

**O ensino de Gramática no Brasil e em Portugal:
perspectivas em confronto**
Grammar teaching in Brazil and Portugal: Perspectives in confrontations

Andréia Rutiquewiski Gomes¹

Audria Albuquerque Leal²

Sweder Souza³

RESUMO: Este artigo realiza um panorama acerca do ensino de Português como língua materna no Brasil e em Portugal. Dá-se destaque ao trabalho com a gramática em sala de aula, sobretudo no ensino médio (ou secundário). Para isso, expõem-se os documentos que fundamentam, de modo geral, o ensino em ambos os países e, a seguir, aprofundam-se os princípios teórico-metodológicos que norteiam o trabalho com a gramática. Bases legais (BRASIL, 1998, 2000, 2002, 2006; BUESCU *et al.* 2014) e literatura pertinente (ANTUNES 2003, 2007, 2014; MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008; LOPES, 2005; WACHOWICZ, 2010, entre outros) respaldam as pesquisas documentais e as bibliográficas. Realiza-se, na sequência, uma análise crítico-comparativo acerca das recomendações oficiais para a atividade gramatical nos dois contextos. Tecem-se, por fim, algumas conclusões, que apontam os principais sentidos e dissensos entre as abordagens adotadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Gramática. Ensino de Gramática. Ensino no Brasil e em Portugal.

ABSTRACT: This article presents an overview of the teaching of Portuguese as a mother tongue in both Brazil and Portugal. Emphasis is placed on working with grammar in the classroom, especially in high school. To this end, documents are analysed that generally guide the teaching in both countries, and then theoretical and methodological principles are explored that guide the work with grammar in the classroom. Legal bases (BRASIL, 1998, 2000, 2002, 2006; BUESCU *et al.* 2014) and the literature (ANTUNES 2003, 2007, 2014; MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008; LOPES, 2005; WACHOWICZ, 2010, among others) provide a framework to the documentary and bibliographic research. Then, a critical-comparative analysis is carried out of the official recommendations for grammar activities in both contexts. Finally, some conclusions are drawn pointing out the main senses and dissent between the approaches adopted.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Grammar. Grammar teaching. Teaching in Brazil and Portugal.

¹ É Professora Adjunto de Linguística, Língua Portuguesa e Práticas de Ensino de Português na Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba.

² Doutora em Linguística, especialidade em Teoria do Texto, pela Universidade Nova de Lisboa (2011). É pesquisadora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, atuando principalmente nos seguintes temas: Gêneros de Texto, Interacionismo Sociodiscursivo, Semiótica Social, linguagem não verbal, Semântica Enunciativa, livro didático, ensino de vocabulário, leitura, sala de aula e produção textual. O presente trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), no âmbito do projeto UID/LIN/03213/2013 e do projeto com referência SFRH/BPD/111234/2015.

³ Pós-Graduado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Participa do Grupo de Pesquisa em Tecnologias, Formação Docente e Letramento (CNPq/UTFPR).

1. Introdução

Presente em quatro continentes, o Português é a língua oficial de nove países (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Cabo Verde, Timor Leste, São Tomé e Príncipe) e estima-se que seja falado por 240 milhões de pessoas. A difusão da língua por terras tão distantes fisicamente deve-se aos movimentos de expansão de Portugal, ocorridos principalmente nos séculos XV e XVI. Defende-se, hoje, que todas essas pátrias fazem parte de um único grupo denominado “mundo lusófono”. Para fortalecer tal ligação, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que tem como objetivo, dentre outros, a promoção e a difusão do Português. Assim, a CPLP procura impulsionar a Língua Portuguesa como “meio privilegiado de difusão da criação cultural entre os povos que a falam e de projeção internacional dos valores culturais, numa perspectiva aberta e universalista” (<http://www.cplp.org/id-2604.aspx>). Nessa linha, a CPLP reafirma que essa promoção se faz indubitavelmente através do ensino.

