

HABILITANDO-SE À PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS: ANÁLISE DE LITERATURA

Junia Lorena da SILVA
Universidade de Brasília
junialorena@gmail.com

Resumo:

A presente pesquisa analisa oito obras relacionadas ao ensino de língua portuguesa, com o objetivo de verificar as abordagens de ensino apresentadas. As obras analisadas são: FRANCHI, Carlos (2006), *Mas o que é mesmo 'gramática'* (2006); PERINI, Mário (1986), *Para uma nova gramática do português*; MURRIE, Zuleika de Felice (1992), *O ensino de português*; LUFT, Celso Pedro (1993), *Língua e liberdade*; VIEIRA & BRANDÃO (2009), *Ensino de gramática*; MARCURSCHI, Luiz Antônio (2001), *Da fala para a escrita*; ROCHA, Luiz Carlos de Assis (2007), *Gramática: nunca mais*; NEVES, Maria Helena de Moura (2007), *Gramática na escola*. Para verificar a abordagem de ensino presente nas obras, fazem-se as seguintes perguntas: a) Qual o objetivo da obra?; b) Quais são as propostas gerais lançadas; c) A obra se propõe a apresentar uma metodologia de ensino?; d) Em qual (quais) teoria(s) a obra está baseada?; e) As referências às linhas teóricas adotadas são apresentadas de forma explícita ou não?; f) Há menção a aspectos cognitivos do aprendizado de línguas?; g) Há menção a aspectos socioculturais?; h) A metodologia para análise das obras será comparativo-reflexiva.

Palavras-chave: abordagem; ensino de língua portuguesa; metodologia.

Introdução

Na presente pesquisa, analiso criticamente oito obras que se dedicam à reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e busco verificar as abordagens de ensino apresentadas. As obras são: FRANCHI, Carlos (2006), *Mas o que é mesmo "gramática"?* (2006); PERINI, Mário (1986), *Para uma nova gramática do português*; MURRIE, Zuleika de Felice (1992), *O ensino de português*; LUFT, Celso Pedro (1993), *Língua e liberdade*; VIEIRA & BRANDÃO (2009), *Ensino de gramática*; MARCURSCHI, Luiz Antônio (2001), *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*; ROCHA, Luiz Carlos de Assis (2007), *Gramática: nunca mais*; NEVES, Maria Helena de Moura (2007), *Gramática na escola*. A escolha dessas obras seguiu alguns critérios, tais como: influência do autor no meio acadêmico; constante citação da obra em pesquisas na área de letras e ensino de língua; curiosidade na leitura da obra; desconhecimento da obra/autor; para citar os mais importantes.

1. Análise de literatura

Esta seção é dedicada à apresentação de cada obra. Procuo responder perguntas de pesquisa que nortearão a análise e ajudarão a alcançar o objetivo de verificar de que forma elas contribuem para a formação do professor de língua portuguesa. A saber: a) Qual o objetivo de cada obra?; b) A obra se propõe a apresentar uma metodologia de ensino?; c) Em qual (quais) teoria(s) a obra está baseada?; d) As referências às linhas teóricas adotadas são

apresentadas de forma explícita ou não?; e) Há menção a aspectos cognitivos do aprendizado de línguas?; f) Há menção a aspectos socioculturais?; g) Quais são as propostas gerais lançadas?

a) Franchi, Carlos. *Mas o que é mesmo 'gramática'?* (2006)

A obra propõe “(...) rever o que sabemos e devemos saber sobre gramática e procurar entender melhor como ela é praticada na atividade escolar” (p. 12) e formula a pergunta: “(...) o que significam ‘gramática’, ‘regras gramaticais’, ‘saber gramática’?” (p.15). Para respondê-la, recorre à historicidade linguística, lembrando que “a primeira forma de construir uma gramática normativa (...) aparece nos gramáticos de Port Royal, no século XVII, que vinculavam o bom uso da linguagem à arte de pensar” (p.17). Entende que as atuais características do ensino nas escolas são devidas a anos de cultura e tradição.

A linguagem, seja pela convergência de fatores de natureza antropológica, seja por força de uma dotação genética específica, é um patrimônio característico de toda a humanidade. Uma propriedade do homem, independente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstâncias de nascimento ou de diferentes modos de inserção em sua comunidade. (p.24)

Afirma também que “qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permitem ativar ou construir inteiramente a gramática de sua língua” (p.24). Para ele, “(...) toda criança já chega à escola dominando com perfeição uma complicadíssima gramática (que os linguistas tentam descrever sem sucesso cabal há mais de quarenta anos).” (p.25)

Para ele, “a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística de que o falante participa” (p.25) e sua concepção de gramática não ignora os problemas da variação linguística.

(...) o objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta-escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas. (p.29)

Após ter feito uma abordagem consistente dos pontos principais sobre a linguagem humana, considera que a concepção de linguagem e gramática “(...) tem bases fortemente humanistas: todo homem, sejam quais forem suas condições, nasce dotado de uma faculdade, como parte de sua própria capacidade e dignidade humanas” (p.30) e admite que ainda restam dúvidas sobre a faculdade da linguagem, mas que “sem distinção, todas as crianças desenvolvem uma gramática interna” (p.30).

Franchi adota um arcabouço teórico amplo no estruturalismo, na sociolinguística e nas teorias do discurso, fazendo isso também explicitamente.

É possível identificar uma menção a aspectos da cognição em:

(...) deve-se diagnosticar a nível de detalhe a realidade linguística de nossos alunos, o estágio em que se encontram para levá-los a ampliar suas experiências e suas hipóteses gramaticais; para fazê-los dispor não somente de uma gramática passiva, mas de uma gramática cada vez mais rica e operativa. (p.30)

Por se preocupar com uma exposição teórica séria a respeito do ensino, ressalta a importância de se distinguir “(...) o sentido de ‘gramática interna’ do sentido de ‘gramática’, construção teórica dos gramáticos e linguistas” (p.31), para que não haja confusão entre as diversas abordagens e possível prejuízo da educação. Essa importante distinção está presente em outras obras analisadas e é crucial para a reformulação do ensino.

