

ENSINO DE GRAMÁTICA E BNCC: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICO- HISTORIOGRÁFICA

ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA Y BNCC: UN ABORDAJE PEDAGÓGICO HISTORIOGRÁFICO

GRAMMAR TEACHING AND BNCC: A PEDAGOGIC-HISTORIOGRAPHICAL APPROACH

Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos*

Maria de Jesus Medeiros Torres**

Rodrigo Alves Silva***

Universidade Federal do Piauí

RESUMO: Este trabalho objetiva contribuir com a discussão sobre ensino de língua portuguesa de modo geral a partir da análise da proposta contida na obra *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”* (ANTUNES, 2014), à luz de alguns princípios da Historiografia Linguística, mormente o da *contextualização* (KOERNER (2014 [1995])). Os objetivos específicos são: 1) analisar o que diz a proposta quanto à *concepção de língua e linguagem*, à *concepção de gramática*, ao *lugar da gramática* e aos *objetivos do ensino*; e 2) verificar como ela se aproxima ou não das diretrizes da BNCC. Para tanto, fez-se um resgate histórico da tradição gramatical e suas implicações pedagógicas, com base, dentre outros, em Borges Neto (2018, no prelo) e Faraco (2017). Além disso, fez-se uma breve análise das diretrizes da BNCC sobre ensino de língua. Em linhas gerais, observou-se que a proposta da autora converge com o que diz a BNCC e reforça a defesa de um ensino que tome, como base e como fim, o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua. BNCC. Gramática contextualizada.

RESUMEN: Este trabajo busca contribuir con la discusión sobre la enseñanza de la lengua portuguesa de modo general a partir del análisis de la propuesta contenida en la obra *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”* (ANTUNES, 2014), a la luz de algunos principios de la Historiografía Lingüística, principalmente, de la *contextualización* (KOERNER (2014 [1995])). Los objetivos específicos son: 1) analizar lo que dice la propuesta con relación a la concepción de lengua y lenguaje, a la concepción de

* Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua, como professor Associado I, na Universidade Federal do Piauí, onde coordena, desde 2014, o Núcleo de Pesquisa e Ensino do Português (NUPEP/UFPI). E-mail: marcelodosanjios@ufpi.edu.br.

** Doutoranda e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. Graduada em Letras Português pela mesma instituição. É membro do Núcleo de Pesquisa e Ensino do Português (NUPEP/UFPI). E-mail: mjmt.mariah@gmail.com.

*** Doutorando em Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras na Universidade Federal do Piauí. Mestre e Graduado em Letras Português pela mesma instituição. É membro do Núcleo de Pesquisa e Ensino do Português (NUPEP/UFPI). E-mail: rodrigoalvessilva@hotmail.com.br.

gramática, al lugar de la gramática y a los objetivos de la enseñanza; y 2) verificar cómo ella se acerca o no a las directrices de la BNCC. Para ello, se hizo un rescate histórico de la tradición gramatical y sus implicaciones pedagógicas, con base, entre otros, en Borges Neto (2018, en prensa) y Faraco (2017). Además, se hizo un breve análisis de las directrices de la BNCC sobre enseñanza de la lengua. En líneas generales, se observó que la propuesta de la autora converge con lo que ha dicho la BNCC y refuerza la defensa de una enseñanza que tome, como base y como fin, el texto.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la lengua. BNCC. Gramática contextualizada.

ABSTRACT: This research aims to contribute with to the discussion about Portuguese language teaching in general from the analysis of the proposal in the piece *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”* (ANTUNES, 2014), in the light of some Linguistics Historiography principles, mainly the *contextualization* one (KOERNER (2014 [1995])). The specific objectives are: 1) to analyze what the proposal says about *language conception*, *grammar conception*, *grammar place*, and *teaching goals*; and 2) to verify how it approaches the BNCC guidelines or not. Therefore, it was made a historical review of traditional grammar and its pedagogical implications, based on Borges Neto (2018, unpublished), Faraco (2017), among others. Besides, a brief analysis of BNCC guidelines about language teaching was made. In general, it was observed that the author’s proposal converges with what BNCC says and reinforces the defense that teaching takes, as a basis and as an end, the text.

KEYWORDS: Language teaching. BNCC. Contextualized Grammar.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil possui vários sistemas que servem como instrumentos de avaliação da Educação Básica no país, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, os resultados obtidos neles não têm se mostrado satisfatórios quanto ao nível de proficiência dos alunos em habilidades básicas, como as de leitura e as de escrita, por exemplo. As razões para tanto são complexas e variadas e discuti-las todas não é o propósito deste artigo. Dentre os inúmeros pontos possíveis, foca-se, aqui, no ensino de gramática a partir da obra selecionada. Deve ficar claro de saída que os problemas do ensino no contexto brasileiro não podem ser atribuídos única e exclusivamente ao lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa (um lugar central desde há muito pelo que será exposto). Considerar a contextualização histórica, como a que será feita adiante, é um profícuo caminho para se entender, principalmente, os descaminhos desse ensino ao longo de décadas.

Com a divulgação de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), em 1998, os quais orientam, de modo geral, os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; e, mais recentemente, em 2017 para a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para a etapa do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), de caráter normativo, que define um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo educando na Educação Básica, o debate sobre a temática continua presente no cenário educacional brasileiro. Como resultado disso, ou mesmo antes dessas publicações, surgiram várias propostas, nas mais variadas perspectivas teóricas, para o ensino de língua portuguesa, especialmente, no tocante ao ensino de gramática.

Uma dessas publicações é a obra *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*, de Irandé Antunes¹, publicada em 2014. Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é contribuir com a discussão sobre o ensino de língua de modo geral a partir da análise da proposta contida na obra de Antunes (2014). De modo específico, pretende-se analisar o que diz tal proposta quanto: i) à *concepção de língua e linguagem*; ii) à *concepção de gramática*; iii) ao *lugar da gramática*; e iv) aos *objetivos do ensino*; além de verificar de que modo a referida proposta se aproxima ou não das diretrizes da BNCC. Quanto a este último objetivo, ressalta-se que é de inteira responsabilidade dos autores deste trabalho a tentativa de aproximação entre a proposta de Antunes (2014) e da BNCC, uma

¹ Segundo informações contidas na Plataforma Lattes e em uma entrevista concedida à Revista Conjectura (2009), Maria Irandé Costa Moraes Antunes possui graduação em Línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará (1963), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Linguística pela Universidade de Lisboa (1993), com tese defendida sobre a coesão do texto. Atualmente, é professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará, especialista de língua portuguesa, junto à Secretaria de Educação de Pernambuco e especialista de língua portuguesa, junto ao Ministério da Educação. Como professora e pesquisadora, exerce ampla atividade de divulgação científica, sobretudo junto a professores de Língua Portuguesa, em cursos, palestras e debates em torno de temas como: língua, texto e discurso, gêneros textuais, produção escrita, leitura e formação de professores.

vez que a autora, em sua obra, não se propõe, explicitamente, a estabelecer essa correlação com o referido documento e nem poderia, no caso da BNCC, dada a data de publicação desta.

Para tanto, serão utilizadas, dentre outras, as contribuições de Neves (2002), de Faraco (2017) e de Borges Neto (2018)² para a historicização do ensino de língua, de modo geral, e da gramática, de modo particular. Com vistas a cumprir os objetivos específicos, serão utilizados dois princípios da Historiografia Linguística³, que foram propostos por Koerner (2014 [1995]), quais sejam: a *contextualização* e a *imanência*. O primeiro princípio se refere ao estabelecimento do contexto histórico e social à época em que qualquer conhecimento sobre língua e linguagem foi produzido. O princípio da *imanência*, por sua vez, propõe a análise da obra ou do material em estudo tal qual é proposto pelo autor que o elabora, observando as ideias linguísticas presentes nele. Desse modo, o princípio da *contextualização* será acionado no momento em que se discute o percurso histórico pelo qual o ensino de gramática se constituiu, bem como quando da exposição acerca dos fatos que levaram à homologação da BNCC. Já o princípio da *imanência* é posto em uso quando da análise interna dos materiais (a BNCC e a obra da autora).