É preciso lembrar, porém, que além de possuírem uma estreita ligação, esses países também apresentam grandes distanciamentos no que se refere à língua, pois cada um traz suas particularidades, ou seja, sua história política, social e linguística. Desse modo, sem a manutenção do foco de pontos de contato ou de distanciamento entre características linguísticas, este artigo trata do ensino de Português como língua materna no Brasil e em Portugal. A ênfase recai sobre o trabalho com a gramática em sala de aula do ensino médio (ou secundário, no caso europeu). Os docentes sabem que falar acerca desse domínio nem sempre é fácil, pois as opiniões e as posições são controversas e polêmicas, em especial no panorama brasileiro. Existem desde defensores do ensino prescritivo da gramática até aqueles que condenam totalmente qualquer atividade que faça remissão ao ponto. Embates novamente à parte, defende-se aqui que é necessário sim realizar debates sobre esse eixo de ensino. Isso porque, primeiro, goste-se ou não, o trabalho com a gramática está em classe e, na maioria das vezes, numa abordagem metalinguística e normativa, já condenada pelas pesquisas científicas e pelos documentos legais da educação, dado seu intuito de apagamento das variedades e seu caráter regulador, impositivo e excludente. Segundo porque toda língua possui uma gramática, que sob a influência de forças internas e externas, caracteriza-a e identifica-a, considerando a sua vitalidade natural e a cultura do povo que a usa. O interesse, portanto, não está voltado ao fato de se ensinar ou não gramática nas aulas, mas sim ao conceito e à abordagem adequados às práticas escolares e, também, aos aspectos gramaticais que são

relevantes para uma formação linguística no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de leitura e de produção de textos orais e escritos.

Os documentos oficiais dos dois países apontam para um trabalho com a língua em sua dinamicidade, mudanças e variedades. Ambos sugerem ações pedagógicas que articulem os eixos de trabalho e proporcionem avanços em termos de metodologias, práticas e instrumentos de ensino. No caso do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000, 2002) impulsionaram importantes reflexões, mas, efetivamente, poucos passos foram dados. Portugal, por sua vez, concebe o novo Programa e Metas Curriculares em 2014, no qual se defende um trabalho com a língua que integre as suas diferentes dimensões (oral e escrita) para o desenvolvimento pleno do letramento (Literacia, em Portugal). Contudo, o próprio documento apresenta um ensino do português compartimentado.

Para aprofundarmos esse assunto, este estudo foi dividido em seis seções. Inicialmente, apresenta-se um panorama do ensino de Português no Brasil. Faz-se referência às bases legais que norteiam as práticas escolares atuais. A partir dessa exposição geral, discute-se, em particular, o ensino de gramática pelo viés documental e bibliográfico. O mesmo percurso é realizado sobre o ensino de Português em Portugal, isto é, tem-se uma visão geral do tema e depois focaliza-se a questão da gramática. Por fim, é realizada uma análise crítico-comparativa acerca das recomendações pedagógicas entre os dois países e tecem-se alguns resultados.

2. A parametrização e metas curriculares do Português: o Ensino Médio do Brasil

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação, constituem-se documentos norteadores para o ensino no Brasil. Tais pressupostos trouxeram mudanças significativas para a educação básica, redimensionando diretrizes e práticas pedagógicas nas diversas áreas. No caso do Português, os fundamentos oficiais recomendam o desenvolvimento de um ensino voltado ao propósito realista de qualquer língua: a interação (BAKHTIN, 1997 [1979], 2006 [1973]). Segundo a abordagem interacionista, o enunciado é o elemento real de comunicação – pois sempre está associado a uma determinada situação de uso – e cada esfera social constrói seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN (1997 [1979], p. 280).

Assim, com base nos princípios bakhtinianos, os documentos oficiais estabelecem os gêneros como alicerces para o trabalho em sala de aula, já que os mesmos, materializam-se em textos orais ou escritos e servem como instrumentos de interação social. Recomenda-se então que o docente abandone o trabalho com a palavra ou a frase isolada e adote o texto como a unidade básica de ensino da língua materna (BRASIL, 2000). Os eixos de ensino da Língua Portuguesa, nesse caminho, passam a ser a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática (ou análise linguística⁴). Compreende-se que todos esses domínios devem ser trabalhados de forma integrada e reflexiva.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (EF) foram lançados em 1997 (primeiro e segundo ciclos) e 1998 (terceiro e quarto ciclos). Já as bases para o Ensino Médio – EM, foco deste artigo, datam de 2000 (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM), 2002 (PCN+ Ensino Médio/Orientações Educacionais Complementares aos PCN) e 2006 (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Os PCNEM, apoiados na LDB/9394/2006, organizam esse nível de ensino a partir de três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O ensino da Língua Portuguesa está alocado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 17), a qual prevê um ensino interdisciplinar: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão no uso da língua na vida e na sociedade” (p. 16). Nesse caminho, os PCNEM recomendam que o aluno seja orientado a fim de que:

[...] entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área (BRASIL, 2000, p. 21).