Franchi faz menção a aspectos socioculturais, pois, para ele, “(...) as regras da linguagem não possuem, no geral, uma necessidade biológica ou lógica: sua regularidade tem um fundamento social e antropológico e a obediência a elas tem um fundamento funcional (...)” (p.49)

(...) é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. (p.48)

Franchi não propõe uma metodologia de ensino, mas dentre as propostas gerais lançadas, aborda que é preciso que professores e gramáticos se posicionem quanto à adoção de critérios, pois, são, em sua maioria, diversificados e heterogêneos, e que adotem uma postura diferente frente às reais necessidades do ensino, pois “(...) nesse exercício escolar puramente classificatório se distancia o aspecto fundamental da atividade de caráter gramatical que consistiria em compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua linguisticamente” (p.69). E, como proposta frente ao excesso de exercícios de gramática, “(...) a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz” (p.74), bem como “recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem” (p.74).

(...) nesse jogo de construção e reconstrução dos textos, não se necessita de um conhecimento detalhado nem sofisticado de noções e nomenclaturas gramaticais. Basta recorrer à intuição dos alunos e professores para sua própria língua. Nesse nível de trabalho, não se está ainda necessitando de uma gramática enquanto sistema de noções, mas do conhecimento gramatical interiorizado por todo o falante de sintaxe de sua língua, das regras pelas quais constrói e transforma as expressões em operações conscientes. Em outros termos, basta explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua, torná-las explícitas, em uma práxis ativa e dinâmica. (p.94)

Conclui que “antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. Em um segundo plano, a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber” (p.99) não sendo aprendida “(...) como se aprende uma tabuada, mas se constrói em uma atividade social, partilhada, reciprocamente comprometida.” (p.99 e 100)

b) Perini, Mário. *Para uma nova gramática do português* (1986)

O autor deixa claro uma crítica à gramática tradicional, fazendo sugestões de como deveria ser seu conteúdo a fim de solucionar seus “problemas”.

As falhas da gramática tradicional são, em geral, resumidas em três grandes pontos: sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. (p.6)

Tem por objetivo preparar uma gramática pedagógica, e reconhece que “(...) o primeiro problema é a escolha do arcabouço teórico a ser adotado” (p. 10). Dentre suas propostas gerais, postula “(...) a existência de uma doutrina gramatical implícita (DGImp.), que não é nunca explicitada, nem reconhecida como existente, mas que na verdade guia nossas decisões dentro da prática da análise gramatical” (p. 17) e a “(...) DGEEx., que é ‘oficialmente reconhecida’ e explicitada nas gramáticas (...)” (p. 18). É possível se fazer uma

relação entre o que ele chama de DGImp. com o que o Gerativismo chama de Conhecimento Inato, mas isso é uma referência implícita à teoria chomskiana.

Propõe também, para as questões relativas ao ensino, que “(...) uma formação gramatical intelectualmente sadia só pode ser atingida através de um exame racional e rigoroso do fenômeno da linguagem e da estrutura da língua, nunca através de princípios desconexos e, o que é pior, ministrados dentro de um esquema de autoridade” (p. 19).

O autor conecta uma espécie de metodologia para a prática pedagógica com o que já havia argumentado, pois acredita que “a tentativa de explicitação das desarmonias entre DGEx. e DGImp., assim como os outros aspectos da crítica à gramática tradicional (...) é um caminho para a criação de um tipo de atitude que permitirá à nossa disciplina ser realmente útil na formação intelectual dos estudantes” (p. 20).

Dedica-se, então, à análise de que “(...) a nomenclatura tradicional é especialmente deficiente no que diz respeito a nomes de classes; correspondentemente, muitas classes não são devidamente reconhecidas na gramática” (p. 40). Após este esmiuçar das questões gramaticais, procura “(...) uma proposta para uma gramática mais adequada do português” (p. 42). Para esta nova proposta, aborda os problemas da descrição semântica, mais especificamente a complexa relação entre forma e significado. Dentro desta exposição, vemos uma abertura para a crença nos pressupostos epistemológicos do gerativismo quando afirma que “(...) talvez os falantes tenham algum acesso intuitivo ao significado literal das formas linguísticas” (p. 48), mas é muito incipiente esta inserção teórica.

Por considerar que sua análise ultrapassa o nível do período, pode-se dizer que a obra está baseada implicitamente nas questões discursivas. Quanto à menção a aspectos socioculturais, estes se dão de maneira implícita.

O último subtópico da seção são as classes de palavras. Detém-se sobre a teorização deste assunto e os problemas que existem na sua abordagem:

A partir do momento em que se admite que a definição das classes de palavras precisa ser feita de acordo com seu comportamento sintático, surge o problema das classificações contraditórias, isto é, das palavras que ficariam em uma classe segundo um critério, mas em outra segundo outro critério. (p. 76)

Chega à conclusão de que “(...) o sistema tradicional não dá conta dos fatos da língua” (p. 84) e conclui sua obra alertando sobre o “(...) problema da seleção dos dados a serem descritos” (p. 85). Em sua opinião, os dados que melhor fundamentam a gramática são os do padrão técnico-jornalístico, pois “(...) tais textos oferecem uma uniformidade de estrutura que nos permite elaborar a descrição com maior coerência” (p. 87). Por fim, afirma que uma das finalidades do ensino gramatical é “(...) conscientizar o estudante de sua língua, da língua que ele deve aprender a manejar, seja lendo, seja escrevendo” (p.88), porém não faz menção a aspectos cognitivos do aprendizado de línguas.

c) **Murrie, Zuleika. *O ensino de português* (1992)**

Nesta obra, com a colaboração de outros autores, o objetivo da organizadora é discutir a integração curricular e metodológica no ensino de língua portuguesa. Como ponto de partida para a reflexão, explicitamente a linguagem é tratada sob o ponto de vista da Teoria do Discurso:

Entendemos a língua como um veículo de ideologias que transmite o pensamento de uma sociedade, e que é dentro dela que a transformação histórica realiza progressos e desvios necessários. Compreender a atividade linguística do aluno contrapondo-a a nossa própria análise de língua possibilitaria uma intervenção pedagógica, com a finalidade de formarmos alunos criadores de conhecimento e não apenas reprodutores. (p. 8).

