

**POSICIONAMENTOS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA
ACERCA DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO DOCUMENTO DA BNCC****POSITIONING OF TEACHERS OF PORTUGUESE LANGUAGE ABOUT
GRAMMAR EDUCATION IN THE BNCC DOCUMENT**Ananias Agostinho da Silva¹
Francisco Vieira da Silva²**RESUMO:**

O presente trabalho analisa posicionamentos de professores de Língua Portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) proposto pelo Ministério da Educação (MEC) para padronização de parte dos conteúdos apresentados aos alunos da Educação Básica de escolas públicas brasileiras. Para a análise dos dados, consideramos os trabalhos de linguistas e gramáticos brasileiros que, a partir de diversas abordagens teóricas, têm apresentado contribuições para (e orientado) o ensino de gramática da língua portuguesa (ANTUNES, 2007; BAGNO, 2016; GERALDI, 1988, 2004; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1996, 2004). De modo geral, as análises demonstram que a argumentação dos professores nos posicionamentos analisados aponta para uma necessidade de sistematização dos conteúdos de gramática no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tendo em vista a facilitação do ensino de tais conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática. Base Curricular Nacional Comum. Apontamentos de professores. Língua Portuguesa.

ABSTRACT:

The present work analyzes the positioning of Portuguese language teachers about grammar teaching in the National Curricular Basis (BNCC) document proposed by the Ministry of Education (MEC) to standardize part of the content presented to students of Basic Education in Brazilian public schools. For the analysis of the data, we consider the work of Brazilian linguists and grammarians who, based on several theoretical approaches, have contributed to (and oriented) the teaching of grammar of the Portuguese language (ANTUNES, 2007; BAGNO, 2016; GERALDI, 1988, 2004; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1996, 2004). In general, the analyzes show that the teachers' arguments in the analyzed positions point to a need to systematize the contents of grammar in the document of the National Curricular Common Base (BNCC), with a view to facilitating the teaching of such contents.

KEYWORDS: Grammar teaching. National Curricular Base. Teachers' notes. Portuguese language.

DOI:10.21920/recei72017375364<http://dx.doi.org/10.21920/recei72017375364>

¹ Doutor pela UFRN. Docente do IEX e do Pós-Let da UNIFESSPA. E-mail: ananiasgpet@yahoo.com.br.

² Doutor pela UFPB. Professor da UFERSA e do PPGL da UERN. E-mail: franciscovieirariacho@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Desde a década de oitenta do século passado, com a publicação do livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, dentre outras publicações desse mesmo período e também publicações posteriores deste e de outros professores, o ensino de língua portuguesa passou, ao menos teoricamente, por importantes mudanças, acentuadas, ainda mais, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Preconizou-se que o texto deveria ser considerado como principal objeto de ensino e de aprendizagem das aulas de língua portuguesa, que, por sua vez, não deveriam mais estar voltadas, de forma exclusiva, para o ensino de normas ou regras gramaticais, como se fazia no Brasil até fins da década de setenta. De fato, propôs-se que o ensino de língua portuguesa não deveria ser apenas prescritivo, isto é, voltado para substituição dos padrões de atividades linguísticas dos alunos por outros padrões considerados corretos e aceitáveis, mas também descritivo e, principalmente, produtivo, ou seja, voltado para descrição e para aprendizagem de usos linguísticos possibilitados pela língua.

A proposição de um ensino de língua não mais centrado na nomenclatura gramatical suscitou uma série de questionamentos e dúvidas, especialmente por parte de professores de língua portuguesa: Deve-se ou não ensinar ainda gramática na escola? Por que e para que ensinar ou não gramática na escola? Afinal de contas, como ensinar gramática na escola? Esses e outros questionamentos não se limitaram ao espaço escolar, mas também foram temas de discussões calorosas nas academias brasileiras, principalmente nos cursos de Letras e Pedagogia, como comprovam os resultados contabilizados pela investigação linguística que se praticou no Brasil nas últimas décadas: publicações de centenas de livros, artigos, teses de doutoramento, dissertações de mestrado, dentre outras.