⁴ Os documentos governamentais adotam também o termo *análise linguística*. Essa prática refere-se a um ensino contextualizado e articulado às demais atividades escolares e prevê reflexões acerca dos fenômenos linguísticos nos seus mais variados níveis de composição. O tema será abordado com maiores detalhes na seção subjacente.

Do mesmo modo que os documentos voltados para o EF, a parametrização do médio aparece por meio de competências e habilidades, afinadas em competências básicas (ou gerais) que procuram situar o estudante como um sujeito produtor e ativo no mundo do trabalho, ou seja, “um sujeito em situação – cidadão”. Sobre isso, Brasil (2000, p. 11) destaca que “o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”.

É importante destacar que o conceito de competência a que os PCNEM se referem é o de Perrenoud (1999). Para o estudioso, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (p. 30). No caso de Português, os documentos afirmam que:

O melhor domínio da língua e seus códigos se alcança quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais: nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia. Da mesma forma, as competências da área de Linguagens podem ser trabalhadas no contexto da comunicação na sala de aula, da análise da novela da televisão, dos diferentes usos da língua dependendo das situações de trabalho, da comunicação coloquial (BRASIL, 2000, p.78).

As competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas no ensino de língua materna são arroladas nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 24) a partir de três amplos eixos compartilhados pela grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Representação e Comunicação/Investigação e Compreensão/Contextualização Sócio-cultural):

Representação e Comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

Investigação e Compreensão

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.

Contextualização Sócio-cultural

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000, p. 24).

De modo geral, os PCNEM constituem uma regulamentação bastante genérica e sintética, fato que levou a uma publicação complementar já em 2002: os PCN+ EM. Esse documento complementa Brasil (2000) e tem como objetivo principal facilitar a organização da atividade escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, os PCN+ apresentam a articulação das competências gerais que se pretende desenvolver no aluno com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes. Esses parâmetros trazem, ainda, sugestões de práticas pedagógicas e de organização dos currículos, de acordo com a articulação proposta.

No caso específico da Língua Portuguesa, Brasil (2002, p. 55) destaca que “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que

se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.” Para isso, as bases legais destacam que três competências devem ser desenvolvidas nas aulas de língua materna: interativa, textual e gramatical. Essas competências devem ser articuladas durante o processo de ensino a fim de que o aluno disponha de estratégias para ações linguísticas nas mais diversas esferas da sociedade.

No referencial de 2002, optou-se por apresentar os conceitos estruturantes da área, as competências específicas e as habilidades em torno das três grandes competências já arroladas em Brasil (2000): Representação e comunicação, Investigação e comunicação e Contextualização sócio-cultural. Para a competência geral de Representação e comunicação, sugerem-se as seguintes competências específicas: utilizar linguagens nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual); ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes. No caso da Investigação e compreensão, propõem-se: analisar e interpretar no contexto da interlocução; reconhecer recursos expressivos das linguagens; identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura; emitir juízos críticos sobre manifestações culturais; identificar-se como usuários e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; analisar metalinguisticamente as diversas linguagens; e, por fim, para a Contextualização Sócio-cultural, são indicadas as seguintes competências: usar as diferentes linguagens nos eixos de representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competência; analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais; identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação.

É possível verificar que houve um aprofundamento e um clareamento das competências e habilidades específicas da Língua Portuguesa em (2002) com relação ao que foi apresentado Brasil (2000).

Brasil (2002) destaca também que cada escola, por conta própria, pode elaborar uma proposta de trabalho a partir da abordagem por competências e habilidades, selecionando conteúdos, estabelecendo uma progressão e afinando procedimentos comuns aos professores das várias séries do ciclo. Entretanto, as bases legais sugerem uma organização dos conteúdos

de Português em torno dos seguintes temas estruturadores: usos da língua; diálogo entre textos: um exercício de leitura; ensino de gramática: algumas reflexões; o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

A seguir, para fins didáticos, transpõe-se as tabelas propostas pelo PCN+ EM (BRASIL, 2002, p. 72-74) que articulam competências gerais, competências específicas, habilidades, temas estruturadores e conteúdos contemplados em Brasil (2000, 2002):

Tabela 1: Competências de Uso da Língua

Uso da Língua	
Competências Gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências Específicas	
Unidades Temáticas	Competências e Habilidades
Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Linguagem; tipologia textual	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.
Tipologia textual; interlocução	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto.
Gíria e contexto	Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua.
Língua e contexto	Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 72

Tabela 2: Competências Textuais

Diálogo entre Textos: um exercício de leitura	
Competências Gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências Específicas	
Unidades Temáticas	Competências e Habilidades
Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
Protagonista do discurso; intertextualidade	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 72-73

