo assim, reconhece-se a importância de deslocarmos nossos estudos “de um plano abstrato - a língua - para um plano concreto - os falantes da língua” (BAGNO, 2005, p. 19). Nesse sentido, o objeto deixa de ser a língua, para ser a linguagem, considerada como uma prática sócio-comunicativa. Certamente, nenhuma teoria fornece “uma descrição completa ou suficientemente eficaz da língua para subsidiar sozinho o ensino da Língua Portuguesa” e, dessa forma, cabe ao professor levar em consideração o seu real objetivo e as habilidades linguísticas que pretende desenvolver em seus alunos, podendo ele optar por uma ou mais teorias (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 2007, p. 27). Mas, é necessário muito estudo, já que “qualquer teoria e técnica de ensino só serão boas quando delas se fizer bom uso” (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 2007, p. 29).

Por isso, seria apropriado que a escola incluísse, em seu trabalho, uma análise, com base científica, dos fatos da língua, desmistificando algumas concepções e pensamentos equivocados e, muitas vezes, ingênuos do senso comum, ou seja, “uma análise que incluísse, evidentemente, questões de gramática, mas que soubesse ir muito além do que descrevem ou prescrevem os manuais” (ANTUNES, 2009, p. 30-31). Sendo assim, uma análise e um estudo que explore o uso real feito pelos falantes e suas diversas possibilidades, já que “toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática” (ANTUNES, 2009, p. 13).

5 GRAMÁTICA NORMATIVA E GRAMÁTICA FUNCIONAL: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aprender qualquer língua, seja de forma natural ou por meio da interação com o outro requer uma reflexão sobre os usos que fazemos e uma formulação de hipóteses, sem, claro, esquecer a “verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua”, para que seja possível que o outro entenda o que estamos falando (GERALDI, 1993 *apud* TRAVAGLIA, 2006, p. 107). A “comunicação eficiente, competente entre os seres humanos é fundamental para o entendimento entre os homens e este entendimento é necessário e crucial para que os homens vivam e convivam bem”, já que “a boa comunicação garante não só a qualidade de vida em uma sociedade, mas a própria vida, a própria existência da humanidade enquanto tal” (TRAVAGLIA, 2003, p. 27).

O ensino e aprendizagem de língua por meio de elementos de metalinguagem, em sala de aula, que, em suas condições, tentam explicar como a língua é e, também, como funciona, poderia ser vista como auxiliar. A prioridade seria compreender como cada elemento e recurso linguístico pode significar dentro de um texto (TRAVAGLIA, 2003), entendido como qualquer manifestação, seja ela oral ou escrita, já que “a língua escrita é normalmente mais conservadora que a língua falada e o contraste entre as duas pode nos levar a perceber fenômenos inovadores em expansão na fala e que não entraram na escrita” (FARACO, 2005, p. 24) ou até mesmo em textos com linguagem não verbal, que exigem do aluno um outro tipo de interpretação.

Isso deixaria claro, para ele, que não existe uma verdade absoluta sobre qualquer fato ou fenômeno - principalmente quando falamos de língua e gramática - e que “as hipóteses e teorias das ciências constituem um corpo de conhecimento que pode ser criticado, reelaborado, refutado, ser acrescido de novas descobertas” (TRAVAGLIA, 2003, p. 105).

Uma vez que o aluno aceita que a língua é dinâmica e que está constantemente sofrendo modificações para “atender novas e/ou maiores necessidades comunicacionais da sociedade” (TRAVAGLIA, 2003, p. 105), compreende com maior facilidade a que a língua serve. Nesse sentido, Franchi (2006, p. 40) contribui dizendo que

a relação entre o sujeito e o mundo se compreende como uma relação ativa: o homem intervém espontaneamente no curso dos fenômenos, estabelecendo relações novas, define novos modos de estruturação do real. Não se limita, pois, a observar e a assimilar, a estar disponível para a “lição das coisas”, mas a fazer delas o objeto

mutável e adaptável da ação do sujeito. Sob a ação e para a ação, as coisas não são apreendidas a partir de propriedades categoriais que lhes seriam inerentes, mas pelo seu valor funcional. Como consequência, saber é saber de experiência, é representação de experiências, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas: experimenta-se aquilo que se criou.