Sendo assim, este artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: inicialmente, é feita uma breve discussão histórica a respeito da tradição gramatical e suas implicações pedagógicas; em seguida, faz-se uma discussão sobre a BNCC, destacando seus aspectos históricos, legais, pedagógicos e críticos; posteriormente, análise da proposta de Antunes (2014), a partir das categorias apresentadas nos objetivos (*concepção de língua e linguagem; concepção de gramática; lugar da gramática; e objetivos do ensino*), estabelecendo um contraponto, na medida do possível, com diretrizes da BNCC. Por fim, são feitas as considerações finais, as quais retomam alguns aspectos importantes discutidos ao longo do artigo, refletindo, de modo geral, sobre os desafios para o ensino de língua no contexto brasileiro.

2 A TRADIÇÃO GRAMATICAL E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Uma das questões mais discutidas atualmente por professores e linguistas com relação ao ensino de língua no Brasil é o lugar ocupado pela gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Isso porque, apesar das inúmeras pesquisas realizadas nessa temática, poucos foram os avanços observados no desempenho dos alunos ao final da vida escolar, principalmente no que diz respeito às atividades de leitura e de escrita.

Tal fracasso pode estar associado, entre tantos outros fatores, ao trabalho que vem sendo desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas, haja vista que o enfoque dado à gramática descontextualizada (aquela que foca exclusivamente em atividades metalinguísticas) ainda é privilegiado na maioria das instituições de ensino, deixando de lado práticas pedagógicas que buscam desenvolver outras habilidades, como as de leitura e as de escrita. Tal enfoque é fruto de uma tradição histórica, constituída há mais de dois mil anos, que resultou no que hoje se conhece como *gramática escolar* (BORGES NETO, 2018).

Deste modo, e considerando a tradição histórica citada, as habilidades de leitura e escrita, essenciais para o desenvolvimento do aluno, foram postas de lado e o foco passou a ser o ensino de gramática. Com isso, a gramática deixou de ser uma disciplina complementar, como o era no contexto romano com Marco Fábio Quintiliano (30 d.C. – 95 d.C.), por exemplo, e tornou-se objeto central de ensino, a partir, principalmente, do período medieval, momento em que entra em cena como fonte sintetizadora dessa pedagogia a *Ratio Studiorum* (FARACO, 2017)⁴.

² A referida obra se encontra no prelo, mas foi gentilmente cedida pelo autor na ocasião do XI MINIENAPOL DE HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA, evento realizado entre 17 e 19 de outubro de 2018 na USP.

³ A Historiografia Linguística surge na década de 1970 a partir da publicação e divulgação de estudos elaborados por pesquisadores que ajudaram a introduzir a reflexão a respeito da história dos estudos sobre a linguagem (BATISTA, 2013). Nesse sentido, essa área do conhecimento deve ser compreendida como “[...] uma abordagem da história da linguística que tem consciência das exigências metodológicas e epistemológicas que estão presentes numa escrita da história adequada em linguística” (KOERNER, 2014 [1994], p. 17).

⁴ Ainda nesta seção serão destacados outros fatos que constituem a história da tradição gramatical.

Como um dos reflexos históricos dessa mudança no ensino de língua, dentre outras razões, em que as atividades de leitura e escrita são postas em segundo plano, pode-se citar, por exemplo, o resultado atingido pelo Brasil, no ano de 2018, no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), que é um estudo comparativo internacional realizado trienalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual avalia três domínios, quais sejam: Leitura, Matemática e Ciências. No ano de 2018, o domínio privilegiado foi o da Leitura, o que significa, de acordo com o relatório do PISA, que “[...] os estudantes responderam a um maior número de itens no teste dessa área de conhecimento” (INEP, 2018, p. 13). Ainda segundo o mesmo relatório, o PISA “avalia até que ponto estudantes de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica” (INEP, 2018, p. 15).

Segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019), de acordo com os resultados do PISA, o Brasil tem baixa proficiência em Leitura e nos demais domínios avaliados se comparado aos 78 países que também participaram da mesma avaliação. Ainda de acordo com o site do INEP, com base nos dados divulgados pela avaliação do PISA, os estudantes brasileiros de 15 anos de idade atingiram apenas 50% do nível exigido para as habilidades de leitura. Ainda com relação a essas habilidades, o Brasil, em comparação com os demais países analisados, é o segundo pior do ranking sul-americano, com 413 pontos. As escolas federais e particulares apresentam, no entanto, um desempenho melhor (510 e 503, respectivamente), com uma pontuação acima da média da OCDE, que é de 487 pontos. Em contraposição a essa realidade, as escolas públicas estaduais e municipais estão abaixo da média nacional, que é de 413 (404 para as escolas estaduais e 330 para as escolas municipais), afirma o site do INEP.

Levando em conta os dados explicitados acima, é lícito afirmar que a abordagem tradicional, que eleva a gramática à posição central nas aulas de Língua Portuguesa em detrimento das aulas de leitura e escrita, não tem contribuído efetivamente para a obtenção de melhores resultados no contexto brasileiro, tendo em vista que os índices atingidos pelos estudantes na habilidade de leitura (mas não só) não são nada animadores, excetuando-se, conforme os dados apresentados no parágrafo anterior, os casos das instituições de ensino privadas e das escolas federais, fato que pode sugerir, nestes casos, diferenças quanto à abordagem no ensino de língua⁵. Sendo assim, é preciso compreender o porquê de ainda se privilegiar o ensino de gramática nas escolas brasileiras ou ainda o motivo de se perpetuar tal prática em vista dos resultados negativos apontados ao longo de décadas.

Para tanto, é preciso considerar que, além de aspectos como a carência de sistematização de propostas que visem à melhoria do ensino de língua, a precária formação de professores, o baixo reconhecimento social da carreira, manifesta nos baixos salários etc. seja, no mínimo, desejável, de um ponto de vista interpretativo, levar em conta, para a compreensão da manutenção dessa forma de ensino (o da gramática como centro), o longo processo histórico construído há mais de dois mil anos, o qual “[...] resultou no que hoje conhecemos como *gramática escolar*” (BORGES NETO, 2018, p. 9, grifo do autor).

Posto isso, faz-se necessário discorrer, mesmo que brevemente, sobre a história da tradição gramatical que, por conta de seus mais de dois mil anos de percurso, ainda repercute na maneira como o ensino de língua é praticado nas escolas. Borges Neto (2018) condiciona a iniciação à prática científica ao conhecimento sobre a história da gramática nos seguintes termos:

É preciso, no entanto, que os professores se inteirem dessa história e conheçam as características epistemológicas que singularizaram a gramática escolar no conjunto das teorias da linguagem. Em outras palavras, é preciso conhecer a teoria linguística que informa a teoria escolar. Só assim o professor de português pode dar a seus alunos alguma iniciação à prática científica. (BORGES NETO, 2018, p. 8)

Inicialmente, é importante considerar que a gramática, como disciplina, aparece na época helenística, pois “[...] nessa época o que se procura é, acima de tudo, transmitir o literário grego, privilegiando-se, como atividade cultural, o exame das grandes obras do

⁵ É relevante destacar que a culpa pelo fracasso escolar dos alunos não pode ser atribuída única e exclusivamente à escola. Entende-se, pois, que há outros fatores de natureza político-social que também estão envolvidos nesse processo. Por esse motivo, neste trabalho, acredita-se, assim como Antunes (2014, p. 12), que “[...] a verdade é que o pouco êxito da escola parece inquietar apenas uns poucos; é um problema que parece não ter causas e, conseqüentemente, nem soluções nem responsáveis. Não parece mobilizar os governos, nem mobilizar a sociedade saber que, por esse Brasil afora, milhares de jovens se incluem na condição de ‘desclassificáveis’, quando se trata de atividades que requeiram estratégias de expressão e de compreensão acima das elementares, sobretudo aquelas que envolvem práticas de leitura e escrita”.

passado” (NEVES, 2002, p. 49). Vê-se que, naquele momento, a preocupação estava mais voltada para a preservação do patrimônio literário grego, fato que já demonstrava o privilégio da língua modelar, uma vez que se procurava preservar um padrão linguístico baseado em grandes escritores, sobretudo Homero, já distantes da *koiné* grega.