Tabela 3: Competências Gramaticais

Ensino de Gramática: algumas reflexões	
Competências Gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências Específicas	
Unidades Temáticas	Competências e Habilidades
Gramática; linguística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência <i>versus</i> achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 73

Tabela 4: Competências Literárias e Culturais

O Texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências Gerais	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências Específicas	
Unidades Temáticas	Competências e Habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 74

Num primeiro olhar, parece que os documentos sugerem um apagamento de conteúdos tradicionais ao âmbito escolar, contudo, verifica-se, de modo mais atento que, na verdade, oferecem-se bases para que qualquer tema possa ser discutido em sala, desde que contribuam para o alcance das competências gerais e específicas estabelecidas.

Por fim, em 2006, foram lançadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Um currículo, de acordo com Brasil (2006, p. 9), “é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles.” Nesse sentido, o documento destaca que as orientações elencadas constituem-se apenas sugestões e não prescrições.

O material salienta que as ações realizadas em classe – nível médio – precisam levar o aluno ao refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Assim, o professor precisa proporcionar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações comunicativas. Tomando como norte a aprendizagem que o estudante já traz do ensino fundamental, o nível médio deve ampliar e consolidar os conhecimentos do aluno a fim que ele aja em práticas letradas de prestígio, o que engloba “o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.” (p. 33).

As Orientações sugerem, como organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o ensino médio, os seguintes eixos: (i) Práticas de linguagem - atividades de produção e

de recepção de textos (atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais; atividades de produção de textos em eventos da oralidade; atividades de escuta; atividades de retextualização). (ii) Análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem) - foco das atividades de análise: elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo, estratégias textualizadoras, mecanismos enunciativos, intertextualidade, ações de escrita (BRASIL, 2006, p. 37-39).

2.1 O Ensino de Gramática no contexto brasileiro

A partir dos pressupostos gerais apresentados na seção anterior, passa-se agora para uma discussão específica acerca do ensino de gramática no ensino médio. Para se tratar desse assunto é necessário, primeiramente, lembrar que o termo *gramática* pode ser compreendido em muitas acepções. A gramática tradicional, segundo Görski e Moura (2011, p. 62-63), “fundamenta sua análise em textos literários escritos, tomando-os como modelo de correção”. Essa abordagem, conforme os autores, serviu de inspiração para a gramática normativa (ou prescritiva) que, por sua vez, “pode ser definida como conjunto de regras que devem ser seguidas. O uso linguístico que atende a essas regras é dito “correto”; o que não obedece às regras é taxado de ‘errado’ (GÖRSKI; MOURA, 2011, p. 62-63). Os linguistas destacam ainda que este último tipo de gramática norteou as práticas escolares por um longo período, fortalecendo preconceitos e exclusões.

Diante disso, ao tratar de tal eixo, os documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2000, 2002) precisaram readequar o trabalho de reflexão sobre os fenômenos linguísticos às bases da concepção interacionista assumida. Passa-se, desse modo, a se compreender que a gramática de uma língua extrapola e muito o conjunto de palavras ou frases colocadas em foco dentro de um compêndio e, por isso, não deve ser ensinada com um fim em si mesma, “mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (BRASIL, 2002, p. 81).⁵ Ainda, de acordo com a parametrização, a reflexão sobre a língua deve também ocorrer junto aos textos, pois esses obedecem às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às particularidades

⁵ É relevante destacar ainda que no PCN+ EM, o termo *gramática* aparece como um conceito estruturante e, portanto, comum a todas as disciplinas (as outras linguagens) que integram a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Assim, o documento assume que gramática é “a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua” (BRASIL, 2002, p. 42).

de suas condições de produção. Logo, o desenvolvimento da competência gramatical do aluno precisa se dar de forma que o conhecimento obtido atue como uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos.

Para o desenvolvimento dessa competência, Brasil (2002) recomenda os aspectos relacionados à variação linguística (profundamente relacionados à competência interativa), aos recursos expressivos e às noções de coerência e coesão no processamento do texto (ligados à competência textual) e à construção da imagem de locutor e de interlocutor, que se referem tanto à leitura e produção do texto escrito quanto às situações de oralidade.

As Orientações Curriculares, por sua vez, trazem aprofundamentos sobre o ensino de gramática no ensino médio, orientando uma prática de análise da língua que leve em conta “as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua” (BRASIL, 2006, p. 29).