Pensando nessa perspectiva, o professor, ao trabalhar com gramática, em sala de aula, precisaria abandonar algumas convicções, entre elas, por exemplo, o equívoco de acreditar que por meio da Gramática Normativa o aluno irá adquirir as habilidades necessárias na leitura e na escrita, tornando-se, assim, um usuário competente da língua. Além disso, pode desconstruir a ideia de que o exposto dentro dessa gramática é uma verdade irrefutável, ou seja, pode levar em consideração e expor, aos alunos, os diversos problemas encontrados dentro dela, inclusive deixando clara a possibilidade de “a teoria ou hipótese não serem capazes de dar conta de todos os fenômenos da língua ligados ao ponto em foco” (TRAVAGLIA, 2003, p. 152).

Outra questão importante e que deve ser repensada, é o fato de o professor, em geral, abordar somente uma visão da língua, sob uma teoria específica, “sem admitir que diferentes abordagens podem nos mostrar diversas facetas, igualmente válidas ou reais, sobre dado fato ou fenômeno da língua” (TRAVAGLIA, 2003, p. 152). Muitas vezes, o professor, sem nem ter consciência de como essa teoria foi formulada e com que objetivo, por vezes, desconhece possíveis falhas e problemas dessa teoria, “tirando-lhes [dos alunos] a oportunidade de entender melhor como se faz ciência e a que ela serve” (TRAVAGLIA, 2003, p. 152).

É inquestionável que a gramática permanece sendo prestigiada nas aulas de português. O que mudou foi que antes se trabalhava da teoria para os exemplos e, atualmente, utilizando o texto como pretexto, parte-se dos exemplos para a teoria. De qualquer forma, os textos trabalhados são, em sua maioria, literários, sendo retirados deles elementos a serem analisados e, conseqüentemente, modelos a serem seguidos (TRAVAGLIA, 2006). Porém, é preciso que o professor reconheça que

alguém será um bom usuário da língua quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para uso em um texto em uma situação pode não o ser em outra situação (TRAVAGLIA, 2003, p. 24).

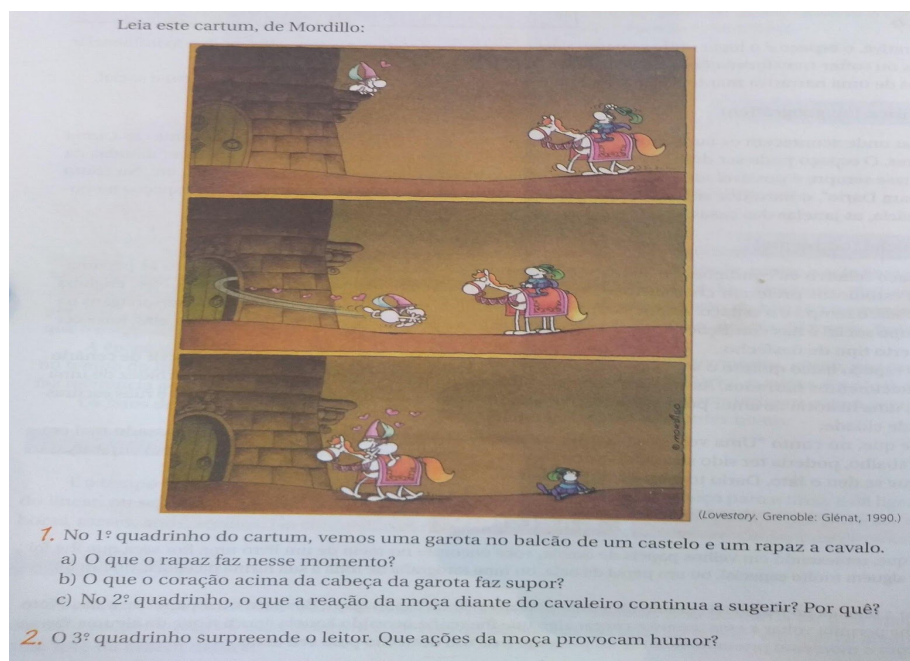
Assim, cada texto, seja ele oral, escrito, ou visual, terá sua forma, dependendo de uma série de fatores que serão adequados para uma determinada situação, tanto em textos produzidos por alguém desconhecido, quanto em textos produzidos, por exemplo, por alunos em uma sala de aula.

Dentre eles, podemos destacar: quem é a pessoa que está produzindo esse texto (um estudante, um advogado, etc.); em que local essa pessoa está produzindo esse texto (em uma sala de aula, em uma empresa, em casa, etc.); para quem ela está dirigindo esse texto (para um conhecido, para pessoas que ela tem pouca intimidade, para seu patrão; para poucas ou para muitas pessoas, etc.) (TRAVAGLIA, 2003), entre outros.