Em seu artigo, Maria Silvia Olivi Louzada demonstra embasar-se na Teoria Funcionalista da linguagem ao salientar que (...) não se trata de traçar novos objetivos para a escola e para o ensino de Língua Portuguesa. Trata-se, na verdade, de indicar, pela reflexão, como melhorar o desempenho linguístico dos escolarizados (p.12), propõe, então, considerar o aluno como conhecedor de sua língua, sendo preciso melhorar suas produções, ressaltando que a função da escola é “levar a criança a adquirir e praticar o dialeto padrão e praticar na modalidade culta e formal, não somente porque por ela será socialmente avaliada, mas porque por ela terá acesso à tradição cultural escrita.” (p.12). Aqui se pode depreender uma referência à linha teórica Sociolinguística.

Utilizando-se do conceito de Castilho (1988)¹, entende que “norma”:

(...) ‘corresponde aos usos e atitudes de determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais. (...) A norma é um uso linguístico concreto e corresponde ao dialeto social praticado pela classe de prestígio. (...) A norma representa a atitude que o falante assume em face da norma objetiva, corresponde ao que a classe socialmente prestigiada ‘espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações’ (p. 12 e 13).

Ressalta que “(...) o aluno que ingressa na escola pública, hoje, muito raramente é o falante desta norma” (p.13) e que “(...) o ‘ensino para todos’, na verdade, continua sendo o ‘ensino para poucos escolhidos’ (...)” (p.13). Focaliza-se, então, o motivo do fracasso do aluno, a seu ver: “(...) a inadequação entre o que/como se ensina e para quem ensina.” (p.13)

Dedica boa parte da explanação à reflexão sobre as questões socioculturais da linguagem. “Quando a escola tenta substituir a língua que o aluno já fala por outra, dita ‘cultura’, ela fracassa e assim será enquanto não perceber que o respeito à fala do aluno é condição primeira para atingir o objetivo mais amplo: ensinar tudo a todos. (p.14)” Essa “língua que o aluno já fala” é compreendida sob a ótica da teoria gerativa, e a análise das questões socioculturais é foco de pesquisa da Sociolinguística.

Como uma de suas propostas, surge a interação. Apresenta-o como um fator decisivo no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois estes “(...) não se dão em virtude de uma atividade isolada do sujeito, mas se dão, fundamentalmente, a partir da interação com o adulto. Tanto mais rica e fluente é a linguagem quanto mais rica é a interação social.” (p.14) Esta interação pode ser entendida como estímulo para aquisição, como propõem os gerativistas, e este estímulo precisa se dar em um contexto comunicativo.

Estabelecem como dever da escola “(...) desenvolver desde as primeiras séries do 1º grau a sensibilidade das crianças em relação às variações linguísticas e colocar a nu os preconceitos sociais que privilegiam umas e discriminam e estigmatizam outras.” (p.17) Assim, que seja entendido que “(...) a modalidade padrão é uma alternativa e não a linguagem única em que pode manifestar-se.” (p.18)

Por fim, a autora diz que “não se trata também tão e somente de mudança metodológica, ou de técnicas de ensino. Trata-se, primordialmente, de uma mudança de postura do profissional de ensino em relação à concepção de linguagem e do que é ensinar língua materna.” (p.19) Ou seja, se o profissional adota a concepção de linguagem gerativista, seu trabalho se direcionará para multiplicar, aumentar e acrescentar os recursos expressivos de que a criança não dispunha.

Harry Vieira Lopes aborda a associação estreita entre leitura e escrita e também seu papel crucial no aprendizado escolar e suscita a reflexão: “Quem sou, enquanto professor de

¹ CASTILHO, Ataliba Teixeira. “A Variação Linguística, Norma Culta e Ensino da Língua Materna”. In: *Subsídios à proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de textos. São Paulo, CENP/SE, 1988, vol. I, pág. 53.

língua portuguesa? O que devo ensinar aos meus alunos? Quais são as maneiras de ensinar os conteúdos que porventura escolha como os necessários? Para que fazer tudo isso?” (p.45)

(...) é preciso exatamente fazer com que o aluno possa ler/escrever e angariar recursos técnicos para esse ler/escrever; distinguir tipos discursivos (...), estabelecer-lhes os elementos articuladores, reconhecer a função do que escreve e dar-lhe a direção necessária, adaptar-se às diversas situações em que deverá interpretar e produzir seus escritos. É preciso que tenhamos uma concepção de língua, que conheçamos seus melindres, suas manhas. (p.45 e 46)

O autor afirma que é preciso conhecer um pouco do processo mental dos sujeitos, reconhecendo que “(...) o conhecimento não se dá pelo simples contato com a experiência e que é preciso adequá-lo às condições psicológicas” (p.46), pois argumenta que “(...) as estruturas sintáticas são interiorizadas inconscientemente e não através de sua descrição metalinguística.” (p.46) Faz, assim, menção a aspectos cognitivos do aprendizado de línguas.

Argumenta explicitamente também com base na Teoria do Discurso:

O ensino da língua (...) não pode bastar enquanto apenas codificação e decodificação de um sistema de escrita, de modo banal e mecânico. O ensino da língua tem que estar ligado à recuperação de sua função social, nas suas instâncias de sentido e significação, no desvelamento da realidade e na possibilidade de sua reconstrução. Aquele que ensina a língua tem que ter em mente essa relação de autoritarismo que perpassa as relações humanas e sociais (...). (p.60)

Murrie, baseando-se na Teoria Gerativa, menciona um conhecimento linguístico inconsciente por parte do indivíduo, ao admitir que “As crianças conseguem derivar oralmente regularidades presentes no sistema gramatical, sem nunca terem sido expostas a elas.” (p.66) Para ela, “O conhecimento da gramática de uma língua faz parte integrante do conhecimento linguístico do usuário. O falante é capaz de operacionalizar as regras, sem nem mesmo conhecê-las, denominá-las ou pensar sobre elas (...).” (p.66)

Propõe incipientemente uma metodologia de ensino, partindo da admissão de que o falante domina as regras da língua e de que as estruturas básicas estão presentes na “cabeça” do falante: “(...) saber as regras, usá-las, não significa saber falar sobre as mesmas; uma estratégia de ensino seria levar os alunos a conhecerem a gramática da ‘cabeça’.” (p.74 e 75) Assim, “Seria mais proveitoso ensinar o aluno a pensar sobre os conceitos e reinventá-los, a partir de uma gramática textual pautada no significado: a significação textual é que estabelece os critérios de utilização das regras da língua” (p.76), e também o sociocultural:

O fracasso da e na escola, naturalmente não decorre de fatores psicológicos e pedagógicos, mas inscreve-se em um contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo. Entre os inúmeros fatores que contribuem para o fortalecimento e a consolidação dessa situação encontra-se a questão da linguagem. (p.92)

d) Luft, Celso. *Língua e liberdade* (1993)

Apresenta sua obra explicitando que “(...) os livros que chamamos gramáticas são meras tentativas de registro e explicação de parte ínfima das regras contidas na autêntica gramática, a vital, verdadeira: conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua; com ela nascem, evoluem e morrem.” (p.11). Sua argumentação baseia-se nos pressupostos da teoria gerativista de que o aluno inicia seu processo de escolarização tendo já adquirido um sistema linguístico completo de sua língua materna. Seu objetivo fica claro no trecho abaixo:

Penso ser urgentíssimo promover uma mudança radical em nossas “aulas de Português”, ou como quer que as chamem: passando de uma postura normativa, purista e alienada, à visão do aluno como alguém que já sabe a

sua língua, pois a maneja com naturalidade muito antes de ir à escola, mas precisa apenas liberar mais suas capacidades nesse campo, aprender a ler e escrever, ser exposto a excelentes modelos de língua escrita e oral, e fazer tudo isso com prazer e segurança, sem medo. (p.12)

Para ele, “o talento de bem falar e escrever tem a ver, sim, tem tudo a ver com gramática. Mas com a gramática natural, o sistema de regras que os falantes internalizam ouvindo e falando.” (p.19) Isso é o mesmo que dizer que a GU está presente tanto no processo de aquisição da fala quanto no processo de aprendizado de escrita.

Importa comunicar, e para isso há que dominar, o mais automaticamente possível, o sistema de regras do meio de comunicação. Isso nada tem a ver com a Gramática confundida com listas de regras normativamente impostas ao aluno, num método que ignora variantes idiomáticas (...). (p.20)

Com base na Teoria Gerativa, propõe que os professores saibam que os alunos “(...) ‘sabem’ sua língua muito mais e melhor do que os professores poderiam ensinar” (p.24), devido à faculdade humana para aquisição de língua. Luft é, dentre estes autores analisados, um dos que mais apresenta os conceitos teóricos da teoria gerativista em sua obra sobre ensino de língua. Para ele, gramática é “(...) um sistema de regras intuitivamente internalizado desde a infância, aperfeiçoado à medida que o indivíduo cresce intelectualmente, e compartilhado, também intuitivamente, pelos membros da comunidade, mesmo os que não vão à escola e nunca aprenderam a ler.” (p.30) Fica evidente em sua explanação “(...) que todo o ensino da língua materna precisa ser, todo ele, reformulado – urgentemente.” (p.30)

Não se trata de “ensinar” a língua materna, que o aluno já fala ao entrar na escola; nem se pode, aliás, ensinar uma língua. O que cabe é ir aumentando a capacidade comunicativa dos alunos, trabalhar muito com a língua, melhorando sempre mais e tornando mais produtivo o manejo desse instrumento. (p.30)

Afirma que a gramática natural da língua é uma gramática da fala. Um sistema de regras para a comunicação oral: “(...) a verdadeira linguagem é a fala. A escrita é sinalização secundária, posterior, e pode nem ocorrer (...)” (p.39) Propõe que, “Num ensino moderno, a gramática natural da fala deve sempre preceder, fundamentar, controlar a gramática artificial da escrita. A gramática natural é flexível e variável.” (p.39)

Propõe também, mesmo não elaborando uma metodologia de ensino, “(...) que aulas de linguagem não sejam treinamento forçado, carregado de fora para dentro, mas criação de condições e estímulo para que se liberem capacidades internas inatas.” (p.53) Fazendo menção a aspectos socioculturais, afirma ser a linguagem da criança, quanto ao nível cultural e vocabulário, dependente do meio em que vive, portanto, o aprendizado da gramática da escrita também dependerá do meio em que esta está inserida.

Pois é: esses são fatos que a escola, que os professores ‘devem encarar’ no ensino/aprendizagem da língua materna. Encarar com toda a lucidez: seus alunos vieram e vêm à escola com uma teoria (gramática) internalizada. Com essa teoria convém trabalhar, reforçando, ampliando até se aproximar ou chegar à teoria (gramática) da língua culta padrão. (p.72)

Fazendo uma breve menção a aspectos cognitivos do aprendizado de língua, conclui que “(...) aprender uma língua não é complicado, como faz crer o ensino tradicional. É um fato natural, ou seja, é da natureza do ser linguístico que é o homem: um processo por assim dizer automático, até inevitável.” (p.56) “Essa “facilidade” decorre da posse prévia da gramática universal inata (...)” (p.56) Sendo assim, “O ensino tem de ocupar-se com o manejo efetivo da língua, falada e escrita.” (p.97)

(...) o aluno não precisa “aprender” a língua; precisa, sim, reforçar sua gramática implícita, internalizada na primeira e segunda infância, ampliá-la com os elementos próprios do modelo culto padrão. E precisa aprender a ler

e escrever, ter contato constante com bons textos, e descobrir, com o professor e toda a classe, as riquezas expressivas do seu idioma. (p.99)

e) Vieira, Silvia & Brandão, Silvia. *Ensino de gramática: descrição e uso* (2009)

Já é possível enfrentar o grande desafio que se impôs quando uma grande massa de brasileiros trouxe às escolas seus falares, suas gramáticas particulares. Ao se expor uma diversidade linguística que, no ambiente escolar e nos livros didáticos, se fingia não existir, se tornou urgente uma mudança radical nas práticas descritivas e pedagógicas. Este livro resulta do crescente interesse em atender às exigências dessa mudança e em assumir uma posição objetiva ante a realidade escolar. (p.9)

Do excerto acima fica claro o objetivo da obra e seu embasamento na teoria Sociolinguística. Dentre as propostas gerais lançadas pelas organizadoras, estão:

Em linhas gerais, adotamos três princípios fundamentais à prática didático-pedagógica: (i) o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência de leitura e produção de textos; (ii) a unidade textual – em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoante as possíveis situações comunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de português; e (iii) os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes níveis da gramática – são essenciais para a construção do texto. (p.10)

A obra não se propõe a apresentar uma metodologia de ensino, mas ressalta a importância de esta estar fundamentada em uma teoria científica:

Estamos conscientes de que a ansiedade de boa parte dos profissionais de Língua Portuguesa recai sobre o *modus operandi*: como ensinar? A resposta a essa questão depende do uso de metodologia fundamentada em bases científicas, o que implica admitir que a dinâmica natural da língua impõe constante atualização e mudança de estratégias no nível pedagógico. (p.10)

Há menção a aspectos socioculturais no artigo de Dinah Callou. Ela aborda os três tipos de causas indicadas para justificar a ineficácia do ensino de língua materna: as de natureza sociocultural, socioeconômica e pedagógica. Segundo ela, por um lado, temos a gramática normativa que prescreve normas que serão válidas em todos os contextos, não levando em conta a variação em qualquer dimensão ou nível. Por outro lado, temos uma “(...) gramática em termos descritivos, de levantamento das unidades opostas do sistema da língua e da gramática internalizada que a criança já traz consigo...” (p.16) “Essas diferentes concepções de língua e de norma deram lugar a orientações e objetivos pedagógicos diferenciados...” (p.16), e propõe que “a norma não pode ser rígida, monolítica; a língua muda, as normas gramaticais se modificam e nada é mais prejudicial que um purismo estreito, quase sempre baseado num conhecimento deficiente da própria língua” (p.19).

(...) a gramática normativa, veiculada na escola, vê a língua como algo homogêneo, imutável, e é essa a ideia que é passada no ensino em todos os níveis. O estudo de língua portuguesa é quase sempre associado à noção do “certo” e do “errado”, como se só houvesse uma única possibilidade de utilização *normal* da língua (p.22).

No trecho a seguir, vemos um conceito da teoria gerativa sendo citado, o da GU, porém, mesmo que explicitamente, desenvolve-o deficientemente:

Se qualquer falante já possui uma gramática internalizada – sistema de regras e princípios universais – ao ingressar na escola, ele deve desenvolver a sua competência comunicativa de tal modo que possa “utilizar melhor” a sua língua em todas as situações de fala e escrita, isto é, possa ser capaz de refletir sobre a capacidade linguística que ele já possui e domina no nível

intuitivo, mas sobre a qual nunca antes se tinha debruçado para analisar o funcionamento (p.27).

Fazer com que a reflexão sobre a língua vá além da observação do que é “certo” e “errado” é o primeiro passo a fim de “concretizar” este “usar melhor”. Segundo Callou é preciso fazer com que o aluno reconheça “(...) a diversidade linguística, os usos linguísticos, para além da unidade, do ideal linguístico” (p.28) e “(...) o professor precisa saber observar e descrever as variedades trazidas por seus alunos” (p.44). E menciona aspectos cognitivos do aprendizado de línguas, pois afirma que “Pensar no que pensam os falantes é promover, pela descrição gramatical de suas intuições, a criatividade” (p.47).

Silvia Figueiredo Brandão sintetiza a proposta do livro no trecho:

Respeitando o vernáculo do aluno, o professor pode: a) ensinar-lhe com bom senso e sempre ancorado na realidade, a variedade de prestígio; b) buscar estratégias que facilitem esse aprendizado e contribuam para evitar que o aluno falsamente acredite que a norma linguística privilegiada é um bem que não somente deve possuir, mas que deve substituir o bem linguístico de que já dispõe (...); c) descrever o funcionamento da língua de acordo com suas diferentes situações de uso; d) levar o aluno a dominar a variedade padrão, em especial a da modalidade escrita, que requer estratégias discursivas bastante diferenciadas das utilizadas na modalidade falada... (p.79).

Para ela, “Não há fórmulas quando se trata de ensino. Há apenas três requisitos para que o processo de ensino-aprendizagem chegue a bom termo: boa formação, bom senso e boa didática da parte do professor” (p.79), pois a partir dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, o professor deve promover o raciocínio lógico-científico do aluno com base em atividades reflexivas. “Qualquer metodologia de ensino só poderá ser bem desenvolvida se houver uma base teórico-descritiva cientificamente fundamentada” (p.144).

f) Marcuschi, Luiz. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (2001)

Nesta obra, seu objetivo é “(...) a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais” (p.15), deixando claro seu embasamento na Análise do Discurso Crítica e na Sociolinguística:

(...) o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso. Pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno inato, universal e igual para todos, o que importa é o que nós fazemos com essa capacidade (p.16).

Como uma de suas propostas, considero uma das mais importantes a seguinte:

(...) devemos distinguir entre *letramento*, *alfabetização* e *escolarização*. O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos* (...). A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição familiar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever (p.22).

Não é raro vermos quem considera “(...) a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.” (p.28) Afirma que tanto a escrita quanto a fala possuem especificidades e importância: “Foi a escrita que permitiu tornar a língua um objeto de estudo sistemático” (p.29) e, para este estudo, pode-se adotar diferentes linhas de análise, uma delas é a oferecida pela Sociolinguística:

Notável nessa tendência é o fato de não se fazer uma distinção entre fala e escrita, mas sim uma observação de variedades linguísticas distintas. Todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma. Mas como nem todas as

normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida como *norma padrão* (p.31).

Para o autor, “(...) fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos.” (p.32) Esta perspectiva apresentada por ele, a sociointeracionista, “(...) tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala (...)” (p.33)

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-se sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade (p.34).

Mencionando aspectos cognitivos do aprendizado de línguas, para ele, é importante que o professor saiba que fala e escrita “São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.” (p.35) e que “A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia” (p.36).

A língua se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato. Com isso, toda vez que emprego a palavra *língua* não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico* e *social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (...) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto* e *discurso* (p.42-3).

Pode-se dizer que a obra se propõe a apresentar uma metodologia de ensino, a saber, a retextualização, que nada mais é que a passagem do texto falado para o texto escrito, assim, argumenta que escrita não representa a fala e que se pode, para fins de estudo, relacioná-las e compará-las, não em termos de superioridade ou inferioridade:

Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. (...) Partindo dessas posições, busca-se construir um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação (p.46).