Nesse sentido, Brasil (2006) defende que, ao longo do ensino médio, na disciplina de língua portuguesa, o aluno deva:

[...] construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido. O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalingüísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos), ora ações epilingüísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos (BRASIL, 2006, p. 32-33).

A citação acima, ao tratar das habilidades e conhecimentos, apresenta a ideia de que na análise dos fenômenos da língua devem ocorrer ações epilingüísticas (ato de pensar sobre a

própria língua e seus mecanismos) e metalinguísticas (sistematização dos conhecimentos). Segundo a literatura, o epilinguismo constitui o princípio basilar para o ensino da gramática (ou da análise linguística) em sala de aula. A nomenclatura *análise linguística* (AL), voltada ao contexto escolar brasileiro, é tributária de Geraldi (2001 [1984]) e foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo por Brasil (1998). Muitos pesquisadores têm optado pelo termo, visto que o rótulo *gramática* está impregnado de ideologias singulares da perspectiva normativa. Entretanto, vale lembrar que AL não é um novo nome para o ensino da gramática prescritiva, mas sim uma forma de se trabalhar com os fatos linguísticos a partir de uma perspectiva reflexiva, articulada, significativa e contextualizada.

O fato é que, apesar de os documentos recomendarem um tipo de trabalho com a língua, não houve ainda, no Brasil, um redimensionamento relevante nas práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a gramática. Isso, é claro, ocorre por diferentes fatores que saem do escopo deste artigo. Aqui, vale salientar que essa dificuldade de adaptação ou resistência a nova concepção de ensino instigou muitos pesquisadores brasileiros (MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2003, 2007, 2014; WACHOWICZ, 2010; BEZERRA & REINALDO, 2012) a continuarem debatendo o assunto e elucidando pressupostos teórico-metodológicos no que concerne ao trabalho em sala de aula pelo viés da AL.

Mendonça (2006) foi umas das primeiras estudiosas a se debruçar sobre a AL. A autora discute as diferenças entre ensino de gramática normativa e prática de AL no ensino médio, afirmando que esta tem como “[...] objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem” (p. 206). Assim, o que se busca é o pensar sobre a língua, observando os diferentes níveis que atuam para a constituição dos sentidos globais. Segundo a linguista, a AL faz parte das práticas de letramento escolar e consiste numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa. A autora destaca também que a AL tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Antunes (2003, 2007, 2007) não utiliza em suas obras o rótulo AL, mantendo a expressão *ensino de gramática* ou *gramática contextualizada*. Percebe-se, porém, que a visão da linguista se coaduna aos princípios de reflexão e integração próprios da AL, pois caracteriza a gramática contextualizada como “uma perspectiva de estudo dos fenômenos

gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita” (ANTUNES, 2014, p. 46). Ao discutir a relevância do texto para a prática, a autora (2014, p. 47) salienta ainda que “É preciso não perder de vista o todo do texto, seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s) [...]”.

Já Wachowicz (2010, p. 14), em estudo sobre a prática de AL nos gêneros textuais, defende que:

[...] análise linguística não é levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise de vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. Nesse momento, o professor de língua é um linguista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significação, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a situação comunicativa. No detalhamento desse olhar, a lente de análise requer diferentes perspectivas: fonético-fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas.

Verifica-se, portanto, que os documentos oficiais e a literatura defendem que, quando se trabalha com textos em sala de aula, não se deve deixar de lado o funcionamento do sistema da língua (sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica), já que com isto, como afirma Marcuschi (2009, p. 62), somos capazes de perceber que “a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base”. Entretanto, como destaca o autor, “mas ele [o sistema] não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é auto-suficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente”.

Pelo fato de o trabalho com a gramática (num viés analítico) priorizar uma reflexão indutiva acerca dos fatos (ato epilinguístico) para uma *posteriori* categorização dos saberes obtidos (ato metalinguístico), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem a construção de um *corpus* linguístico para que o discente possa analisá-lo e, assim, consiga perceber as regularidades nos dados observados. Verifica-se, portanto, que o processo recomendado não é o de se passar regras da língua para o aluno, mas levá-lo a observar indutivamente e, assim, chegar a um conhecimento linguístico. Também é relevante, de acordo os parâmetros, que exista um reinvestimento daquilo que foi discutido em sala, ou

seja, o aluno precisa reconhecer os aspectos analisados e reinvesti-lo em outras atividades de leituras ou de (re)escrita.