Cada um desses fatores carrega consigo uma série de adaptações, principalmente em relação à linguagem. Dessa forma, cabe ao usuário da língua, “**quando produtor do texto**, saber escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua para constituir seu texto do modo mais adequado para alcançar seu(s) objetivo(s) em dada situação” e “**quando recebedor do texto**, saber distinguir entre o(s) diferente(s) efeito(s) de sentido que cada recurso da língua usado e a forma do texto resultante é capaz de produzir em dada situação, sendo, pois, [...] capaz de compreender adequadamente os textos que chegam até ele” (TRAVAGLIA, 2003, p. 25, grifos meus).

Vejamos, por exemplo, como o livro didático de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005, p. 142), voltado ao segundo ano do Ensino Médio, aborda o conteúdo relacionado aos verbos. Em um primeiro momento, para introduzir esse conteúdo, ou seja, para construir o conceito, os autores sugerem que o aluno leia um *cartum*, sendo este da imagem abaixo:

Figura 1- Tirinha



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2005 p. 142.

O *cartum* não apresenta, em sua estrutura, nada escrito. Somente nesse aspecto já é possível trabalhar, com os alunos, as diferentes linguagens encontradas em nosso dia a dia. É necessária, portanto, uma interpretação dos quadrinhos, analisados em seus detalhes, fazendo valer o que os autores afirmam na apresentação de sua obra (2005, p. 3), isto é, que

por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura, pretende também dar-lhe [ao aluno] suporte para a leitura e interpretação de textos não verbais, como o cinema e a pintura, e oferecer-lhe condições para que produza, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros, como um seminário, um debate, um relatório científico, uma carta argumentativa de reclamação, um poema, um anúncio publicitário, um editorial [...] etc.

Assim, ao propor a atividade, embora os autores não tenham deixado clara a possibilidade, pode o professor utilizar, por exemplo, a atividade oral, por meio de conversas e levantamento de hipóteses com o grande grupo, complementando as questões.

Na última questão, é possível prever os rumos que a explicação irá tomar. Assim, logo em seguida, no espaço “conceituando”, os autores afirmam: “Ao responder às questões propostas, você deve ter empregado palavras ou expressões como *tira*, *cumprimenta*, *corre*, *derruba*, *foge*. Essas palavras são **verbos**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 142, grifos

dos autores). A atividade é finalizada dessa forma e, em seguida, começam as explicações referentes às locuções verbais.

Possivelmente, a atividade do livro não seja o primeiro contato do aluno com o conceito de verbo, mas a proposta trazida pelos autores é válida e importantíssima no processo de comunicação do aluno, já que, para que esse usuário da língua seja um bom leitor e, conseqüentemente, um bom produtor de textos, o trabalho com os textos deveria ser prioritário no decorrer da Educação Básica, atendendo ao que preveem os documentos educacionais referentes ao ensino de Língua Portuguesa, como os PCN e a BNCC, destacados no início desta pesquisa. O trabalho proposto pode ser feito com diferentes tipos de textos, como, por exemplo, contos, propagandas, anúncios, cartas, poemas, contratos, receitas, entre outros, assim como as histórias em quadrinhos e *cartuns*, como é o caso do exemplo trazido, com ou sem texto escrito.

Compreendendo a função de cada um desses textos, ou seja, a função comunicativa, o aluno percebe a importância da língua, as adaptações na linguagem e, também, os elementos necessários em cada um deles, já que

com o estudo dos gêneros, as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e, progressivamente, superadas. A familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos (ANTUNES, 2009, p. 60).

Em um outro momento, quando trabalhada a transitividade dos verbos, em especial dos verbos transitivos diretos, o mesmo *cartum* pode ser utilizado, a partir do qual o professor exploraria, juntamente com os alunos, as possibilidades de novas criações, atribuindo novos sentidos, em outras perspectivas.

Só nessa atividade, o aluno já poderia compreender como acontece esse processo de criação e percebe a importância de cada palavra utilizada, dependendo do contexto e do sentido que quer dar ao seu texto.

Vejamos o exemplo trazido por Antunes (2009, p. 95, grifos da autora), quando aborda o verbo *fazer* e suas diferentes variações de sentido, ligado a diferentes preposições: “*fazer a conta*”, “*fazer de conta*”, “*fazer por conta*”, “*fazer em conta*” e “*fazer sem conta*”. Em cada um dos empregos, fica clara a mudança de sentido.

Assim, o que se espera do professor, é que ele explore “a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos” (TRAVAGLIA, 2006, p. 235-236). Por isso, pensa-se que seja importante, para o aluno, refletir sobre o uso da língua, já que “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2006, p. 23).