Ainda sobre esse período inicial, Faraco (2017) deixa explícito que a relação entre escola e gramática é milenar, remontando aos gregos alexandrinos, haja vista que eles foram os responsáveis pela criação da gramática como disciplina autônoma (século II a.C.), a qual foi estudada em paralelo com os estudos de natureza filológica.

É exatamente nesse contexto que surge a primeira e mais antiga gramática de que se tem notícia, a *Tekhnè Grammatiké*, de Dionísio Trácio (170 a.C. – 90 a.C.). Aqui, é importante destacar o momento histórico que ensejou o desenvolvimento dessa obra, o movimento intelectual inaugurado na Biblioteca de Alexandria, *locus* a partir do qual se permitiu o desenvolvimento, além dos estudos gramaticais, de diversas áreas do conhecimento (BORGES NETO, 2018).

A gramática de Dionísio reúne em sua composição uma compilação de parte das regras da língua grega e as organiza de maneira sistematizada. Nota-se que o objetivo dessa obra estava ligado à preservação e perpetuação da língua modelar dos gregos, tendo em conta o momento histórico em que ela foi produzida. Retomando Neves:

[...] a **téchne grammatiké** (*arte da gramática*), que é obra do período de confronto de culturas (período helenístico), faz metalinguagem em função sociocultural. Dirige-se ao homem como cidadão que tem de falar a língua do modo mais belo possível, isto é, nos moldes consagrados pelas obras modelares de uma literatura que, então, se examina como algo terminado, algo que cabe restaurar, por imitação. (NEVES, 2002, p. 22, grifos da autora)

Vê-se claramente que a obra de Dionísio nasce com o estatuto de *arte*, ou seja, a gramática serve como instrumento que orienta o falar e o escrever “corretamente”, uma vez que está pautada em textos modelares da literatura clássica grega. É justamente nesse período que nasce a ideia de gramática como algo modelar, que deve ser seguida para atingir boas práticas de uso oral (como no contexto romano posterior) e de escrita. Além disso, a língua sistematizada pela gramática era tida como mais nobre e mais correta. Segundo Borges Neto (2018), essas ideias se estendem até as gramáticas do século XXI. Nesse sentido, pode-se dizer, a partir do que foi exposto sobre o que permeou o surgimento da primeira gramática, que a disciplina gramatical já nasce com um viés normativo, mesmo que, de acordo com Faraco (2017), esse prescritivismo não tenha sido tão explícito.

Num momento posterior a esse, chega-se ao contexto da gramática latina, no qual se destaca o nome de Quintiliano, já mencionado. Esse estudioso dedicava seu tempo ao estudo da retórica e, em sua obra *Institutio Oratoria*, a disciplina gramatical ocupava uma posição secundária, servindo como um apoio à atividade de análise literária (BORGES NETO, 2018). A visão dele quanto à gramática era eminentemente pedagógica e funcional, que se caracterizava por:

[...] não ensinar a gramática em si, mas sempre articulada à leitura e comentários dos textos exemplares e à produção dos alunos; e não descer a detalhes, mas selecionar o que, de fato, pode ser útil para o domínio da expressão – expressão que Quintiliano considerava devesse ter três virtudes, “quais sejam, a correção, a clareza e a elegância” (Livro I, cap. V, 1), embora, mais à frente, ele afirmasse que a clareza é a maior das virtudes do discurso. (Livro I, cap. VI, 4) (FARACO, 2017, p. 13)

Nota-se, aqui, que a concepção de ensino adotada por Quintiliano é bem diferente daquela adotada por muitos professores de língua atualmente. A abordagem contemporânea para o ensino de língua, na maioria das vezes, trabalha com o componente gramatical de maneira isolada e abstraída da realidade social do aluno. Um dos grandes problemas do ensino de língua na atualidade tem sido, pois, ensinar metalinguagem e abstrações analíticas, mormente as morfossintáticas, desarticuladas da prática e da produção de textos orais e escritos dos alunos, para o que lança mão da nomenclatura gramatical como um fim em si mesmo, sem que haja a reflexão do uso linguístico, que leva em consideração as múltiplas possibilidades que cercam as práticas linguageiras.

Essa concepção funcional, por assim dizer, perdeu força com o passar dos anos, pois “[...] a gramática deixou de ser vista como disciplina complementar, auxiliar e funcional e passou a ocupar um lugar central na educação linguística” (FARACO, 2017, p. 13).

É nesse período, que, por razões históricas, como a necessidade de se aprender a língua de erudição (o latim), que a gramática volta a ser o centro da aprendizagem linguística (FARACO, 2017).

Segundo o autor citado acima, essa nova pedagogia, chamada por ele de medieval, foi sintetizada na *Ratio Studiorum*, que foi publicada em 1599 e serviu de base para inúmeros colégios da ordem jesuíta, tanto na Europa, quanto fora dela. Nas palavras do autor:

A *Ratio Studiorum* previa, inspirada no pensamento de Quintiliano, um amplo programa focado nas artes liberais (gramática e retórica em particular). Destacava a importância das atividades de leitura, escrita e oralidade, mas, tendo a gramática latina do jesuíta português Manuel Alvares (1526-1583) – *De institutione grammatica libri tres*, publicada em 1572 – como o manual de referência, detalhava extensamente os programas das classes de gramática, divididas em três estágios – elementares, médias e superiores. (FARACO, 2017, p. 14, grifos do autor)

Pode-se notar que, mesmo contemplando atividades como leitura e oralidade, a gramática era vista como indispensável, havendo, inclusive, um manual de latim que deveria ser tido como referência pelas instituições de ensino, o que, por seu turno, fez com que diversas línguas vernáculas fossem preteridas nas atividades pedagógicas, o que se comprova a partir do fato de ser o âmbito educacional (a referência espacial é principalmente quanto ao contexto ibérico) o que mais tardiamente cedeu espaço para a língua românica em detrimento do latim, percurso só consolidado no século XVIII (FARACO, 2019).

No contexto religioso da Reforma Protestante, uma nova perspectiva de ensino surgiu com Jan Comênio (1592-1670), na obra *Didática Magna*. Influenciado pelo contexto da Reforma religiosa, Comênio defendeu que a educação fundamental deveria ocorrer na língua materna dos alunos, uma vez que a aprendizagem linguística tinha de acontecer em atividades práticas, ao invés de por meio de regras (FARACO, 2017). Com essa nova atitude, a gramática volta, mais uma vez, à posição secundária, cedendo lugar às práticas de leitura, escrita e oralidade. Ainda assim, as regras de gramática e o ensino da disciplina não foram totalmente abandonados, mas inseridos de acordo com a necessidade do aluno (FARACO, 2017).

Assim, Faraco (2017) sintetiza a história da educação linguística desde a Antiguidade até o século XVII em três postulações pedagógicas referentes ao ensino de gramática: 1) o estudo da gramática como complementar e funcional (Quintiliano); 2) o estudo da gramática como centro do ensino (*Ratio Studiorum*); e 3) o estudo da gramática quase dispensável (Comênio).