O conhecido livro *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), do linguista Sírio Possenti, professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sucinta polêmicas circunstanciais que recobrem a temática do ensino de gramática normativa na disciplina de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Possenti apresenta um conjunto de dez princípios que os alunos de cursos de Letras e professores de língua portuguesa deveriam assimilar para a oferta de um ensino de português com possibilidades de ser bem-sucedido. Esses princípios podem ser sistematizados na seguinte proposição: o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica.

Acompanhando Possenti (1996), muitos outros linguistas e professores de língua portuguesa optaram por descartar a importação de conhecimentos técnicos da língua, dando lugar a uma pedagogia da reflexão dos usos linguísticos: “as informações técnicas, linguísticas ou não, são importantes como fonte de reflexão, mas a disposição para refletir sobre elas é ainda mais importante, e a disposição para aprender é pré-condição para ensinar” (ILARI, 1997, p. 08). Ora, essa pedagogia da reflexão sobre os usos da língua corrobora a proposta anteriormente levantada por Geraldi (1988) e pelos PCNs (1996), quando propõem que o ensino de gramática na escola deve partir de atividades que envolvam o uso da língua e de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem – a fim de aprimorar as possibilidades de uso.

Essas produções trouxeram implicações significativas para o ensino de língua portuguesa – e de forma particular para o trabalho com tópicos de gramática em sala de aula. Entretanto, apesar do esforço de linguistas e de professores de língua portuguesa motivados por estudos

linguísticos inovadores (grande maioria deles sustentados numa concepção interacionista de linguagem), parece que muitas escolas ainda têm insistido num ensino tradicional de gramática, pautado essencialmente no ensino de normas e regras de uma variedade linguística considerada como padrão. Como consequência disso, a aprendizagem dos alunos tem sido comprometida, conforme apontam os resultados de pesquisas desenvolvidas por professores e linguistas ou mesmo os resultados de avaliações de nível nacional, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil, do Ministério da Educação (MEC).

Passados mais de vinte anos da publicação dos textos antes citados, e atestados os poucos avanços no que diz respeito ao ensino de gramática nas escolas brasileiras, recentemente, o MEC tem se empenhado em elaborar uma proposta curricular que oriente e padronize parte dos conteúdos trabalhados nas escolas de Educação Básica do país. A primeira versão do documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) já foi publicada em um sítio eletrônico específico (*basenacionalcomum.mec.gov.br*) para que pudesse ser apreciada e complementada por professores e profissionais de todo o país preocupados com o ensino na Educação Básica. Até a primeira quinzena do mês de abril do ano de dois mil e dezesseis, mais de doze milhões de contribuições foram encaminhadas ao sítio da BNCC. De pronto, esses dados revelam, de um lado, a preocupação do atual governo em construir uma proposta curricular de ensino de forma democrática e, de outro, o interesse e a disponibilidade da população brasileira em contribuir com esta proposta.

No tocante ao ensino de língua portuguesa, o documento apresenta objetivos gerais para o componente curricular língua portuguesa e objetivos específicos de aprendizagem para o ensino fundamental e para o ensino médio. Professores de língua portuguesa de todo o país fizeram leitura desse documento e publicaram na página eletrônica da BNCC e em outros sítios eletrônicos da *web* contribuições à primeira versão elaborada pelo MEC. Neste artigo, interessamos analisar os apontamentos realizados por esses professores, especialmente no que diz respeito ao ensino de gramática, aspecto mais recorrente nos apontamentos encontrados. Esses apontamentos revelam posicionamentos (ideológicos) desses professores de língua portuguesa sobre a proposta de ensino apresentada no documento e refletem as escolhas (metodológicas) que norteiam suas práticas em sala de aula.