Para que seja possível trabalhar a língua em uso, cabe ao professor propor, aos alunos, produções textuais, em seus diferentes tipos e gêneros, abrangendo a comunicação como um todo, aproximando essas produções da realidade do aluno. Por isso, cabe ressaltar que o ato de produzir um texto não deve estar ligado apenas à elaboração de uma redação, já que devemos considerar que somos “*pessoas que falam, que escrevem, que leem*, para atender às nossas múltiplas necessidades de interação” (ANTUNES, 2009, p. 102, grifos da autora). A partir dessas produções, abordando “situações de comunicação que apresentam a sua estrutura própria (contexto, usuários, objetivos, lugares sociais, a língua, o momento, a sociedade em que acontece, etc.)” (TRAVAGLIA, 2006, p. 96), nas quais acontecem interações de diversas formas, o aluno vai se conscientizando sobre o funcionamento dessa língua e com as imensas possibilidades que estão a sua disposição.

O professor, ao propor tais produções, têm, em suas mãos, um material rico em informações, a partir do qual podem ser explorados os diversos conteúdos presentes não só na Gramática Normativa, como também pode contar com o subsídio da Gramática Funcionalista. Dessa forma, o aluno já vai compreendendo diversos fatores, incluindo, por exemplo, segundo Travaglia (2006), noções de organização textual, clareza, colocação de artigos, pronomes e conjunções, ampliação de vocabulário e colocação das palavras, as ordens dos elementos na frase e no texto e, também, as funções dos verbos, ligando-os ao seu contexto de uso.

Mas, ao trabalhar com os textos dos alunos, deve-se tomar um cuidado especial para que, ao selecionar determinado texto, conforme refere Travaglia (2006, p. 137), o aluno não se sinta constrangido. Para isso, o autor sugere que

primeiro pode-se variar quem faz a escolha: o professor, um aluno, um grupo de alunos, a classe toda, alguém de fora da turma (alunos de outra turma, outro professor, pais), etc. Em segundo lugar deve-se variar o critério de escolha do texto ou textos a serem trabalhados (normalmente este critério tem sido o texto que tem

problemas): pode-se escolher [...] o mais engraçado, o mais original, o que tem a história mais interessante, mais surpreendente, mais atemorizante, [...] etc.

Tanto em textos prontos, como em textos produzidos pelos alunos, ao trabalhar com os recursos e fatos da língua, o professor pode aproveitar para identificar

- a) a ocorrência de ou a referência a um recurso ou fato da língua para discutir com os alunos sua(s) possibilidade(s) significativa(s), bem como daqueles que com eles se relacionam paradigmaticamente e discutir quando é adequado seu uso;
- b) a ocorrência de um uso inadequado de um recurso da língua (em relação a qualquer ponto de vista ou dimensão de inadequação) para discutir com os alunos a razão da inadequação, quando o uso seria adequado, as alternativas cabíveis e qual ou quais seriam adequadas e como (TRAVAGLIA, 2003, p. 59).

Partindo dos textos produzidos pelos alunos e com base nas análises feitas em conjunto (professor e alunos), é possível identificar as dificuldades encontradas por eles, podendo o educador explorá-las, solucionando-as pedindo para que os alunos “retornem aos seus textos, observando em particular o uso que fizeram do elemento em questão, julgando sobre sua adequação e propriedade para o fim pretendido” (TRAVAGLIA, 2006, p. 127). Assim, identificam as inadequações e, em textos posteriores, estarão atentos aos pontos já discutidos em aula.

Certamente, tudo dependerá do que o professor de Língua Portuguesa irá trabalhar com seus alunos, montando o seu planejamento de aula, com objetivos claros, atendendo às necessidades de seus alunos, estando de acordo com o amadurecimento de cada um em particular, visando, como fim, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção escrita.

5.1 GRAMÁTICA NORMATIVA E GRAMÁTICA FUNCIONAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO DOS VERBOS TRANSITIVOS DIRETOS

A fim de consolidar a teoria até aqui exposta, colocando-a em prática, foi selecionada uma atividade, retirada do livro didático Português (2010), que aborda a transitividade dos verbos, em especial dos verbos transitivos diretos. O livro é de autoria de Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano e apresenta conteúdos relacionados à Literatura, à Gramática e à Produção Textual. A obra foi desenvolvida para o 2º ano do Ensino Médio e adotada em algumas escolas da rede pública de ensino nos anos de 2012, 2013 e 2014.

Como proposta, será apresentada uma possibilidade de aplicação em sala de aula, por meio de uma adaptação da atividade selecionada. Espera-se evidenciar a importância atribuída à Gramática Funcional, como subsídio ao trabalho com a Gramática Normativa, pensando em uma prática mais colaborativa e eficaz para o Ensino de Língua.