Observa-se que, apesar de ainda haver flutuações entre as três perspectivas citadas acima, como defende Faraco (2017), é possível perceber uma espécie de reminiscência das ideias de Quintiliano nas diretrizes propostas pelos documentos oficiais de ensino do Brasil atualmente, sobretudo na BNCC, conforme se verá na seção posterior. Contudo, na prática, a abordagem que considera o ensino de gramática como central parece ser, ainda, a que mais predomina nas instituições brasileiras de ensino, pois, como apontado em momento anterior, a tradição gramatical de mais de dois mil anos tem raízes históricas muito profundas, de modo que ela ainda ecoa nas práticas hodiernas – ainda que inconscientemente para a grande maioria dos que militam com ensino – e isso tem atrapalhado sobremaneira a substituição dela por propostas atuais, principalmente aquelas alicerçadas em postulados da Linguística moderna, em suas diversas manifestações teóricas.

Em vista disso, alguns linguistas defendem que o ensino de gramática na escola pode adotar uma perspectiva científica, que deve ser pautada na reflexão e levantamento de hipóteses por parte de alunos e professores, não havendo, portanto, lugar para o uso da nomenclatura gramatical sem uma finalidade específica, ou seja, pode-se ensinar a nomenclatura gramatical, desde que isso ocorra de acordo com a necessidade de cada nível de ensino.

Um dos nomes que defende um ensino científico de gramática é o do linguista Mário Perini, que, em sua *Gramática Descritiva do Português* (2005), chama a atenção para os rumos que o ensino de língua tem tomado no Brasil. No que tange a isso, o autor sugere que uma das soluções seria adotar uma perspectiva mais científica no ensino de Língua Portuguesa, pois para ele: “Não há razão alguma para que uma gramática seja menos “científica” em sua concepção e em sua redação do que um compêndio de biologia ou

psicologia. E não há razão para que o professor de gramática seja dispensado da formação científica que se exige de um professor de biologia e psicologia” (PERINI, 2005, p. 16).

Na mesma direção está o pensamento do linguista Borges Neto (2018), para quem o ensino de gramática deve ser incluído na categoria dos conhecimentos de iniciação científica. Isso porque: “Ninguém contesta a possibilidade que o estudo da gramática nos dá de desenvolver nos alunos as habilidades de observação, de levantamento de hipóteses explicativas, de testagem e avaliação de hipóteses, de construção de sistemas explicativos, etc., que são atividades próprias da iniciação científica” (BORGES NETO, 2018, p. 8).

Assim como Perini (2005), Borges Neto (2018) também defende que há lugar para o ensino da nomenclatura gramatical desde que feito de maneira adequada e não elevando o ensino de gramática a uma posição de centralidade, pois para ele “[...] o problema central, então, está na consideração da gramática como conteúdo principal (ou único) do ensino de português ou na consideração de que seu domínio levará ao domínio de habilidades, como a leitura e a redação” (BORGES NETO, 2018, p. 8).

Há também outras propostas de ensino que fogem do modelo tradicional com foco na gramática como um fim em si mesma, como a de Oliveira e Quarezemim (2016), na obra *Gramáticas na escola*, em que defendem um ensino de gramática baseado em alguns postulados gerativistas. Nessa perspectiva, segundo as autoras, os alunos podem construir gramáticas, em vez de apenas reproduzir as que já estão prontas. Além dessa proposta citada, podemos mencionar ainda a de Travaglia (2013), na obra *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*, que busca orientar professores a ensinar gramática nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de atividades que envolvem práticas de alfabetização e de letramento⁶. O foco deste artigo, porém, é analisar a proposta de Antunes (2014), a *gramática contextualizada*, considerada, aqui, como apenas uma das propostas possíveis. Antes disso, faz-se oportuno, de modo sucinto, historicizar o processo que levou à implementação da BNCC, analisar suas diretrizes quanto ao ensino de língua portuguesa e apontar as críticas de alguns linguistas ao documento.

3 UM POUCO DE HISTÓRIA DA BNCC, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E REFLEXÕES CRÍTICAS

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA BNCC

Seguindo, como já se anunciou, o princípio da *contextualização* de Koerner (2014 [1995]), é possível destacar, brevemente, alguns movimentos políticos-educacionais que, possivelmente, ensejaram a elaboração e a homologação da BNCC.

Conforme Geraldi (2015), os discursos sobre novas bases para o ensino começam a surgir na década de 1980, com a eleição de novos governadores, os quais levaram para as secretarias de educação professores universitários e outros especialistas em educação que tentavam propor reformas no ensino básico, buscando uma educação de qualidade. Faraco (2017) menciona as propostas de reformulação curricular do Estado de São Paulo, elaboradas por linguistas da Unicamp por iniciativa do governo estadual eleito em 1982. Geraldi (2015) chama a atenção para o fato de que, nesse período, houve grande participação de profissionais da educação, com eventos que reuniram grande número de professores. O processo de elaboração de currículos se fazia por meio de contribuições desses profissionais e do diálogo entre escolas e secretarias. Com o tempo, porém, essa elaboração coletiva passou a ser feita apenas por um grupo menor de especialistas, técnicos e políticos que passaram a estabelecer as diretrizes para os currículos.

Ainda consoante Geraldi (2015), com o surgimento do neoliberalismo no Brasil, houve a necessidade de se medir a qualidade da educação e, para tanto, foram implantadas avaliações de larga escala, cujos resultados “[...] apontariam não só as melhores escolas, mas os ‘desperdícios’ do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola” (GERALDI, 2015, p. 383). Conforme o autor, foi pela necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os PCN e, mais recentemente, a BNCC.

⁶ Cf. a análise crítica da obra feita por Anjos, Oliveira e Silva (2020).

A implantação dessas avaliações em larga escala fez surgir também um novo modelo de ensino de língua, que prioriza o treino para resolução de testes. Conforme Geraldi (2015):

As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino. Surgem as empresas de consultoria, mas também os centros e grupos universitários que se caracterizam como pesquisadores-consultores. (GERALDI, 2015, p. 303)

Esse modelo de ensino pautado exclusivamente nas avaliações externas não é eficaz, uma vez que, conforme discutido anteriormente, o Brasil tem tido baixo desempenho nas avaliações do PISA. No entanto, ressalta-se a importância que os documentos oficiais podem ter quando se trata de ensino de língua, pois, conforme se verá a seguir, eles propõem um ensino reflexivo de língua que vise às práticas de leitura e escrita, mesmo que haja neles alguns problemas pontuais, como o excessivo número de gêneros textuais previstos pela BNCC⁷ (GERALDI, 2015).

Prevista pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), no inciso IV, artigo 9º, que afirma caber à União, em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, elaborar competências e diretrizes para a Educação Básica, e ainda corroborada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 (Lei nº 13.005/2014), a BNCC, voltada para as séries iniciais e para o Ensino Fundamental, foi publicada em 2017, num contexto político-social brasileiro marcado por tensões no governo brasileiro, das quais resultam o processo de *impeachment* após o qual o vice-presidente Michel Temer assume o cargo no lugar da presidente eleita Dilma Rousseff, que governou entre 2011 e 2016, conforme se vê no trecho a seguir:

O processo de elaboração da BNCC, em sua terceira versão, sofre redirecionamento em decorrência de mudanças no MEC, na esteira do *impeachment* da presidenta Rousseff, em que alçou à presidência o vice-presidente Michel Temer. O Ministro Mendonça Filho substituiu Aloizio Mercadante e a Secretária Executiva do MEC passou ao comando da professora Maria Helena Guimarães Castro, que, à época do governo Fernando Henrique Cardoso, ocupou também este cargo e participou ativamente da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (AGUIAR, 2018, p. 730)

Ressalta-se que, antes da homologação da terceira versão de 2017, voltada para a etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foram divulgadas duas versões preliminares (uma em abril de 2015, outra em maio de 2016), as quais receberam bastante contribuições, por meio de debates entre professores em seminários do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), conforme relata Aguiar (2018). A BNCC do Ensino Médio foi publicada, posteriormente, em 2018, como já se disse.