Para dar conta do objetivo a que se propõe, este trabalho encontra-se organizado em três partes que se completam: inicialmente, apresentamos uma breve resenha de tópicos teóricos que fundamentam as análises realizadas, dentre os quais: concepções de linguagem, tipos de gramática e tipos de ensino de língua portuguesa; em seguida, procedemos à análise de apontamentos dos professores, conforme indicado no parágrafo anterior; por último, realizamos uma discussão das análises e apresentamos algumas considerações finais.

REVISÃO TEÓRICA

Nesta seção, construímos uma pequena revisão teórica sobre tópicos necessários às análises aqui realizadas. Focalizamos, a seguir, de modo específico, as concepções de linguagem, os tipos de gramática e os tipos de ensino que fundamentam as práticas de ensino de professores de língua portuguesa no Brasil.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A linguagem humana compreende diversas facetas e, por causa disto, tem sido definida de formas diferentes, a depender, dentre outros aspectos, do momento histórico, do contexto social e político, da percepção que se constrói sobre a língua, sobre o mundo, enfim, sobre o sujeito. Dessa forma, não se pode falar de uma única e exclusiva concepção de linguagem, mas

de concepções, que ora apresentam-se como divergentes, ora como complementares, mas nunca, em nosso ponto de vista, totalmente excludentes.

Geraldi (1996) e Travaglia (1996) conseguiram nomear, pelo menos, três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Trata-se de três modos de se ver a linguagem que têm norteados a prática de professores de língua portuguesa e de alunos em sala de aula ao longo do tempo, já que, como defende Geraldi (1996), toda atividade de sala de aula, toda metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula.

a) linguagem como expressão do pensamento

Esta primeira concepção de linguagem tem sua origem na tradição gramatical grega e pressupõe que as pessoas não sabem se expressar porque não sabem pensar, como se entre linguagem e pensamento existisse uma relação determinante. A linguagem é, metaforicamente, o “espelho” do pensamento ou mesmo uma tradução da expressão que se constrói no interior da mente. Nesta concepção, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). Por extensão, a língua é entendida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social.

b) linguagem como instrumento de comunicação

Fundada na teoria da comunicação e no estruturalismo, a segunda concepção apresentada pelos autores compreende a linguagem como instrumento de comunicação, uma espécie de ferramenta que é empregada por um falante para transmitir uma mensagem ou uma informação para um ouvinte por meio de um código. Para Travaglia (1996, p. 22), nesta concepção, “a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”.

c) linguagem como forma de interação

Diferentemente das concepções anteriores, “nessa concepção, 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, 1996, p. 23). Aqui a linguagem é vista como um lugar de interação humana e, portanto, de relações sociais que colocam no centro da reflexão “o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, etc.” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). A língua não é vista como um sistema estável de formas normativas idênticas, mas como elemento que se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal e social entre interlocutores (BAKHTIN, 1992).

TIPOS DE GRAMÁTICA

Por trás da polêmica que recobre o ensino de gramática está uma discussão em torno do próprio conceito de gramática. Erroneamente, muitos associam a noção de gramática como que exclusiva a um conjunto de regras que regulamentam a organização de uma língua. No entanto, como têm mostrado muitos linguistas e gramáticos, o conceito de gramática vai além desta definição, inclusive pelo fato de que não há um único tipo de gramática, mas tipos de gramática. Travaglia (1996) e Antunes (2007), por exemplo, apresentam tipos variados de gramática.

Para Antunes (2007), a gramática pode ser percebida de diversas formas: “um conjunto de regras que definem o funcionamento de determinada língua”, como acontece em gramática da língua portuguesa ou gramática da língua inglesa, como “o saber linguístico que todo falante de uma língua possui intuitivamente”, isto é, uma gramática internalizada, como um conjunto de “regras que definem o funcionamento da norma culta”, ou seja, a gramática normativa, como “uma perspectiva de estudo”, como em gramática gerativa ou gramática funcionalista, como uma “disciplina escolar”, como em aula de gramática, ou ainda como “um livro”, como em a gramática de Bagno. Como se percebe, a definição de gramática está relacionada ao modo como a percebermos.