Ao abordar o conteúdo específico, os autores trazem, também, os conteúdos já trabalhados. Vejamos o exercício proposto.

Figura 2 - Anúncio Publicitário

APLICAÇÃO

1 Leia o anúncio publicitário.

REPRODUÇÃO

O vento também deixa uma sensação de frescor. Mas não tira a oleosidade da pele.

Para limpar a pele profundamente, conheça a inovadora Espuma de Limpeza Deep Clean Energizing. A solução líquida que se transforma em espuma e penetra com muito mais facilidade nos poros. Remove a oleosidade e as impurezas da pele, deixando uma incrível sensação de frescor energizante. Espuma de Limpeza Deep Clean Energizing. Sua pele energizada e você mais bonita. TESTADO POR DERMATOLOGISTAS www.neutrogena.com.br

Neutrogena

a) O anunciante utilizou as linguagens verbal e visual (não verbal) para a divulgação de um novo produto no mercado. Que qualidade desse produto ele destaca no primeiro texto, ao lado da imagem?

b) Leia estas duas frases.
 “O vento também deixa uma sensação de frescor.”
 O vento deixa uma sensação de frescor.
 • Qual é a diferença de sentido entre elas, de acordo com o contexto?
 • Portanto, que palavra o anunciante empregou para dizer que o seu produto tem frescor?

c) Ainda nesse texto, explique o sentido da conjunção coordenativa *mas* e sua função em relação à oração anterior.

Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 415.

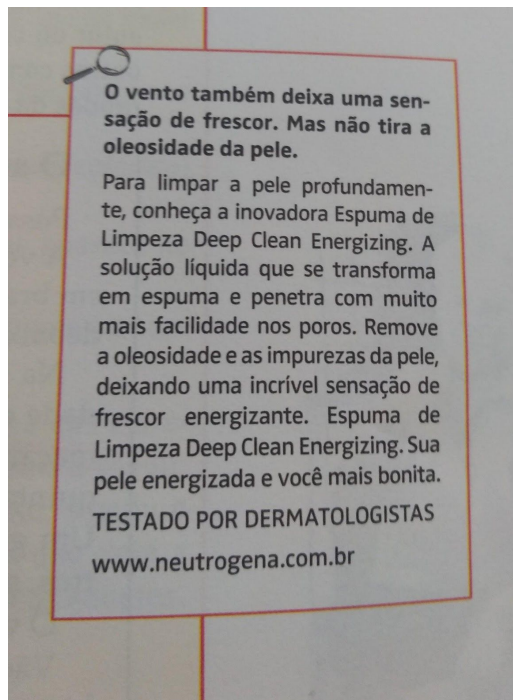
Figura 3 - Exercícios

- d) Quase todos os verbos do texto são transitivos diretos. Escreva no caderno os dois verbos que apresentam transitividade diferente. Justifique.
- e) Quais são os termos (objetos diretos) que completam o sentido dos verbos transitivos diretos no texto do anúncio?
- f) Nesta frase: “Sua pele energizada e você **mais** bonita”, qual é a classe gramatical da palavra destacada e que sentido ela acrescenta ao adjetivo?
- g) Que advérbio e locução adverbial nos informam sobre o modo como a espuma de limpeza facial age na pele?
- h) Releia esta frase: “e penetra com **muito** mais facilidade nos poros”.
- Por que a palavra *muito* permanece invariável e não concorda com o substantivo *facilidade*?

Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 416.

Para fins de leitura do anúncio:

Figura 4 - Anúncio Ampliado



Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 415.

A atividade tem como texto base um anúncio publicitário. Na primeira questão, fica clara, ao aluno, a utilização das linguagens verbal e visual. Ao explorar o anúncio, nessa questão, o aluno é levado a pesquisar sobre a qualidade do produto. Porém, não é preciso compreender o texto para responder, pois na própria questão está dito em que lugar se encontra a resposta.

A questão “b” traz um aspecto muito importante dentro do ensino de língua, que é a diferença de sentido, estando de acordo com seu contexto de produção. O objetivo, ao questionar, possivelmente, seja que o aluno responda que a palavra “também” influencia na elaboração do anúncio, atendendo ao objetivo desse gênero textual, já que na primeira frase ela está inserida como comparação em relação à frase anterior e, na segunda, é apenas uma afirmação. Já a questão “c” aborda a conjunção *mas* que, se não estivesse presente, mudaria o sentido do anúncio. São questões relevantes para a construção das aprendizagens do aluno, considerando, entre outros fatores, a análise textual e os elementos que dela fazem parte, atribuindo valor a cada um desses elementos.