A BNCC também surge num contexto marcado ainda pelas desigualdades no acesso, permanência e aprendizagem escolares. Sabe-se que há ainda lacunas educacionais, sobretudo quando se comparam resultados de testes entre escolas públicas e privadas. É nesse sentido que a BNCC busca garantir a igualdade e a equidade na educação e o pleno desenvolvimento do educando, ao normatizar as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos em todas as etapas da Educação Básica, de modo a assegurar-lhes os direitos de aprendizagem e seu desenvolvimento integral por meio das 10 competências gerais listadas no documento. Ainda assim, no que tange ao ensino de língua portuguesa, a BNCC tem recebido críticas de alguns linguistas, conforme se verá a seguir.

⁷ Cumpre salientar que a versão da BNCC citada e analisada por Geraldi (2015) não é a versão final. Esta só foi publicada em 2017. No entanto, consideramos que as críticas do autor continuam válidas para a versão atual.

3.2 A BNCC E A VISÃO CRÍTICA DE LINGUISTAS

Partindo para uma análise mais imanente da BNCC, seguindo o princípio da *imanência* (KOERNER, 2014 [1995]), percebe-se uma linha de *continuidade* com o que já propunham os PCN quanto ao ensino de língua portuguesa. Nossa análise, contudo, incidirá, eminentemente, sobre a Base.

Estruturalmente, a BNCC se organiza em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área do conhecimento possui seus componentes curriculares. A área de Linguagens, por exemplo, engloba os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

No componente Língua Portuguesa, nosso foco de estudo, assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, entendendo-a como processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade. Partindo dessa concepção, a BNCC orienta que os estudos de natureza metalinguística “[...] não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 69). A partir disso, observa-se que, na visão desse documento, a gramática tem um papel auxiliar e funcional com vista no desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita, o que se coaduna com as postulações de Quintiliano, já no contexto romano, conforme se discutiu na seção 2.

A BNCC elege o texto como o centro do ensino, e não a gramática, e destaca, como objetivo primordial, possibilitar o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, para que ele atue, por meio de práticas de leitura e de escrita, nas diferentes esferas/campos da sociedade. Essa premissa de que o trabalho com o texto deve ser insistentemente perseguido nas aulas de língua portuguesa vem desde os PCN, contudo, o que se nota na BNCC, conforme Geraldi (2015), é uma excessividade de gêneros textuais a serem estudados. Para o autor, “[...] o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero”, pois “[...] esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum” (GERALDI, 2015, p. 389).

Além disso, Faraco (2020), em uma conferência *on-line*, intitulada *Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português?* e proferida no Webinário ProfLetras UNESP, também critica a BNCC ao afirmar que há uma preocupação muito mais taxonômica dos gêneros, ao se fazerem listas exaustivas e classificatórias, o que ele chama de “despropósito quantitativo de gêneros” (FARACO, 2020). Segundo o linguista, o que ocorreu foi uma má interpretação das ideias de Bakhtin para a elaboração tanto dos PCN quanto da BNCC, pois, apesar de o filósofo fazer referência à infinidade dos gêneros, ele não se propõe a fazer uma taxonomia. Há que se ter, então, o cuidado de não se cair no erro de substituir o ensino de metalinguagem da gramática para a metalinguagem do gênero.

Para que haja uma prática pedagógica que atenda realmente as necessidades dos alunos quanto às práticas de leitura e escrita, fugindo, de um lado, do modelo tradicional de ensino da gramática e, do outro, do “despropósito quantitativo dos gêneros”, surgem então propostas de ensino que se pautam nos estudos linguísticos e nas pesquisas da área. Uma delas, a da *gramática contextualizada*, de Antunes (2014), é analisada na seção a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A proposta que ora se analisa está contida na obra *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*, de Irandé Antunes, publicada em 2014 pela Editora Parábola. Nela, Antunes (2014) oferece ao professor de língua portuguesa, além de uma discussão teórica bem fundamentada a respeito do ensino de gramática, um modelo de abordagem pedagógica do trabalho com a linguagem, o qual está pautado no que ela chama de *gramática contextualizada*. Nesta análise pretende-se observar, na proposta da autora, os seguintes aspectos: i) *concepção de língua e linguagem*; ii) *concepção de gramática*; iii) *objetivos do ensino* e iv) *lugar da gramática*. Além disso, procura-se estabelecer algumas relações entre a proposta da autora e algumas habilidades da BNCC, no que tange ao estudo dos *conectores* e de *pronomes*.

Ao longo de sua obra, dividida em 13 capítulos e uma introdução, a autora apresenta sua visão sobre como deve ser o ensino de língua a partir da *gramática contextualizada*. Nos capítulos 11 e 12, especificamente, a autora apresenta exemplos práticos de como abordar a *gramática contextualizada* em sala de aula, com o objetivo de “[...] aclarar o entendimento do que seria, no exercício pedagógico do trabalho com a linguagem, *uma gramática contextualizada*” (ANTUNES, 2014, p. 12, grifo da autora). Por esse motivo, além de se analisar a obra como um todo, optou-se por dar atenção também a esses dois capítulos por entender que neles a autora operacionaliza todos os conceitos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, apresentando de maneira aplicada as categorias eleitas nesta análise.

A autora parte do pressuposto de que há uma dificuldade, por parte dos professores, em operacionalizar o trabalho com a linguagem, por isso propõe uma abordagem do componente gramatical a partir do trabalho com o texto. Vale lembrar que essa é uma das tônicas defendidas anteriormente em *O texto na sala de aula* (1984), livro que reúne artigos de vários especialistas, organizado por João Wanderley Geraldi, como também pela própria autora em obras anteriores, como *Aula de português* (ANTUNES, 2003). Apesar disso, essa abordagem tem sido distorcida ao longo das décadas, quando o texto é usado como pretexto para o ensino de gramática.

Ao defender o uso do texto como objeto de ensino, é possível identificar a *concepção de língua e linguagem* adotada pela linguista em sua obra. A autora afirma que toda prática pedagógica pressupõe alguma *concepção de língua e linguagem*. Por isso, é tão importante que se tenha clareza do que se entende por língua e linguagem quando se trata de ensino de língua. E mais: é necessário ter uma visão científica desses dois elementos, para que se abandonem visões reducionistas e preconceituosas sobre os fenômenos que atestam a dinamicidade da língua (ANTUNES, 2014).

Quanto à *concepção de língua e linguagem* defendida pela autora, pode-se dizer que é a mesma que se viu anteriormente na BNCC: linguagem como interação social. Ao discutir o que consiste essa linguagem como interação, Antunes (2014, p. 18) afirma que “[...] toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor (tanto assim que, de certa forma, se torna redundante falar em ‘interação social’)”. Dessa forma, fica clara a defesa de uma concepção dialógica da linguagem, ou seja, de que ninguém fala sozinho, mas tudo o que falamos pressupõe um outro.

Dentro dessa visão de linguagem como interação verbal, a língua também é vista como uma atividade de interação e uma “[...] entidade eminentemente social, partilhada, compartilhada” (ANTUNES, 2014, p. 24). Assim, a língua é vista como “[...] um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras” (ANTUNES, 2014, p. 24). Desse modo, fica clara a *concepção de língua* a partir de uma abordagem interacionista, diferentemente de uma concepção estritamente normativo-prescritivista, que concebe a língua como sinônimo de gramática normativa e, conseqüentemente, julga quaisquer manifestações linguísticas fora de seus padrões como erros, desvios, vícios de linguagem, entre outras rotulações pejorativas e não científicas.

Em contrapartida, ainda na *concepção de língua* da proposta em estudo, a autora pontua que a gramática é apenas um dos componentes de que se constitui uma língua, juntamente com o léxico. “Não é o único nem o mais importante” (ANTUNES, 2014, p. 24). Dessa forma, a gramática não está fora da língua, mas é imanente a ela e é criada a partir das trocas verbais realizadas pelos falantes.