Para o autor, o contexto de interação tem grande peso nas decisões que o indivíduo faz em sua língua, algumas vezes até mesmo maior que os critérios dados pela gramática. Sendo assim, “(...) não apenas as questões da diferença de modalidade devem ser consideradas, mas também aspectos relativos às condições de produção dos textos” (p.63), como “(...) usar uma expressão mais familiar ou mais erudita, uma sintaxe mais elaborada ou menos elaborada, é uma decisão da alçada do discurso (pragmática, sociolinguística, estilística) e não da forma linguística em si...” (p.68). Por fim, como já observado, leva em conta também aspectos socioculturais para o ensino de língua portuguesa:

(...) a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objeto de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informações. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui

de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos. (p.125)

g) Rocha, Luiz. *Gramática: nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática* (2007)

Para ele, o objetivo primordial da escola é ensinar o português padrão. “À escola cabe desenvolver as diversas competências linguísticas e comunicativas do aluno, nos mais variados registros, níveis, circunstâncias e aplicações...” (p.15), “(...) sem se esquecer, contudo, de outras manifestações da linguagem” (p.16). Argumenta em defesa dessa ideia que, “(...) ao sair da escola fundamental, média ou superior, a imensa maioria dos indivíduos vai precisar é da língua padrão – falada ou escrita – para ingressar no mercado de trabalho ou para se tornar um cidadão engajado na sociedade em que vive” (p.16).

Para o autor, “Se defendemos que o objetivo primordial da escola é ensinar a língua padrão, isso não quer dizer que o aprendizado dessa modalidade de língua deva ser feito através do estudo da gramática” (p.16), pois “(...) a gramática não só não é necessária ao aprendizado da língua padrão, como também de que ela é prejudicial ao ensino de Português” (p.16). E é neste momento que expõe os objetivos de sua obra: “(...) apresentar um método funcional e exequível para o aprendizado do Português – principalmente da língua padrão – sem que se recorra ao estudo da gramática explícita” (p.17).

Ao afirmar que “(...) a maioria absoluta dos brasileiros fala a língua portuguesa sem conhecer a gramática formal (...)” (p.17) assume que o aprendizado da língua padrão e o estudo da gramática são duas atividades distintas.

O autor “(...) pretende apresentar um método de ensino de Português, que seja ao mesmo tempo simples, claro, concreto, objetivo, eficiente e funcional, além de estar alicerçado (...) em bases teóricas convincentes” (p.19). Sendo assim, apresenta a proposta sobre o ensino do Português: o Método GNM (Gramática: Nunca Mais).

E o ensino da gramática? É de fato necessário para o aprendizado do português? Se o docente acha que sim, lá está ele desdobrando-se para explicar a teoria gramatical e para corrigir os exercícios aplicados! Se ele acha que não, lá está ele, da mesma maneira, desdobrando-se para cobrir as lacunas deixadas pela ausência da teoria gramatical (p.26).

Segundo Rocha, “(...) a língua padrão se caracteriza pela observância às normas da gramática tradicional, ao passo que a língua não padrão se caracteriza pela atitude de rebeldia com relação a essas normas” (p.37). Nisto vemos que todas as atuais observações do professor sobre a língua padrão estão relacionadas com o texto escrito.

(...) muitos professores adotam práticas pedagógicas que “impedem, inibem ou retardam” a aquisição da língua escrita culta, como: a adoção da gramática explícita como método para aprender a língua, a confusão entre língua literária e língua padrão, o estudo ou análise da língua falada pelo aluno como estratégia para aprender a língua formal, etc. (p.39-40)

Faz uso do arcabouço teórico gerativista ao argumentar que “(...) os falantes servem-se de regras internalizadas para usar uma língua, ao mesmo tempo em que é do uso efetivo dessa língua que se delineiam as regras para o seu funcionamento” (p.48) E expõe a necessidade de uma maior eficiência ao ensino, no sentido de ele ser organizado e sistemático. Encerra a seção dizendo que “(...) o estudo de texto e a redação são elementos importantíssimos para a aquisição da modalidade culta da língua materna” (p.65).

(...) se o aluno escreve mal, ou não sabe usar o português adequadamente, não serão as aulas de gramática que melhorarão seu desempenho. Se ele escreve bem, se ele sabe adequar a sua língua às diversas circunstâncias de uso, qual seria a utilidade dessas aulas? Não faz sentido, portanto, a

afirmativa de que para aprender português é necessário saber gramática (p.67).

Para ele “(...) o ensino da língua padrão é válido, como o ensino de uma modalidade “adquirida”, que vem juntar-se (não contrapor-se imperativamente!) a outra, “transmitida”, a modalidade coloquial ou familiar” (p.68). Portanto, “Se é possível escrever bem e corretamente sem o aprendizado da gramática, conclui-se que ela é dispensável” (p.68).

Há alguns autores que afirmam que o ensino gramatical é necessário ao aluno para que ele possa refletir a respeito de sua própria língua. A gramática reflexiva seria um instrumento de que ele disporia para compreender melhor a estrutura, a essência do seu principal meio de comunicação (p.78).

O autor defende a hipótese do não acesso à GU: “A criança possui uma gramática internalizada, mas ela é inconsciente, intuitiva, de difícil acesso.” (p.81) Para ele, “(...) a gramática deve ser estudada profundamente no curso superior de Letras (e apenas nesse curso superior), na disciplina intitulada Linguística, que é a instância adequada em que se faz o estudo científico da linguagem humana.” (p.83) Propõe, portanto:

(...) uma Lição de Português, que servirá de unidade básica para a Prática em Língua Padrão (PLP), deverá constar de três módulos: Prática de Leitura (PL); Prática da Escrita (PE); Exercícios em Língua Padrão (ELP) (p.85).

Aborda os conceitos formadores da teoria gerativa explicitamente:

Sabemos que as concepções teóricas que formam o arcabouço filosófico da Gramática Gerativa são unânimes em afirmar que todo indivíduo nasce com uma predisposição intuitiva, natural e biológica para a aquisição de uma língua (Chomsky, 1965). A Faculdade de linguagem é, portanto, um dom natural (...) (p.86).

É importante ressaltar que Rocha trata a gramática da escrita como uma modalidade, vemos, assim, a adoção também da teoria Sociolinguística.

Do mesmo modo como uma criança adquire uma língua natural através de internalização e de um tipo especial de treinamento, essa mesma criança, ao entrar para a escola, precisa também passar por uma prática para dominar uma outra modalidade de língua, a língua padrão, com algumas características diferentes de sua língua natural (p.87).