Nas questões que seguem, “d” e “e”, é abordada a transitividade dos verbos. A própria questão afirma que a maioria deles é transitivo, existindo apenas dois que apresentam uma transitividade diferente. O “justifique”, ao final da questão, é relevante, porém, estando de acordo com o método adotado, em sala de aula, sendo, geralmente, a Gramática Normativa, o aluno destacaria os verbos e, em seguida, reproduziria a afirmação trazida dentro do próprio livro, nas páginas anteriores ao exercício: “Objeto indireto é o complemento que se liga ao verbo transitivo indireto ou transitivo direto e indireto por meio de uma preposição” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 412). Assim, por exemplo, o verbo *transformar* não seria estudado levando em consideração toda a sua função dentro do anúncio. Partiria somente de um conceito pronto que, na maioria das vezes, o aluno nem compreende.

Na questão “e” não é pedido quais são os verbos transitivos diretos, mas sim quais são os termos que complementam seus sentidos. O aluno, aqui, apenas transcreve o que vem depois de determinado verbo. Não é necessária nenhuma explicação. Vejamos, por exemplo, a oração “**Remove** a oleosidade e as impurezas da pele, **deixando** uma incrível sensação de frescor energizante”. De acordo com a Gramática Normativa, o verbo *remover* indica a ação de tirar algo, mas, para a Gramática de Usos, esse mesmo verbo, pensando em sua funcionalidade, estaria diretamente ligado a uma mudança superficial, nesse caso, da pele.

Em seguida, temos, também, o verbo *deixar* que, analisado individualmente, nos remeteria a largar, abandonar, etc. Mas, aqui, em seu gerúndio, de acordo com o contexto do anúncio, também nos remete a uma alteração superficial, ligado às sensações. É preciso que seja trabalhado, com os alunos, a funcionalidade dos verbos, em especial dos transitivos diretos, que não necessitam, por vezes, do uso da preposição, estando, sempre, de acordo com o seu contexto.

As demais questões seguem com conteúdos que, em tese, já foram trabalhados com os alunos e não serão analisados aqui, levando em consideração os objetivos desta pesquisa.

O trabalho em sala de aula, com anúncios publicitários, como é o caso do exemplo trazido, é importante à medida que corresponde à realidade do leitor. Por ser um gênero textual que busca persuadir, ou seja, influenciar, precisamos estar atentos a suas intenções, compreendendo sua finalidade, já que o encontramos em diferentes meios de comunicação a todo tempo. Dessa forma, a proposta abaixo busca utilizar o mesmo anúncio presente no livro didático, aliando o ensino de Gramática Normativa com o ensino da Gramática Funcionalista.

A proposta de aplicação, em sala de aula, é destinada ao 2º ano do Ensino Médio, com duração de, aproximadamente, quatro encontros. Será apresentada, aqui, sua descrição, por encontro. Terá, como conteúdo principal, os verbos transitivos diretos, aliado às Funções da Linguagem, em especial a Conativa.

ENCONTRO 1

Levando em consideração que os alunos já tenham conhecimento acerca das funções da linguagem, ou seja, seus conceitos, a professora os questionará sobre a Função Conativa (O que sabem? Quais os objetivos dessa função? Em que lugar a encontramos? etc.). Cada aluno poderá contribuir com o seu conhecimento, expressando-se à sua maneira, oralmente. A partir desses questionamentos, a professora entregará aos alunos o anúncio. Para iniciar, eles serão questionados a respeito das linguagens presentes nesse anúncio (verbal e visual) e as suas características, ou seja, como está estruturado (apresenta texto com letras maiores, com letras menores, a imagem do produto e uma cor de fundo).

ENCONTRO 2

Após a leitura do anúncio, os alunos serão questionados (Qual o objetivo deste anúncio? Como ele busca atingir o leitor? Em um primeiro contato com o texto, que palavras são significantes para a construção do sentido (todas). A partir daí, a professora solicitará que os alunos destaquem no texto os verbos que são utilizados. Em seguida, pedirá que separem aqueles que são transitivos indiretos (nesse caso, serão *transformar* e *penetra*). Pressupõe-se, para esse encontro, que os alunos já tenham revisto os conceitos referentes a verbos transitivos diretos e indiretos, de acordo com a Gramática Normativa. Após selecionarem esses verbos, a professora os desafiará a responderem o porquê da utilização desses e não de outros verbos, como, por exemplo, no lugar de *transformar*, as palavras *modificar*, *alterar*, etc. e, no lugar de *penetrar*, os verbos *adentrar*, *entrar*, *atravessar*, etc. Espera-se, nessa situação, que os alunos respondam tendo como base o contexto do anúncio. No primeiro caso, é feita referência a um líquido que se torna espuma, sendo assim, temos uma transformação e, no segundo caso, quando se fala da pele, o verbo *penetrar* é o mais adequado.