De modo semelhante, porém mais detalhado, Travaglia (1996) identifica os seguintes tipos de gramática:

- a) Gramática normativa: “é responsável por ditar as regras do bem falar e do bem escrever. (...) tem um poder legislador sobre a língua, uma vez que prescreve ao falante o uso da norma ‘cult’”. Este tipo de gramática é a que “mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática (...)” (TRAVAGLIA, 1996, p. 32).
- b) Gramática descritiva: como o próprio nome sugere, “descreve e registra os usos da língua em sua sincronia. (...) trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade”. Nessa concepção, “a gramática é o conjunto de observações feitas pelo linguista sobre determinada variante, explicando o mecanismo da língua” (TRAVAGLIA, 1996, p. 32).
- c) Gramática internalizada: “o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua” (TRAVAGLIA, 1996, p. 32).
- d) Gramática implícita: “é a competência linguística internalizada do falante”. É a gramática da qual o falante faz uso sem consciência de que é uma gramática (TRAVAGLIA, 1996, p. 33).
- e) Gramática explícita ou teórica: “é o conjunto de todas as gramáticas normativas e descritivas que, metalinguisticamente, explicam o funcionamento dessa língua” (TRAVAGLIA, 1996, p. 33).
- f) Gramática reflexiva: “se refere mais ao processo do que aos resultados [...] Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.” (TRAVAGLIA, 1996, p. 33).
- g) Gramática contrastiva ou transferencial: “descreve duas línguas, ressaltando suas diferenças, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra.” (TRAVAGLIA, 1996, p. 33).
- h) Gramática geral: “é uma gramática de previsão de possibilidades gerais” (TRAVAGLIA, 1996, p. 35).
- i) Gramática universal: “investiga as semelhanças entre as línguas, quais as características linguísticas comuns a todas.” (TRAVAGLIA, 1996, p. 35).
- j) Gramática histórica: “estuda uma sequência de fases evolutivas de um idioma” (TRAVAGLIA, 1996, p. 36).

- k) Gramática comparada - “estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns” (TRAVAGLIA, 1996, p. 37).

Como se percebe, são muitos os tipos de gramática e, em consequência disso, as definições que podem ser atribuídas a este termo. Na sala de aula, a opção por um ou outro tipo de gramática influencia nas escolhas metodológicas do professor de língua portuguesa e pode implicar no rendimento da aprendizagem dos alunos, porque, dentre outros aspectos, determina o tipo de ensino de língua portuguesa ofertado no espaço de sala de aula.

TIPOS DE ENSINO

Conforme Travaglia (1996), o ensino da língua pode ocorrer, considerando as concepções (de (língua)gem) que orientam a prática do professor e a metodologia por ele empregada, de três formas distintas: ensino prescritivo, ensino descritivo e ensino produtivo. A seguir, apresentamos, de acordo com aquele autor, esses três tipos de ensino que, em maior ou menor frequência, correspondem ao ensino de língua portuguesa ofertado nas escolas brasileiras.

O ensino prescritivo está voltado para a substituição dos padrões de atividades linguísticas dos alunos, considerados linguisticamente como errados, esteticamente como feitos e socialmente como inaceitáveis, por padrões linguísticos estilisticamente corretos e aceitáveis. “É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscrito, pois a cada ‘faça isto’ corresponde a um ‘não faça aquilo’” (TRAVAGLIA, 1996, p. 38). É um ensino excludente, porque descarta a produção linguística (escrita ou oral) do aluno quando não atende à variante considerada como padrão da língua. Por isso, está diretamente relacionado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa ou tradicional.

Diferentemente do ensino prescritivo, o ensino descritivo, de modo geral, tem o objetivo de “mostrar ao aluno como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (TRAVAGLIA, 1996, p. 39), considerando todas as variantes linguísticas. O foco está na descrição de padrões linguísticos de uma dada língua, independentemente de pertencerem à variedade padrão ou às variedades socialmente menos privilegiadas. Dessa forma, este tipo de ensino interessa-se por:

- levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;
- ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade (TRAVAGLIA, 1996, p. 39).