A partir dessa breve apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos acerca do ensino de gramática (ou AL) é fácil observar que não é tão simples conduzir a reflexão sobre a língua nessa perspectiva. Primeiro, porque essa forma de trabalho exige um grande preparo do docente por envolver uma relação entre diversos tipos de conhecimentos da língua (discursivo, textual, sistêmico, normativo) e, ainda, saberes referentes a própria metodologia que orienta a prática de AL (por exemplo, articulação às atividades de leitura e escrita, epilinguismo, indução, sistematização dos conhecimentos obtidos). Segundo, porque essa articulação entre todos esses saberes fica a cargo somente do professor, já que grande parte do material didático brasileiro ainda não está totalmente adaptado à parametrização. Percebe-se, desse modo, que, embora pareça um assunto já amplamente debatido, na verdade, não o é. É preciso que muito se reflita e se discuta sobre o ensino de gramática (ou AL), para que seja possível, depois de quase 20 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma legítima mudança de paradigma e se prepare, de fato, o discente para a interação linguística.

3. Programas e Metas curriculares de Português: o Ensino Secundário em Portugal

O Programa e metas curriculares de Português, elaborado pelo Ministério da Educação, configura-se como um documento norteador para o ensino de Português com um conjunto de diretrizes, objetivos e metas a serem implementadas. Existem dois programas e metas curriculares: um para o ensino básico e outro para o ensino secundário. O ensino básico contém três ciclos. O primeiro ciclo corresponde aos anos 1º, 2º, 3º e 4º; o segundo ciclo: anos 5º e 6º e o terceiro ciclo: anos 7º, 8º e 9º. O ensino secundário corresponde aos anos 10º, 11º, 12º.

De fato, em Portugal, os primeiros anos do século XX e os anos que compreendem a década de 80 e de 90 deste mesmo século foram alvos de importantes reformas no sistema educativo, com forte ênfase na renovação do currículo. Segundo Castro (2005, p. 31), estes movimentos que marcaram a reforma do sistema educativo levaram a uma produção de um conjunto de documentos que procuravam acolher “novos modos de entender objetivos, o âmbito e as formas de operacionalização das disciplinas escolares da Área do Português”.

Assim, na continuação dessas reformas, a Assembléia da República de Portugal criou em 30 de Agosto de 2005, a Lei de Bases do Sistema Educativo em que estabelece, no artigo 9º, sete objetivos para o ensino do Secundário.

São eles:

a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa; b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional; e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola; f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho; e g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança (Diário da República nº 166 – I Série - A, de 30 de Agosto de 2005, p. 5127).

Esses objetivos são os princípios que vão nortear a elaboração do Programa e Metas Curriculares nos anos subsequentes. Atualmente, para o ensino secundário, foco do nosso artigo, há um novo Programa curricular para o português que foi elaborado por quatro autores, Helena C. Buescu, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva e Maria Regina Rocha, em 2013/2014 para ser aplicado no ano letivo de 2015/2016. O Programa contempla cinco domínios (eixos), são eles: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. E ainda, enfatiza-se que o ensino destes domínios deve ser integrado tanto numa procura de articulação numa perspectiva horizontal e vertical dos conteúdos quanto numa procura de adequação ao público-alvo e na promoção da cidadania.

O Programa do secundário articula-se com base em duas opções fundamentais: a) a opção de ancorar o Programa na noção de texto complexo, seguindo, para isso, a linha de publicações de referência, tais como, a *Education Today: the OECD perspective* e o *ACT2006. Reading Between the Lines: what the ACT Reveals About College Readdiness in*

Reading; b) a opção de dar ênfase no trabalho sobre textos orais e escritos, sendo fundamentado pela noção de gênero, procurando ainda intensificar uma pedagogia que saliente um diálogo sobre os domínios ou eixos de ensino.

Assim, o Programa de português agrega-se ao paradigma de uma procura pelo que denominam de “complexidade crescente” (BUESCU *et al.*, p. 5), principalmente associado à progressão no ensino de gêneros nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, fazendo uma interação entre as duas opções centrais destacadas no parágrafo anterior. Contudo, vale ressaltar que essa procura em ensinar num paradigma de complexidade é associada apenas ao ensino de gêneros nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, deixando a complexidade crescente apenas para a valorização do texto literário e não para a domínio Educação Literária. A explicação para essa tomada de posição baseia-se na ideia de que os textos literários são complexos por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua. Desse modo, enquanto os textos fora do literário é visto numa concepção escalar, ou seja, que vai se tornando progressivamente mais complexo, os textos no campo literário são vistos numa ótica de *representatividade*, na qual faz ressaltar o valor histórico-cultural e o valor patrimonial associado ao estudo do Português.