A mesma situação acontecerá com os verbos transitivos diretos. No grande grupo, professora e alunos buscam garantir a compreensão do anúncio, pensando, sempre, no

contexto como um todo e nos elementos que se ligam ao verbo. Essa atividade terá como base a Gramática de Usos, ou seja, a Gramática Funcional. Conforme exemplos:

Verbo *tirar*: Está presente na oração “Mas não tira a oleosidade da pele”. Esse verbo, assim como “arrancar” e “extrair”, refere-se a uma alteração, em alguns casos física e, em outros, superficial do objeto em questão. Poderiam ter sido usados esses verbos, mas não estariam adequados à situação, que, nesse caso, refere-se à oleosidade. O verbo *tirar*, por ser comumente utilizado, serve, também, para chamar a atenção do leitor e para facilitar a compreensão, sendo acessível a qualquer público.

Verbo *limpar*: Iniciando o texto sobre o produto, o verbo aparece na seguinte oração: “Para limpar a pele profundamente [...]”. *Limpar* é um verbo em que é possível perceber a mudança superficial do objeto em questão (a pele), mesmo que, no anúncio, tenha sido empregado, logo em seguida, um advérbio (profundamente), demonstrando que, talvez, não seja tão superficial assim, utilizando seu caráter persuasivo.

Verbo *conhecer*: Presente em “[...] conheça a inovadora Espuma de Limpeza Deep Clean Energizing”. O verbo conhecer, por vezes, representa algo recíproco quando se trata de duas ou mais pessoas. Nesse contexto, é um verbo imperativo, normalmente utilizado em anúncios publicitários, a fim de convencer o leitor.

ENCONTRO 3

Será proposta uma atividade de produção, na qual os alunos, em grupos de aproximadamente quatro pessoas, imaginem ter uma empresa que forneça algum tipo de serviço à comunidade. Dessa forma, deverão elaborar, utilizando recursos digitais (para fins de ligação à linguagem digital), um anúncio publicitário semelhante ao trabalhado nos encontros anteriores. Além dos elementos principais de um anúncio (público-alvo, objetivo do anúncio e o meio de comunicação que será utilizado), serão considerados fatores como estruturação do anúncio, linguagem utilizada (mais ou menos formal), exploração de vocabulário e, principalmente, o assunto tratado nos encontros anteriores: a escolha dos verbos transitivos diretos para o fim que se deseja, ou seja, para que o leitor a quem se destina compreenda o anúncio. Os alunos poderão produzir em casa.

ENCONTRO 4

Nesse encontro, serão feitas as apresentações dos anúncios produzidos. Os alunos serão orientados a irem à frente da turma, para melhor visualização de todos. Serão orientados, também, a respeito da importância da postura, do tom de voz utilizado, da entonação e do olhar ao público ouvinte. Após cada apresentação, a professora solicitará um parecer dos demais alunos sobre os aspectos elencados no encontro anterior, incluindo, também, a escolha lexical dos verbos utilizados, isto é, se a escolha desses verbos contribui para a constituição do sentido do anúncio.

O objetivo é possibilitar aos alunos a oportunidade de pensar não só na transitividade dos verbos, mas principalmente nos efeitos de sentido que a escolha de um ou de outro pode dar ao texto produzido, levando o leitor a compreender as qualidades do produto que se quer vender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos em um problema de pesquisa voltado à área de Linguagens, em especial na área de Língua Portuguesa, uma infinidade de possibilidades surgem à nossa frente. Pensando nas carências ainda presentes na Educação Básica, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, o que nos levou ao seguinte problema de pesquisa: *Como a Gramática Funcional pode subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula, na Educação Básica, no que tange ao ensino de gramática?*

Embora muitos desafios tenham sido encontrados no decorrer deste estudo, muitas aprendizagens foram construídas e muitas descobertas contribuíram de forma significativa no seu processo de desenvolvimento, atendendo ao objetivo de investigar como a Gramática Funcional, associada à Gramática Normativa, poderia colaborar com professores de Língua Portuguesa no que diz respeito ao ensino de gramática.