Convém ressaltar, como assevera o autor, que o ensino descritivo não se restringe apenas ao trabalho com as gramáticas descritivas, mas também pode ocorrer a partir do estudo de gramáticas normativas - claro que, neste último caso, a descrição será apenas da variante padrão da língua, desconsiderando-se as demais variedades.

O ensino produtivo, como o próprio nome sugere, objetiva desenvolver no aluno os usos de sua língua materna de maneira eficiente. Para Travaglia (1996), este tipo de ensino parte do princípio de que o trabalho com a língua deve estar voltado para desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, isto é, a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas

situações comunicativas do cotidiano. Trata-se, na verdade, conforme aponta Bechara (2006, p. 14), de “tornar o aluno poliglota em sua própria língua”.

Em oposição ao ensino prescritivo, voltado para o domínio do variante padrão por parte dos alunos, um ensino produtivo não pretende alterar os padrões linguísticos que o aluno já adquiriu, mas, longe disso, busca diversificar o repertório dos recursos que o aluno possui, de modo que ele tenha “a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidade de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (TRAVAGLIA, 1996, p. 39). É um ensino bem mais político e democrático, porque está direcionado para ascensão linguística e social dos alunos.

ANÁLISE DE DADOS

Como anunciado na introdução deste trabalho, analisamos apontamentos de professores de língua portuguesa sobre o ensino de gramática na primeira versão da proposta da BNCC, do MEC. Os apontamentos realizados por professores foram publicados pelo próprio sítio eletrônico da BNCC e em outros sítios eletrônicos de editoras, como a Saraiva, como forma de contribuição ao documento preliminar. No *site* da editora Saraiva, por exemplo, os professores são provocados com o seguinte enunciado elaborado pelo professor e autor de vários livros didáticos de língua portuguesa, Willian Roberto Cereja:

A partir desta semana, vamos abrir aqui um espaço de discussão sobre a Base Nacional. Gostaria que os colegas professores manifestassem sua opinião, posicionando-se a favor ou contra o documento. Esse debate será útil para que possamos enviar nossas opiniões para o site da Base, responsável por coletar a opinião dos professores. Nesta semana, vamos iniciar com a discussão em torno da gramática. A cada semana, puxaremos um aspecto da Base Nacional. Participe!

De um modo geral, os comentários dos professores apontam para uma falta de clareza no documento da proposta ou mesmo a ausência de sugestão de trabalho com a gramática, especialmente a partir do quarto ano do ensino fundamental e no ensino médio. Desse modo, conforme alega a maioria dos professores em seus comentários, não haveria um trabalho de sistematização ou de ampliação da gramática em nenhum momento do curso.

Vejamos o primeiro comentário:

Comentário 01:

31 de outubro de 2015 às 16:40

Estimado prof. Cereja.

Sou professor de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio. Atuo na Etec de Itaquera, que é uma escola pública de nível médio e técnico. Eu li o texto da BNC de língua portuguesa e fiquei preocupado com a falta de sistematização do ensino de língua. A meu ver, esta sistematização deve articular o conhecimento da norma padrão, necessária à participação cidadã, com o conhecimento da reflexão linguística, que visaria em última instância que o aluno adquirisse uma visão discursiva da sociedade. Ou seja, a reflexão linguística que supere a ideia de consciência das variedades linguísticas que entendo como formais ou estruturais. o conhecimento sobre as variações linguísticas foi importante e essencial, mas o conhecimento da língua não pode parar em constatar esta ou aquela variante. A reflexão linguística deveria ir além disso, deveria privilegiar, no meu modo particular de entender, a ideia de que os discursos são construções sociais e, como mecanismos de poder, são um campo de disputa nas esferas sociais. Volto-me mais para Foucault, mas um Foucault aliado com Bakhtin.