Com isso, já se pode observar a *concepção de gramática*⁸ da autora. Segundo Antunes (2014), a gramática é parte da língua, mas o aprendizado de suas regras é mais proveitoso quando realizado em uso, pois é na interação com os falantes dos grupos a que pertencem que “[...] a criança vai identificando que padrões morfossintáticos são adotados e vai, naturalmente, incorporando esses padrões e estendendo-os a contextos similares [...]” (ANTUNES, 2014, p. 31). Com isso, a linguista quer mostrar que o estudo da gramática não se faz isoladamente, pelo contrário, tal estudo só ganha sentido se estiver inserido em uma atividade discursiva, corroborando sua concepção de linguagem como interação social.

⁸ Apesar da sua discussão sobre *gramática*, a autora não faz distinção às diferentes concepções relacionadas a esse termo, como fizeram, por exemplo, Travaglia (2002) e Possenti (1996).

Outro ponto destacado pela autora sobre a gramática é que esta é sempre contextualizada, pois, sempre que interagimos por meio da língua, estamos imersos em situações concretas de comunicação. Essa definição “[...] implica admitir que o próprio contexto é elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe fora do contexto” (ANTUNES, 2014, p. 40).

Contrária a essa concepção, a escola, geralmente, descontextualiza a gramática, trabalhando com frases soltas e fora de contexto. Há ainda concepções equivocadas de *gramática contextualizada* quando se trabalha com o texto como pretexto para ensino de metalinguagem. No entanto, a gramática que a autora defende como *contextualizada* é aquela em que se analisam os elementos da língua sem isolá-los dos lugares que ocupam no texto, das relações que estabelecem com o todo do texto e das múltiplas funções que exercem para atingir determinados propósitos comunicativos. Por fim, como afirma a autora, “a relevância dessa *gramática contextualizada* está, exatamente, na decisão de não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, ao contrário, ver a gramática tecendo, junto com outros constituintes, os sentidos expressos” (ANTUNES, 2014, p. 47, grifo nosso).

Comparando a *concepção de gramática* defendida por Antunes (2014) ao que é sugerido pela BNCC, é possível perceber uma relação de convergência. Isso porque a BNCC diz que “[...] os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2017, p. 137).

A *concepção de gramática* está diretamente ligada ao *lugar da gramática* no ensino de língua. Na proposta de Antunes (2014), o *lugar da gramática* não é o centro do ensino, mas ela não deve deixar de ser estudada. Porém, como afirma a autora, “[...] o estudo da gramática deve atender a finalidades específicas, situáveis em determinada circunstância de uso” (ANTUNES, 2014, p. 54). Além disso, a gramática deve estar “[...] a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47). Desse modo, o *lugar da gramática* é de apoio às práticas de leitura de textos, a fim de compreender os efeitos de sentidos produzidos pelas formas linguísticas. Em um exemplo dado pela autora de trabalho com a gramática, ela seleciona o texto *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti, em que ela destaca, por exemplo, o estudo das preposições. A autora sugere que, em vez da simples classificação de preposições, o ideal seria explorar os sentidos que são provocados pelos diferentes usos delas, como em “meninos *de* rua” e “meninos *na* rua”, expressões presentes no texto em questão.

Conceber a gramática como ferramenta auxiliar para as práticas de leitura e de escrita é também reforçada na BNCC, dando lugar de centralidade ao texto. A gramática, por sua vez, deve servir de apoio para as reflexões de análise linguística e desenvolvimento dessas práticas. Conforme previsto na BNCC:

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, 2017, p. 65)

Com isso, a autora destaca que o trabalho com a gramática deve pressupor uma série de especificações prévias que nortearão o ensino. É preciso considerar se o que se normatiza vale mais para oralidade ou para a escrita; se as normas propostas se aplicam a um registro mais formal ou mais informal de uso; se se trata de padrões fixos ou se se trata de padrões que dependem da liberdade de escolha dos falantes; se se trata de alunos do ensino fundamental, do médio ou do superior ou candidatos a concursos. A partir dessas especificações, professores e professoras poderão, então, estabelecer seus objetivos de ensino (ANTUNES, 2014) e definir que tópicos gramaticais serão abordados a fim de atender a necessidades pontuais.

A partir dessas concepções, a autora estabelece ainda três *objetivos do ensino*. O primeiro deles é o domínio da leitura e da escrita, o que inclui, necessariamente, o trabalho com a gramática (contextualizada). Segundo Antunes (2014), esse objetivo deve ser a prioridade máxima do ensino (e da escola), que deve ser perseguida em todas as etapas escolares. Tal objetivo é previsto também na BNCC, para a qual “[...] as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade” (BRASIL, 2017, p. 137).

Um segundo objetivo do ensino é ampliação do repertório cultural dos alunos, o que inclui o conhecimento de certas categorias linguísticas e suas terminologias; e o terceiro objetivo seria promover iniciação à investigação científica. Nesse caso, entrariam as noções de natureza metalinguística, as quais só devem ser abordadas num nível mais avançado da etapa escolar, quando as práticas de leitura e escrita estiverem mais ou menos consolidadas.

Observadas as categorias de análise (*concepção de língua e linguagem; concepção de gramática; lugar da gramática e objetivos do ensino*) na proposta da *gramática contextualizada* de Antunes (2014), parte-se para análise dos capítulos 11 e 12, nos quais a autora operacionaliza sua proposta. No capítulo 11, em que é feita uma análise contextualizada do *uso dos conectores* em textos, Antunes (2014) inicia advertindo que “[...] são ‘exemplos’, no sentido de que são propostas, apenas, não são recomendações intocáveis” (ANTUNES, 2014, p. 121). Com isso, a autora deixa a critério do professor adaptar os objetivos ou seguir uma outra estratégia que também leve o aluno a perceber as funções sintáticas, semânticas e discursivo-pragmáticas dos itens da gramática.

No que tange ao trabalho com *conectores*, a autora orienta que se inicie apresentando o conceito geral de *conectores* e sua função. Fugindo da tradicional classificação de conjunções coordenativas e subordinativas, o professor pode explorar as relações semânticas que esses *conectores* estabelecem dentro do texto, seja de *adição, oposição, causalidade, temporalidade, condicionalidade* etc. Dessa forma, é possível deixar claro que os *conectores* não só conectam, mas também estabelecem relações de sentido. Partindo dessa concepção, a autora orienta, então, iniciar a análise desses *conectores* em textos. Sobre isso, ela afirma que:

O professor pode iniciar o trabalho pela leitura de um texto, por uma primeira e bem elementar análise, para, em seguida, promover um aprofundamento da questão, sempre contando com a participação dos alunos, que também são estimulados a trazerem textos (de livros, de jornais, de revistas, de publicidades), a participarem das análises, dos questionamentos, da construção de argumentos etc. (ANTUNES, 2014, p. 125)

Para exemplificar, a autora utiliza um texto de Mário Quintana, intitulado “Viver” e publicado no livro *Sapato florido*, pela Editora Globo, em 2005. A partir desse texto, que trata da relação do universo dos velhos e das crianças, a autora apresenta um breve comentário sobre o que se deve fazer quanto ao uso dos *conectores*: “[...] o que me aparece significativo na análise desse pequeno trecho é que o uso dos conectores, sejam conjunções ou não (vejamos o valor coesivo do advérbio ‘também’), só recobra inteiro sentido quando visto na perspectiva global” (ANTUNES, 2014, p. 126).

Ainda no mesmo capítulo, a autora analisa o uso dos *conectores* no texto “Os invisíveis”, de H. P. Lima, extraído do livro *História das pretinhas*. Ele não apresenta muitos *conectores*, mas, como Antunes (2014) afirma, espera-se que o leitor faça as devidas ligações e recupere informações presentes e ou inferidas a partir do texto. Assim, partindo dele, a autora destaca alguns *conectores* e discute sobre os valores que eles exercem na produção de sentido. Destaca, por exemplo, o *mas*, que gera “[...] uma oposição relevante para garantir a coerência do que havia sido afirmado no segmento anterior” (ANTUNES, 2014, p. 128); o *como*, com indicação de causa; *é como se*, funcionando como elemento comparativo; o *quando*, que estabelece função de tempo e que, em alguns contextos, também pode assumir valor condicional. Com isso, a autora deixa claro que o foco é o sentido estabelecido por tais *conectores* no texto e não apenas sua classificação. Sendo assim, Antunes (2014) sugere ao professor que explore os diversos sentidos que um mesmo conector pode ter em diferentes contextos, a exemplo da palavra *como*. Portanto, “[...] a falta de uma visão prescritivista, ou a falta daquela redução que a procura pelo certo e a repulsa pelo errado tão simplista e imprecisamente definem, possibilitam ver a língua naquilo que ela nos flexibiliza, e não apenas naquilo que ela nos limita e até nos oprime” (ANTUNES, 2014, p. 129, grifos da autora).