Ao entrarmos em contato com documentos que regem a Educação Básica, sejam eles mais antigos ou mais modernos, lendo-os e compreendendo-os em sua íntegra, percebemos, mesmo que, muitas vezes, apenas na teoria, a preocupação de se ter, atualmente, uma educação de qualidade, voltada às demandas e necessidades do aluno, respeitando suas singularidades e peculiaridades. São pensados novos métodos de ensino e, para isso, o professor de hoje deve estar atento às transformações nos diferentes setores, para que possa, de fato, fazer acontecer em sua prática em sala de aula, atendendo ao que preveem essas legislações, tendo, como prioridade, a aprendizagem do aluno.

A Gramática Normativa, enquanto construto para compreender o funcionamento da língua, busca preservar o que até hoje chamamos de *língua culta*. Muito trabalhada nas escolas da Educação Básica, corresponde, por vezes, a uma realidade que não pertence aos alunos que encontramos em nossas escolas, o que nos leva a questionar se as práticas e métodos até então aplicados, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, estão tendo, como resultado, o que se espera para o aluno: o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção escrita.

Não estamos aqui para afirmar uma possível ineficiência da Gramática Normativa, uma vez que não há, de forma geral, porque questioná-la, levando em consideração sua relevância e seu pioneirismo. Mas, questiona-se, sim, a forma de aplicação desse material, ou

seja, o método que vem sendo adotado ao utilizá-la em sala de aula, já que sabemos que com ela podemos aprender muito, mas reconhecemos que, ao estudá-la isoladamente, deixamos de aprender outras tantas coisas importantes e valiosas e que, se ligada a outros métodos, renderiam construções significativas.

Pensa-se, então, em um trabalho que considere, também, a utilização feita pelos usuários da língua, considerando-a como variável em constante transformação. Sendo assim, a Gramática Funcional é abordada neste estudo não só via a *Gramática de usos*, de Maria Helena de Moura Neves, mas também por meio de outros olhares, capazes de darem o suporte necessário para a transformação dessa teoria em prática em sala de aula.

Uma análise nessa perspectiva (associação entre Gramática Normativa e Gramática Funcionalista), com aplicação em textos de qualquer natureza, pode colaborar no processo de compreensão dos conteúdos propostos para o ensino de Língua Portuguesa, sendo evitado, ao máximo, a metalinguagem. Dessa forma, com a proposta apresentada neste trabalho, espera-se estar proporcionando aos alunos experiências significativas no processo de construção do seu conhecimento. Uma proposta de ensino, por essa perspectiva, requer o trabalho constante de produção dos alunos, pois, à medida que produzem, eles aprendem, exploram e se surpreendem. Além de aprender o conteúdo em si, os verbos transitivos diretos, são abordados, também, outros conteúdos, igualmente necessários. Foge-se, não por completo, da análise de frases ou palavras isoladas de seu contexto e parte-se para o texto como um todo, ou seja, apresentam-se outras possibilidades de investigação e de criação. Ensinar assim é pensar em um método que vá além do que prescrevem os manuais, respeitando a natureza da linguagem.

Não há porque privar o aluno do conhecimento das mais diferentes teorias existentes hoje e, fazendo isso, tentar impor-lhe uma determinada forma de estudo e conhecimento, previamente planejada e que, há anos, vem mostrando não ser suficiente por si só. Cabe a nós, professores, propor novas formas de ensino e aprendizagem, buscando novas teorias, aliadas à Gramática Normativa, que venham ao encontro dos objetivos estabelecidos. A língua é muito mais ampla e complexa, sendo ela um mar de possibilidades a serem exploradas, cabendo, ao professor, mediar essa incrível navegação.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Juliano Desiderato. O ensino da gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. In: **Revista Estudos Linguísticos**.p. 1052-1061, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: Língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BELTRAN, José Luiz. **O Ensino de Português: intenção ou realidade**. São Paulo: Moraes Ltda., 1989.
- CAMILOTTO, Camila Avena. O ensino da gramática através da seleção de atividades escolares desenvolvidas em sala de aula no quarto ciclo da EJA. In: **Revista Entretextos**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 64-84, jan./jul. 2015.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005. 2 v.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Fala, escrita e gramática. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 83-105, jul./dez. 2002.
- FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LEITE, Marli de Quadros. Gramática, uso e norma: a contribuição de Maria Helena de Moura Neves ao Ensino. In: **Congresso de Linguística em homenagem a Maria Helena de Moura Neves**, 2008, Araraquara.
- Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Brasília, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Unesp, 2002.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?: norma e uso na Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 1998. Brasília, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 1998. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e interatividade**. Santa Maria: Ufsm, 2000.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2010. 2 v.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. 4. ed. Uberlândia: Edufu, 2007.

VIGOTSKII, L. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017