Responder

Fonte: <http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/a-falta-de-clareza-na-proposta-de-gramatica-na-base-nacional-comum-curricular-participe-da-discussao/>

O comentário do professor é introduzido com uma saudação ao seu interlocutor direto, o professor William Roberto Cereja, e uma apresentação pessoal. Essa apresentação parece ser importante porque faz parte de um contrato necessário com o interlocutor, já que é imposta uma condição – ser professor de língua portuguesa – para se fazer comentários na postagem, bem como porque funciona como argumento de autoridade para as teses defendidas pelo professor autor do comentário.

Em seguida, o professor alega uma “falta de sistematização do ensino de língua” na proposta de ensino de língua portuguesa da BNCC. Interessante observar, de pronto, que o termo língua, nesse contexto, parece estar sendo empregado como equivalente à gramática – normativa (TRAVAGLIA, 1996). Essa observação pode ser constatada quando consideramos que a crítica da postagem refere-se ao ensino de gramática – e não ao ensino de língua – e quando observamos a retomada do tópico realizada pelo professor: “esta sistematização deve articular o conhecimento da norma padrão, necessária à participação cidadã, com o conhecimento da reflexão linguística”. Além de, aparentemente, confundir língua com gramática, o professor atrela o conhecimento da variante padrão como condição para ascensão social dos sujeitos.

Por falar em variante, a segunda crítica do professor em seu apontamento incide justamente sobre o trabalho com a variação linguística. Ele sugere que o trabalho com a língua em sala de aula deve superar a consciência das variedades linguísticas para privilegiar uma concepção foucaultiana de discurso. O problema desta afirmação, dentre outros aspectos (como o fato de considerar a discussão sobre variedades linguísticas ultrapassada – “foi importante e essencial”), está na confusão de conceitos realizada pelo professor. É claro que a reflexão sobre as variedades linguísticas em sala de aula não deve restringir-se à identificação de uma ou outra variedade. Muito mais do que isso, é preciso dotar o aluno de conhecimentos para que ele possa fazer uso das variedades linguísticas de forma adequada, isto é, considerando os contextos comunicativos e sociais dos quais participa. No entanto, isso não impede que se pense, por exemplo, o texto numa perspectiva discursiva.

Ademais, o professor não faz uma avaliação sobre o modo como a versão preliminar do documento da BNCC aborda a temática da variação linguística para sustentar uma crítica. Os comentários realizados em seu apontamento são gerais e não direcionados à discussão sobre a BNCC. Dessa forma, quanto ao trabalho com a gramática, o professor parece apenas repetir a crítica construída por Cereja, de que no documento da BNCC “não haveria um trabalho de sistematização ou de ampliação da gramática em nenhum momento do curso” (CEREJA, 2015). Entretanto, conforme pudemos observar, o professor parece não construir uma argumentação que defenda e dê sustentação a esta tese.

Comentário 02:

5 de novembro de 2015 às 10:11

bom-dia

Talvez fosse interessante lembrar a todos os responsáveis pela elaboração da Base que um dos objetivos do estudo da gramática – cujas regras constroem e clareiam sentidos – é permitir a um usuário da língua, nativo ou não, que ele se comunique, mesmo que “se mude de uma cidade a outra ou de uma região a outra do país”. vamos nos empenhar para isso!
obrigada pelas reflexões

[Responder](#)

Fonte: <http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/a-falta-de-clareza-na-proposta-de-gramatica-na-base-nacional-comum-curricular-participe-da-discussao/>

O apontamento do professor consiste num esclarecimento de sua parte acerca de um dos objetivos do ensino de gramática que precisam ser considerados no documento da BNCC: “permitir a um usuário da língua, nativo ou não, que ele se comunique, mesmo que ‘se mude de uma cidade a outra ou de uma região a outra do país’”. Antes disso, o professor intercala uma sucinta definição de gramática: conjunto de regras que constroem e clareiam os sentidos.