Essa forma de abordagem de *conectores* no texto dialoga com as habilidades que são previstas na BNCC para este objeto de ensino. Contudo, a Base não utiliza o termo *conectores* no componente curricular de Língua Portuguesa, apenas no de Língua Inglesa. A BNCC utiliza, pois, a nomenclatura *conjunções* e destaca, nas habilidades das diferentes séries, a exploração do sentido que tais *conectores* estabelecem, como em:

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais. (BRASIL, 2017, p. 198)

As habilidades destacadas acima são do eixo *Análise Linguística/Semiótica*, e nelas se observa que o objetivo do estudo das *conjunções* (ou dos *conectores*) não é meramente classificatório, pois as habilidades consistem em “identificar a relação que conjunções estabelecem” e “inferir efeitos de sentido”. Logo, o trabalho metalinguístico deve ser o de observar o valor que tais palavras possuem dentro do texto. Cabe aqui, além de validar a proposta da autora, sugerir que o trabalho com as *conjunções* (ou *conectores*, de modo geral) não seja apenas o de identificar ou inferir sentidos, mas também de utilizá-los adequadamente na produção de textos.⁹

Ainda quanto aos *conectores*, a autora traz um último exemplo de texto, que é um poema de Paulo Alberto M. Monteiro de Barros, intitulado “Embora soneto”. O texto contém várias conjunções que são utilizadas para dar o sentido que o poema quer exprimir. Vejamos:

Quadro 1: Texto “Embora Soneto”

<p>Embora soneto Vivo meu <u>porém</u> No encontro do <u>todavia</u> Sou <u>mas</u>. <u>Contudo</u> Encho-me de <u>ainda</u> Na espera do <u>quando</u> Desando ou desbundo. Viver é <u>apesar</u> Amar é a <u>despeito</u> Ser é <u>não obstante</u> <u>Destarte</u> Sou <u>outrossim</u> Ilusão, <u>sem embrago</u> <u>Malgrado, senão</u>.</p>
--

Fonte: Antunes (2014, p. 130, grifos no original)

Partindo da análise do poema acima, a autora enfatiza que o trabalho do professor deve ser aquele em que sejam explorados os sentidos dos *conectores* utilizados para construção do sentido global, pois “[...] uma análise de texto, ainda que tenha como pretensão o estudo de algum ponto da gramática, não pode desvincular-se dos sentidos e das intenções expressos no texto como um todo” (ANTUNES, 2014, p. 131).

Nessa primeira proposta de estudo dos *conectores*, fica clara a coerência da autora com a sua *concepção de língua e linguagem, concepção e lugar da gramática e objetivos do ensino*. Isso porque se partiu do texto e se acionaram os conhecimentos gramaticais a favor do sentido, considerando o todo do texto. Além disso, essa atividade de análise do uso dos *conectores* pode ajudar a desenvolver no aluno suas habilidades de leitura e de escrita, uma vez que ele se apropria das possibilidades de usos e sentidos dos *conectores*. Essa proposta também se coaduna com as diretrizes da BNCC, na medida em que o texto se torna elemento central do ensino.

No capítulo 12, a autora faz uma análise contextualizada do *uso dos pronomes*. Antes de iniciar a proposta, a autora chama a atenção dos professores para um ponto que é essencialmente complexo, qual seja: a conceituação da classe dos *pronomes*. Convencida de que esse é um grande problema, a linguista sugere aos docentes a consulta de algumas gramáticas atuais, as quais ela considera de

⁹ A BNCC também possui habilidades para este fim. Destaca-se também, para estudo e ensino sobre o uso adequado de *conectores* na escrita padrão do português brasileiro, a obra de Vieira e Faraco (2020).

consulta obrigatória por tratarem do português brasileiro contemporâneo, são elas: a de Bagno, publicada em 2012; e as de Castilho e Perini, ambas publicadas em 2010.

Essa primeira orientação constitui um ponto importante da proposta de Antunes (2014), pois a autora, além de alertar para a dificuldade que é trabalhar com a conceituação da classe dos *pronomes*, ainda sugere obras atuais que possam ajudar na compreensão e solução do problema, dependendo do enfoque que o professor queira dar ao conteúdo e do nível de ensino dos alunos. Essa é uma atitude que merece ser destacada, pois muitos professores da educação básica reclamam da falta de referência quando o assunto são fontes que possam ajudar no embasamento teórico. Nas palavras da linguista, esse alerta ou advertência tem o objetivo “[...] de chamar a atenção dos professores para a conveniência de não introduzir os alunos, sobretudo os do ensino fundamental, naqueles esquemas tradicionais de definições e classificações abertamente anacrônicos e, mais que isso, inconsistentes” (ANTUNES, 2014, p. 134).

Continuando, Antunes (2014) propõe ao professor que, ao invés de trabalhar com a conceituação da classe gramatical, ele prefira priorizar as funções dos *pronomes*, uma vez que tal atitude faz com que haja o conhecimento diversificado em que o uso dessa classe pode ser solicitado. O objetivo é mostrar as diversas funções que um mesmo *pronome*, em contextos distintos, pode assumir. Agindo dessa maneira, o professor abre mão da velha prática classificatória, pois as funções dos *pronomes* “[...] não se esgotam no âmbito da morfossintaxe. Ou seja, não basta que os alunos saibam classificar o pronome [...] ou saibam reconhecer se, numa determinada frase, é sujeito, objeto direto, objeto indireto etc.” (ANTUNES, 2014, p. 135).

A escolha pela abordagem a partir da funcionalidade da classe gramatical dos *pronomes* é mais proveitosa, porquanto permite ir além da mera classificação, permitindo a utilização de noções da pragmática, como a consideração dos usos linguísticos em contextos reais de uso, os quais “[...] envolvem, entre outros fatores, os que falam e os que ouvem, os que escrevem e os que leem” (ANTUNES, 2014, p. 136).

Levando esses aspectos em consideração, chega-se à conclusão de que a principal função do *pronome*, seja ela textual ou contextual, na visão da autora, é fazer referência a alguma coisa ou a alguém, isto é, “[...] tem a ver com a atividade do locutor de indicar ao(s) interlocutor(es), com a clareza que lhe pareça necessária, o indivíduo ou a coisa de quem ou de quem está falando” (ANTUNES, 2014, p. 136). Tal concepção vai ao encontro das diretrizes da BNCC quanto ao estudo dos *pronomes*. Podem ser mencionadas, aqui, algumas habilidades da Base que explicitam o valor referencial e coesivo do pronome, conduzindo para um viés mais funcional da língua em detrimento de uma atividade meramente classificatória:

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). (BRASIL, 2017, p. 173)

Nas habilidades acima, confere-se que o foco é utilizar e reconhecer os *pronomes* como elementos coesivos no texto. Desta feita, é dispensável o trabalho eminentemente classificatório, aqueles tão recorrentes em livros didáticos ou em lições de professores, que exigem, por exemplo, retirar do texto os *pronomes* e classificá-los em pessoais, possessivos, demonstrativos etc.

Em sua proposta, Antunes (2014) exemplifica, a partir de dois textos, como o estudo dos *pronomes* deve ocorrer na prática. Contudo, devido ao limite deste artigo, será analisado apenas um desses textos, que segue abaixo.