É nesse sentido que o Ministério da Educação em Portugal reforça o objetivo do chamado “Projecto de Leitura”, que consta da parte dos conteúdos programáticos no Programa e metas curriculares, pois há um manifestado desejo de investir em um diálogo de culturas, em que se privilegia outros textos de língua portuguesa que não foram contemplados no Programa, no domínio da Educação Literária. Contudo, a Associação dos Professores de Português, no parecer sobre o Programa e metas curriculares de português do Ensino Secundário que foi divulgado em dezembro de 2013, quando o Programa ainda estava em apreciação pública, manifesta-se preocupada com o tempo despendido para tais investimentos. Assim, apesar de achar a ideia muito interessante e reconhecer a sua mais-valia, a Associação salienta que o elevado número de obras para estudar em três anos torna o Programa inviável. Além disso, ainda não há um desenvolvimento da educação literária voltado para processos interpretativos e de produção textual. O ensino ainda é centrado apenas na leitura literária, com reconhecimento de estilos e épocas, e dentro dessa, na ficção narrativa (PEREIRA, 2005, p. 138).

Portanto, tal como é mostrado no Programa e Metas Curriculares de Português no secundário, há de fato uma tentativa de procurar ser abrangente na articulação dos eixos,

incluindo o da Gramática, no qual defende-se que o seu domínio permite ter uma consciência linguística e metalinguística e que, com isso, ocorra uma melhoria dos desempenhos no uso da língua. É nesse caminho que o Programa propõe a exploração de um mesmo gênero de texto nos diferentes domínios, com o objetivo de promover “um desenvolvimento articulado e progressivo das capacidades de *interpretar, expor e argumentar*” (BUESCU *et al.*, 2014, p. 5), reconhecidamente decisivas no ensino secundário. Contudo, a questão da aplicabilidade e da viabilidade do extensivo Programa continua a ser uma questão que merece ser focada e resolvida.

Mediada pelas duas opções apresentadas, o Programa e Metas Curriculares em Portugal têm 9 objetivos gerais (BUESCU *et al.*, 2014, p. 11), dos quais:

1. Compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes gêneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativas;
2. Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação;
3. Produzir textos orais de acordo com os gêneros definidos no Programa;
4. Ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos gêneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades;
5. Produzir textos de complexidade crescente e de diferentes gêneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita;
6. Ler, interpretar e apreciar textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e gêneros literários;
7. Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial;
8. Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua; e
9. Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais.

Quanto aos objetivos, a Associação dos Professores observa que as metas do Programa não contemplam o artigo 9º de Lei de Bases do Sistema Educativo (p. 5127) em que se indica que o ensino secundário deve procurar “Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança”. Desse modo, apesar de ser dos objetivos do Programa procurarem ser abrangentes no uso da língua em sociedade, há de fato, uma falta de algum item que direcione para o artigo 9º e que incentive o trabalho em grupos, o espírito crítico. E, como consequência, procure desenvolver o aluno de forma mais global para o viver em sociedade.

O Programa, além de uma explicação de 6 páginas sobre o porque das escolhas das duas opções referidas e apresentação dos objetivos, mostra também um quadro com os

conteúdos programáticos e uma lista das metas a serem cumpridas em cada etapa de aprendizagem.

Os conteúdos programáticos, como é de se esperar, estabelecem os assuntos a serem ensinados por ano de escolaridade. Assim, o Programa apresenta, em forma de quadro, um conjunto de temas, incluindo textos que devem ser trabalhados em sala de aula, numa imposição de textos e autores. Sobre esta questão, a Associação de Professores do ensino de português alerta para o fato de que “não só os professores não poderão ‘selecionar’ muitas obras, como a ideia de falta de liberdade, equivalente a dizer que os professores não sabem fazer escolhas (por isso a lista é, não apenas de autores, mas também de textos), é muito problemática” (Parecer sobre o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, dezembro de 2013, p. 3-4).

Com relação às metas curriculares, muito mais que alvos a serem alcançados, tratam-se de diretrizes em que se salienta a obrigação do seu cumprimento, tal como descrito nesta frase: “Os objetivos e descritores são de concretização obrigatória no ano de escolaridade a que se referem. Sempre que necessário, devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes.” (p. 45, na seção intitulada *Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho*). As metas estão organizadas por ano de escolaridade e dentro de cada ano, estão divididos pelos domínios já acima referidos.