Afirma que a motivação para a aquisição da modalidade oral pela criança é diferente da motivação para a modalidade escrita, pois, no caso da primeira, é uma necessidade imediata, diferente da segunda, e que “(...) a frequência de treinamento é também diferente: a criança é bombardeada por todos os lados pela língua natural, ao passo que a PLP é feita, via de regra, na escola, mesmo assim em ocasiões específicas” (p.87).

(...) a tarefa de adquirir a língua natural é bem mais complexa do que a tarefa de dominar a modalidade padrão da língua. No primeiro caso, estamos aprendendo uma língua e, no segundo, estamos apenas adaptando-a a uma nova circunstância. Se não há necessidade de aprender gramática explícita para adquirir uma língua, por que haveria necessidade de aprender gramática para adaptar a língua a uma nova circunstância? Se a prática para a aquisição da língua natural é eficiente, é necessário tornar a aquisição da modalidade culta da língua também eficiente (p.87).

Para ele, “Do mesmo modo como a aquisição da língua natural se dá através da prática, o domínio da língua padrão se dá através da PLP” (p.89), este é a metodologia proposta na obra. “Como o objetivo das aulas de Português (e não da Prática Literária) é ensinar o domínio da língua padrão, o aluno precisa de exercícios constantes e de treinamento que o levem a adquirir o hábito de escrever nessa modalidade de língua” (p.92).

Os ELP devem se restringir à prática, não havendo, portanto, necessidade de o aluno estudar a nomenclatura técnica, pois “O professor deve conhecer a teoria gramatical, mas o aluno não.” (p.95) Também “Os ELP devem se constituir em uma espécie de desafio ao

aluno. É como se perguntássemos a ele constantemente: você já domina o português, mas você sabe usar o dialeto padrão?” (p.118) “Após levar o aluno à prática de determinadas estruturas linguísticas, convém averiguar se o discente adquiriu de fato o hábito proposto, o que poderá ser feito através dos exercícios funcionais de verificação” (p.158). “(...) é perfeitamente possível levar o aluno a praticar – e, conseqüentemente, a aprender – a língua padrão, sem o estudo explícito da gramática” (p.191). Não há menção a aspectos cognitivos envolvidos no aprendizado de língua.

O ensino do português padrão (...) consiste em três tarefas principais: a) o contato constante, consciente e estimulante do aluno com os textos em língua padrão, a fim de que ele internalize e sedimente os modelos estruturais da norma culta; b) o treinamento específico das construções caracterizadoras da norma culta, a fim de que o aluno automatize essas construções; c) a prática constante, efetiva e dirigida da escrita em língua padrão, que habituará o aluno a usar com desembaraço essa modalidade de língua (p.204).

h) Neves, *Gramática na escola* (2007)

Seu livro é uma discussão dos problemas que afligem o professor na escolha de uma estratégia para o ensino da gramática, apresentando uma crítica à orientação formal vigente, não se detendo no diagnóstico de pesquisa em sala de aula. Nas notas preliminares, reflete sobre ensino e conceito de gramática: “Para quê se “ensina” a gramática? Para quê se “usa” a gramática que é ensinada?” (p.10) E reflete sobre bom desempenho, preocupação com a norma, finalidade teórica e currículo.

O livro consta de análise de atitudes de professores e de alunos dentro de sala de aula, com base em coleta de dados e depoimentos. Nota-se, assim, que “As aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso” (p.12) e que “(...) o predomínio é de exercitação da “análise sintática”: reconhecimento e classificação dos termos da oração e das orações do período” (p.14), sendo muito comum o ensino de definições.

Vê-se que “(...) a atividade de reconhecimento das entidades linguísticas (...) é a predominante nas aulas de gramática” (p.19) e que “(...) os professores (...) fixam-se nas definições para operar” (p.20), apoiando-se em textos para sua prática. Mais da metade dos professores não participaram do processo de adoção dos livros didáticos que usam e “(...) a parte gramatical do livro não leva à reflexão” (p.27). Quanto aos exercícios que o livro apresenta, a pesquisa revelou que 100% dos professores não prescindem desse material em suas aulas. Se este instrumento é tão importante para a prática do professor, deve-se investir no melhoramento desses. E foi visto que “(...) os exercícios que eles declaram propor aos alunos são, em geral, os mesmos que os livros didáticos apresentam.” (p.28) E, como dado conclusivo da observação, verificou-se por parte dos professores que “(...) é baixo o nível de aspiração quanto a um aprimoramento de formação” (p.29).

Após este levantamento de dados, seguido de reflexão, a autora apresenta uma teorização dos elementos que se relacionam em sua pesquisa. Nesta seção pode-se perceber a adoção de um arcabouço teórico no nível do discursivo e da pedagogia, além de se verificar a menção a aspectos socioculturais:

(...) como atividade humana, a atividade linguística tem três dimensões: 1. a dimensão discursiva, pela qual as expressões se relacionam com a situação real de sua produção; 2. a dimensão semântica, pela qual as expressões se interpretam segundo o sistema cultural de representação da realidade; 3. a dimensão sintática ou gramatical, pela qual se regram sistematicamente as construções da língua. Dito de outro modo, a linguagem é (e tem de ser

considerada): uma atividade comunicativa, uma atividade cognitiva, um objeto de análise (p.41).

A totalidade dos professores de língua portuguesa entrevistados adota a compartimentação de há muito estabelecida nos próprios livros didáticos entre: 1. redação. 2. leitura e interpretação. 3. gramática. Pode-se vislumbrar aí, grosso modo, uma relação entre cada uma dessas atividades e uma das dimensões acima apontadas: 1. A redação como atividade comunicativa. 2. A leitura e interpretação como atividade cognitiva. 3. A gramática como atividade de análise. (p.41)

A autora aponta que as dificuldades enfrentadas pelos professores, em geral, dizem respeito a uma incapacidade de avaliar a língua em uso nas suas diversas dimensões e propõe repensar o que é gramática:

Assim: se não se aboliu a ideia de que o aluno deve chegar a um bom desempenho em termos de correção de linguagem; se gramática normativa (...) está desprestigiada a ponto de poucos professores ousarem confessar serem seus defensores; se a gramática descritiva (que substitui a normativa por força da própria cobrança institucional) nada ensina com respeito a um desempenho mais correto, que é o prestigiado; o ensino da gramática “não serve para nada” (p.48).