Quadro 2: Texto sobre D. Pedro II

O imperador D. Pedro II sempre se (1) empenhou em mudar a imagem externa do Brasil e em transmitir seu (2) “verdadeiro” aspecto civilizado. Ele (3) visitou pessoalmente a Exposição Universal da Filadélfia (1876). Lá teria conhecido Alexander Graham Bell, que (4) lhe (5) apresentou sua (6) mais nova invenção, o telefone. Ao testá-lo, (7) o imperador teria dito ao inventor americano que, estando disponível no mercado, o Brasil seria o seu (8) primeiro comprador.
(Folha de S. Paulo, Mais, 19/11/2000).

Fonte: Antunes (2014, p. 142, grifos no original)

Como discutido anteriormente, Antunes (2014) aponta que a função principal do pronome é a da referenciação. Nesse sentido, toda a análise que a linguista desenvolve busca mostrar ao leitor do texto que cadeias referenciais podem ser formadas e identificadas a partir da utilização de cada pronome, os quais aparecem sublinhados no exemplo.

O primeiro referente a ser destacado é “o imperador D. Pedro II”, o qual é retomado, posteriormente pelos seguintes *pronomes*: “se” (1); “Ele” (3); e “lhe” (5). Além disso, Antunes (2014) destaca a elipse que ocorre em “Lá (o) teria conhecido”, pois a identificação desse fenômeno contribui para o resgate da continuidade textual.

A segunda cadeia referencial selecionada pela autora diz respeito ao referente “a imagem externa do Brasil”, a qual é retomada pela utilização do pronome “seu” (2). Aqui há uma ressalva por parte da linguista, que alerta para o fato de que, em uma leitura apressada e levando em consideração apenas os aspectos morfossintáticos, o uso do pronome “seu” poderia remeter a “O imperador”.

A terceira cadeia referencial, por sua vez, é construída a partir do referente “Alexander Graham Bell”, o qual é retomado, em seguida, pelo pronome relativo “que” (4) e pelo pronome possessivo “sua” (6). Por último, há uma quarta cadeia referencial, que é representada pelo referente “o telefone”, o qual, primeiramente, retoma uma informação anterior “sua (6) mais nova invenção”. Em seguida, o referente é retomado pelo pronome “lo” (7) e pelo pronome “seu” (8).

Vê-se, a partir da exposição dos dados, que a autora busca evidenciar de que maneira a utilização dos *pronomes* contribui para o desenvolvimento do texto, a partir das cadeias referenciais construídas com o uso dos *pronomes*, evitando, por exemplo, repetições ao longo do texto e retomando informações necessárias para a manutenção da abordagem temática. Em momento algum foi sugerida a classificação dos *pronomes*. Ainda é preciso destacar a escolha do gênero textual, pertencente à esfera jornalística, mostrando que a autora escolheu um texto de acordo com o que ela sugere nos capítulos teóricos do livro.

Com esse tipo de análise, Antunes evidencia que “[...] no resgate sucessivo dessas cadeias, na contínua identificação de seus polos referenciais, é que podemos processar o entendimento global das informações expressas. Isolando do global os *pronomes*, ficamos restritos à sua configuração morfossintática, o que, como vimos, não é suficiente” (ANTUNES, 2014, p. 143).

Com o exposto, é possível concluir que a autora consegue executar sua proposta de ensino, a partir de sua *concepção de língua e linguagem, concepção e lugar de gramática*, bem como sobre o *objetivo central do ensino*, que é o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, partindo sempre do texto. Mais do que evidenciar que é possível trabalhar com uma *gramática contextualizada*, Antunes (2014) consegue mostrar como esse trabalho pode ser realizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a discutir sobre o ensino de língua materna a partir da proposta da *Gramática contextualizada*, de Antunes (2014), levando em consideração a observação das categorias *concepção de língua e linguagem; concepção de gramática; objetivos de ensino e lugar da gramática*. Em todas elas, verificou-se uma proximidade com as diretrizes da BNCC para o ensino de língua portuguesa. Assim como na BNCC, na proposta de Antunes (2014), língua/linguagem é vista como objeto de interação social e, por isso, a gramática é apenas um dos elementos que a constitui. Com isso, tanto para a BNCC quanto para Antunes (2014), a partir do

que foi analisado, o objetivo do ensino não é somente ensinar a gramática *per se*, mas levar os alunos a desenvolverem a práticas de leitura e de escrita, tomando a gramática como auxiliar nesse processo.

Ainda quanto à proposta de Antunes (2014), embora tenha apresentado, de forma prática, o que se entende por *gramática contextualizada* quando se trabalha, por exemplo, *conectores* e *pronomes*, como foi feito nos capítulos 11 e 12, a autora poderia, de um certo modo, ampliar esses exemplos práticos, abordando outros tópicos gramaticais, a fim de que houvesse orientações metodológicas aos professores que partissem dessa concepção de gramática.

Quanto à BNCC, e retomando as críticas feitas por Geraldi (2015) e Faraco (2020), é importante salientar que a priorização do trabalho com as práticas de leitura e de escrita não devem se confundir com estudo taxinômico dos gêneros textuais nem tampouco exigir dos alunos o conhecimento de um número excessivo de gêneros, pois, como afirma Geraldi (2015, p. 389), “[...] em matéria de linguagem não se pode ter a pretensão que tudo deve ser aprendido na escola”.

Por fim, este trabalho não encerra as discussões sobre ensino de língua, mas abre caminhos para novas reflexões sobre propostas possíveis, que, de fato, apresentem alternativas de superação da fragilidade do ensino que leva em conta modelos anacrônicos de língua.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ANJOS, M. A. L. dos.; OLIVEIRA, M. S.; SILVA, R. da C. O Ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia. *Revista do GEL*, v. 17, n. 2, p. 36-60, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2844/1770>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. tradução: Eni Puccinelli Orlandi. – 2e.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BATISTA, R. de O. *Introdução à historiografia linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BORGES NETO, J. *História da gramática* (no prelo). Curitiba, 2018.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, MEC, 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. A. *Webinário Proflétras UNESP - Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português?* 2020. Disponível em: https://youtu.be/9_IfmI_085Y. Acesso em: 18 dez. 2020.

FARACO, C. A. Por que precisamos de (novas) gramáticas normativas? Página do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (UFPB/CNPq)”. Postado em 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/HGEL-Historiografia->

Gram%C3%A1tica-e-Ensino-de-L%C3%ADnguas-103863294664882. Acesso em: 20 jul. 2020.

FARACO, C. A. *História do português*. São Paulo: Parábola, 2019.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. *Diadorim*, v. 19, n. 2, p. 11-26, jul-dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2017.v19n2a14443>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GERALDI, J. W. (org.). O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>. Acesso: 20 jul. 2020.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 7 dez. 2019.

KOERNER, K. Historiografia linguística. In: KOERNER, K. E. F. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trad. Cristina Altman *et al.* Braga: Estúdio de Artes Gráficas, Braga, 2014 [1994].

KOERNER, K. Questões que persistem na historiografia linguística. In: KOERNER, K. E. F. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trad. Cristina Altman *et al.* Braga: Estúdio de Artes Gráficas, Braga, 2014 [1994].

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola*. São Paulo, Editora Contexto, 2003.

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo, Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAGOTTO, E. G. Norma e Condescendência; Ciência e Pureza. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, v. 2, p. 49-68, 1998.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo, Ática, 2005.

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

RAMOS, F. B.. Ensino de língua portuguesa: repercussões educacionais, políticas e socioeconômicas. *Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 231-240, 2003. Disponível em: <http://www.ucs.br/>. Acesso em: 7 dez. 2019.

INEP. Relatório Brasil no PISA 2018 (versão preliminar). Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019. Acesso em: 7 dez. 2019.

TRAVAGLIA, L. C. *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo, Cortez Editora, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Escrever na universidade 3: gramática do período e da coordenação*. São Paulo: Parábola, 2020.



Recebido em 03/08/2020. Aceito em 02/01/2021.