A definição de gramática e objetivo de seu estudo apontado pelo professor faz referência à gramática normativa, uma vez que sugere a padronização de uma variante que permita a comunicação entre sujeitos situados em espaços geograficamente distintos. Ocorre que as variantes linguísticas não constituem problema de comunicação entre falantes de geografias diferentes, desde que compartilhem uma mesma língua. As variantes revelam identidades e marcas características dos sujeitos e, portanto, precisam ser consideradas pela escola. Não se deve, obviamente, excluir a variante socialmente considerada como padrão, mas é preciso esclarecer que, linguisticamente, ela não é superior as demais e que, inclusive, em certos contextos, seu apego exagerado acaba soando como inadequado. É preciso, de fato, como sugere a versão preliminar do documento da BNCC, tratar a variedade padrão da língua dentro de uma perspectiva de diversidade linguística.

Assim como ocorre com o comentário anterior, o professor não situa sua crítica relacionada a um ponto específico da versão preliminar do documento da BNCC no que diz respeito ao ensino de gramática. Na verdade, ecoa também, no apontamento deste professor, a voz de Cereja (2015), quando diz que um dos objetivos do documento da base é “permitir a um estudante que se mude de uma cidade a outra, ou de uma região a outra do país, e dê continuidade normalmente aos seus estudos, sem que haja diferenças importantes no currículo escolar”. Observamos, pois, que o professor parece querer desenhar em seu comentário um posicionamento que se afine com a tese defendida por Cereja (2015).

Comentário 03:

29 de novembro de 2015 às 19:20

Caro Cereja, já tive contato com a proposta do MEC para o BNCC e realmente, quando se trata de trabalhar os aspectos gramaticais da língua, encontramos lacunas e informações desencontradas. Por exemplo, sabemos, já há alguns anos, que o estudo da língua deve estar a serviço da construção de sentidos e que deve caminhar junto à Semântica, para que o aluno perceba o grau de funcionalidade desses estudos em sua vida diária, como cidadão que constrói e ressignifica sentidos.

No entanto, sempre haverá o momento da metalinguagem, o momento de nomear certos fenômenos, certas estruturas. Evidentemente, não se pode trabalhar apenas com metalinguagem, pois sabemos que o conceito deve ser construído, mas, depois de alguns exercícios introdutórios, é necessário que se conceitue, que se nomeie. Pelo menos, eu vejo assim.

A fala do Ministro, porém, torna o documento mais contraditório. Mercadante explicita o desejo de uma abordagem “mais gramatical” e o documento deixa claro, por exemplo, que no nono ano o aluno deverá ser capaz de perceber os recursos de coesão e coerência de um texto, mas não elenca o estudo dos conectores, das preposições, das possibilidades de referenciação...

Enfim, os desafios são muitos e irei manifestar-me no site do MEC. O prazo é muito curto, mas vou dar minha contribuição. Obrigado por disponibilizar este espaço para que possamos, embora timidamente, expressar nossa insatisfação.
Abraço.

Responder

Fonte: <http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/a-falta-de-clareza-na-proposta-de-gramatica-na-base-nacional-comum-curricular-participe-da-discussao/>

No comentário acima, também ecoam vozes de lugares distintos. No entanto, diferentemente dos apontamentos anteriores, neste, o professor busca situar sua crítica à proposta de ensino de gramática apresentada na versão preliminar do documento da BNCC, acusada de não sugerir espaço para o trabalho com a metalinguagem em sala de aula. O professor parece entrar justamente na defesa por esse espaço: “sempre haverá o momento da metalinguagem, o momento de nomear certos fenômenos, certas estruturas”. A título de ilustração, o professor faz referência a um dos objetivos da BNCC para o ensino de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental (“perceber os recursos de coesão e coerência de um texto”) e aponta a necessidade de se especificar que recursos são esses sugeridos pelo documento, porque a terminologia *recursos de coesão e coerência* parece ser muito ampla.

Como parece reconhecer a polêmica que se instaura em torno do ensino de gramática como ensino de metalinguagem, o professor faz uma ressalva que funciona como uma estratégia de polidez, de preservação de face: “evidentemente, não se pode trabalhar apenas com metalinguagem”. Isto é importante porque o professor parece não querer assumir uma postura tradicional quanto ao ensino de gramática, que pensa a aprendizagem da metalinguagem como algo que precede o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Ao fazer uma ressalva, o professor distancia-se dessa concepção, mesmo sendo favorável ao ensino da metalinguagem. Para ele, é preciso saber o momento adequado: “depois de alguns exercícios introdutórios, é necessário que se conceitue, que se nomeie”.