Como fruto de sua observação e reflexão, afirma que “(...) os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel” (p.48). “Assim, embora saiba que a gramática que ele ensina não ajudará o aluno a escrever melhor (em nenhum dos pontos de vista), ele cumpre o ritual do ensino sistemático da gramática como meio de eximir-se de culpa maior” (p.48).

Conclui, mesmo não elaborando uma metodologia de ensino, propondo que a língua em funcionamento precisa ser o objeto de análise em nível pedagógico, pois não há sentido reconhecer e catalogar “classes” de palavras sendo o papel funcional delas (que são partes do discurso) negligenciado. A escola deve funcionar, portanto, como ampliadora das formas de expressão.

A exercitação formal (reconhecimento e análise de funções estruturais) conflita com o estudo das funções quando teoricamente consideradas. Não sabendo separar os níveis, os professores tratam as funções sintáticas, formalmente exercitadas, ou semanticamente, ou tematicamente. A consideração funcional permitiria o desbaste necessário para poder chegar-se a um tratamento formal bem assentado e compreendido (p.65).

Conclusão

Na presente pesquisa buscou-se analisar XX obras relacionadas ao ensino de língua portuguesa. O objetivo principal era verificar as abordagens presentes em cada obra. Pode-se atestar que não são todas as obras que se propõem a apresentar uma metodologia de ensino; a maioria apenas reflete sobre a questão do método, sobre como ensinar. É possível perceber que a maioria das obras se baseia em mais de uma linha teórica. Para que não ocorra conflito de abordagem e propostas, é preciso que a adoção de mais de uma teoria seja feita de forma cautelosa, visto que é válido e importante para a melhoria do ensino não se ater em somente um ponto de vista.

Para uma melhor sintetização das questões aqui analisadas, apresento, a seguir, um quadro resumitivo do que foi constatado na leitura de cada uma das obras com relação às questões de pesquisa apresentadas no início deste trabalho:

	Objetivo	Metodologia de ensino	Embasamento Teórico		Aspectos Cognitivos	Aspectos Socioculturais	Uma das propostas
Franchi (2006)	Revisar o que se sabe de gramática e entender sua prática na escola.	Não propõe, mas aborda que é preciso se posicionar quanto à adoção de critérios de ensino.	Sociolinguística, estruturalismo e Teoria do Discurso.	Implícito e explícito.	Ressalta a importância de se diagnosticar a realidade linguística dos alunos.	As regras da linguagem têm um fundamento social e antropológico e a obediência a elas tem um fundamento funcional.	Distinguir entre "gramática interna" e "gramática", construção teórica dos gramáticos e linguistas.
Perini (1986)	Preparar uma gramática pedagógica.	Não propõe, apenas diz que explicitar as desarmonias entre DGEEx. e DGImp é um caminho.	Gerativismo e Teoria do Discurso	Implícito.	Não faz menção a aspectos cognitivos do aprendizado de línguas.	Menções incipientes.	DGImp. e DGEEx.
Murrie (1992)	Discutir a integração curricular e metodológica no ensino de língua portuguesa.	Ensinar o aluno a pensar sobre os conceitos e reinventá-los, a partir de uma gramática textual pautada no significado.	Teoria do Discurso, Funcionalismo, Gerativismo e Sociolinguística	Implícito e explícito.	Estruturas sintáticas são interiorizadas inconscientemente e não através de sua descrição.	Dedica boa parte da explanação à reflexão sobre as questões socioculturais da linguagem.	A interação social é um estímulo para a aquisição.
Luft (1993)	Promover uma mudança nas aulas de português, pois o aluno já sabe sua língua.	Não propõe, mas diz que as aulas precisam ser de criação de condições e estímulo para que se liberem capacidades internas inatas.	Gerativismo	Explícito.	Aprender uma língua não é complicado. É um fato natural, é da natureza do ser linguístico que é o homem.	A criança, quanto ao nível cultural e ao vocabulário, depende do meio em que vive.	A gramática natural da fala deve sempre preceder, fundamentar, controlar a gramática artificial da escrita.
Vieira & Brandão (2009)	Apresentar à comunidade escolar a diversidade linguística.	Não propõe, mas ressalta a importância de estar fundamentada em uma teoria científica.	Sociolinguística e Gerativismo	Explícito.	Relaciona a intuição linguística à criatividade.	É evidente, pois é o ponto de partida para explicar a variação e a diversidade linguística.	Requisitos para o ensino: boa formação, bom senso e boa didática da parte do professor.
Marcuschi (2001)	Construir um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto..	A retextualização, que nada mais é que a passagem do texto falado para o texto escrito.	Análise do Discurso Crítica e Sociolinguística	Explícito.	Fala e escrita são modos de representação cognitiva e social específicos.	Considera que o uso leva em conta algumas condições de produção (pragmática, sociolinguística, estilística).	Distinção entre letramento, alfabetização e escolarização.
Rocha (2007)	Apresentar um método de ensino de Português.	Método Gramática: Nunca Mais.	Gerativismo e Sociolinguística	Explícito e Implícito.	O ensino do português padrão consiste em: contato, treinamento e prática.	Menciona de forma incipiente.	PLP: PL, PE e ELP.
Neves (2007)	Discutir problemas da prática docente e criticar a orientação formal vigente.	Não elabora, mas propõe que a língua em funcionamento precisa ser o objeto de análise.	Teoria do Discurso e Teorias pedagógicas	Implícito.	Menção incipiente.	Relaciona a cultura à semântica e o social ao discurso.	A linguagem é uma atividade comunicativa e cognitiva; um objeto de análise.

Referências Bibliográficas

- CHOMSKY, Noam. *Regras e representações; a inteligência humana e seu produto*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- _____. et alli. *Novas perspectivas linguísticas*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- FRANCHI, Carlos et al. *Mas o que é mesmo 'gramática'?*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KATO, Mary A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et al. (Orgs.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Un. Do Minho), 2005. p. 131-145.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática. 6ª ed. 1998.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Mª Cristina & LOPES, Ruth E. V. *Novo Manual de Sintaxe*. 3ªed. Florianópolis, SC: Insular, 2007.
- MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). *O Ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1992.
- NEVES, Maria Helena M. *Gramática na escola*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 2007.
- PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana Reigota; VICENTE, Helena Guerra; SALLES, Heloisa. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. In. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p.395-425, jul./dez. 2011.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais – O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2008.