De modo geral, o apontamento do professor sugere a necessidade de uma abordagem “mais gramatical” no documento da BNCC, retomando, inclusive, em defesa dessa posição, o discurso do próprio ministro da educação, Aloizio Mercadante. Na verdade, essa é a postura que parece predominar nos comentários dos professores: o documento não sistematiza o ensino de gramática, a ponto de indicar que tópicos gramaticais devem ser trabalhados em cada ano escolar, e isso parece, segundo os professores, dificultar a prática de ensino em sala de aula. Acusam, pois, o documento, de falta de clareza quanto a esse aspecto.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com o posicionamento dos professores acerca da necessidade de clareza no que diz respeito ao ensino de gramática no documento da BNCC – apesar de não ser nosso objetivo aqui analisar o documento. No entanto, é salutar observar que as críticas construídas pelos professores revelam a aderência a um ensino tradicional de gramática, fundado na apresentação de conteúdos gramaticais por meio uma metalinguagem arranjada pelos gramáticos renomados – apesar dos professores buscarem mostrar justamente o contrário.

A falta de clareza ou mesmo de uma sistematização de conteúdos aparece também em pareceres de linguistas brasileiros que discutem sobre o ensino de gramática no país, como Marcos Bagno e Sítio Possenti:

O tratamento dado pela Base Nacional Comum Curricular à disciplina Língua Portuguesa não deve se limitar a estabelecer objetivos de aprendizagem que tenham como suportes apenas as teorias do gênero, do texto e do discurso, mas conceder igual espaço e rigor de apresentação aos conhecimentos linguísticos

no sentido de recursos e mecanismos que fazem funcionar a gramática da língua (BAGNO, 2016, p. 4).

Curiosamente, no entanto, há um certa insistência (até repetitiva) em mostrar a diversidade das sílabas... Por que as sílabas (importantes, claro), mas não, por exemplo, os afixos, a recursividade e a ambiguidade sintáticas, muito mais relevantes e até interessantes (claro, em séries posteriores à da sílaba...)? (POSSENTI, 2016, p. 2).

Entretanto, a sistematização de conteúdos linguísticos de forma clara e explícita não deve implicar em um ensino metalinguístico da língua, que, por vezes, quase não tem eficiência pedagógica. Na verdade, a necessidade de clareza dos conteúdos linguísticos a serem trabalhados pelo professor nas aulas de língua funda-se em outra necessidade, a de que o trabalho da língua não constitua um fim em si mesma. Ora, é preciso ter clareza para orientar a prática docente no que diz respeito à reflexão sobre a língua em sala de aula, para que não recorra ao *ensino transmissivo da tradição gramatical normativo-prescritivo* (BAGNO, 2016). É preciso sistematizar e explicitar os conteúdos linguísticos para que se favoreça o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e possibilite um *ensino de língua produtivo* (TRAVAGLIA, 1996).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. I. C. M. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho** São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. A. **Parecer crítico sobre a base nacional comum curricular: área de língua portuguesa.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/_relatorios-analiticos/pareceres/Marcos_Araujo_Bagno_LINGUA_PORTUGUESA.pdf. Acessado em: 04 de abril de 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECHARA, E. **Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?** - São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

CEREJA, W. R. **A falta de clareza na proposta de gramática na Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/a-falta-de-clareza-na-proposta-de-gramatica-na-base-nacional-comum-curricular-parti-cipe-da-discussao/>. Acessado em: 04 de abril de 2016.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1988.

_____. **W. Portos de passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Anotações sobre o documento Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/_____/pareceres/Sirio_Possenti.pdf. Acessado em: 04 de abril de 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

Submetido em: Maio de 2016

Aprovado em: Novembro de 2016