Sobre as metas curriculares do secundário, a Associação dos Professores sublinha que é confuso para o professor as indicações desse item e que não parecem ser metas mas apenas procedimentos a fazer. Além disso, não há inovação desse ponto em relação ao Programa anterior.

Em síntese, o programa procura defender uma perspectiva integradora do ensino do Português, com vista ao aprimoramento da literacia do aluno, a partir do estudo de diferentes gêneros de texto. Procura valorizar também a formação do aluno enquanto cidadão, reforçando uma visão de trabalho com a língua em suas dimensões cultural, literária e linguística.

3.1 Domínios e Fronteiras do Ensino de Gramática em Portugal: algumas reflexões

No ponto anterior, além de fazer uma apresentação geral sobre o Programa de Português e as Metas Curriculares, também foram identificados alguns dos questionamentos que os professores colocam sobre a exequibilidade do Programa. Desses, os principais

referem-se a falta de clareza das Metas Curriculares e ao elevado número de obras e itens a serem trabalhados. Os docentes alegam que, principalmente, o ensinar a “fazer textos concisos e objetivos, com correção linguística” e, neste artigo, acrescentamos também todos os aspectos envolvidos no agir comunicacional, demandam tempo e exigem dedicação.

Nesta parte do artigo, propomo-nos a abordar especificamente o domínio (eixo) Gramática. No Programa e metas curriculares do ensino básico, recomenda-se que o aluno “se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 8). Além disso, o programa do ensino básico salienta ser expectável que o aluno comece a desenvolver “a consciência metalinguística que permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 8).

Esse objetivo que começa no ensino básico será transposto para o ensino secundário, com orientações para continuar a procurar desenvolver no aluno a competência para compreender e usar a língua de modo consciente. Como refere o Programa do Secundário, é objetivo do ensino da Gramática levar os alunos a solidificarem os seus conhecimentos no plano não apenas da sintaxe, mas também nos planos da Formação, Mudança e Variação da Língua, no da Semântica e no da Análise do Discurso e Linguística Textual. Ressalta-se ainda que os alunos devem consolidar o conhecimento através de um trabalho "de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical" (BUESCU *et al.*, 2014, p. 10). Desse modo, a orientação do documento oficial assenta o estudo da gramática em uma perspectiva que integra os outros domínios, “no pressuposto de que as aprendizagens dos diferentes domínios do Programa convocam um trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical” (BUESCU *et al.*, p. 10).

De fato, há uma orientação para confluir os diferentes níveis de conhecimentos linguísticos na perspectiva que o aluno desenvolva a plena capacidade do uso da língua. É nesse posicionamento teórico e metodológico que os autores do Programa dimensionam o ensino de Português para um ensino integrado, a partir dos textos, tal como exposto abaixo:

Os conteúdos e descritores de desempenho relativos à Gramática devem, pois, ser trabalhados na perspectiva de um adequado desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, de uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita (BUESCU *et al.*, 2014, p. 10).

No intuito de atingir esse ideal, e como já foi explicado, na parte dos conteúdos programáticos e metas curriculares, os assuntos a serem trabalhados na escola são estabelecidos por ano de escolaridade. Deste modo, apresentamos abaixo a tabela que indica os conteúdos programáticos a serem trabalhados em sala de aula no domínio específico da Gramática:

Tabela 5: Conteúdos Programáticos – Domínio Gramática, 10º, 11º e 12º anos (continua)

Gramática
10º ano
1. O português: gênese, variação e mudança
1.1. Principais etapas da formação e da evolução do português
a) do latim ao galego-português:
- o latim vulgar e a romanização;
- substratos e superstratos;
- as principais línguas românicas.
b) do português antigo ao português contemporâneo:
- o português antigo (séculos XII-XV);
- o português clássico (séculos XVI-XVIII);
- o português contemporâneo (a partir do século XIX).
1.2. Fonética e fonologia
a) processos fonológicos de inserção: prótese, epêntese e paragoge;
b) processos fonológicos de supressão: aférese, síncope e apócope;
c) processos fonológicos de alteração: sonorização, palatalização, redução vocálica, contração (crase e sínese), vocalização, metátese, assimilação e dissimilação.
1.3. Etimologia
a) étimo;
b) palavras divergentes e palavras convergentes.
1.4. Geografia do português no mundo
a) português europeu e português não europeu;
b) principais crioulos de base portuguesa.
2. Sintaxe
2.1. Funções sintáticas
a) retoma e consolidação das funções sintáticas estudadas no Ensino Básico, a saber: sujeito, predicado, vocativo, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, predicativo do sujeito, complemento agente da passiva, modificador, modificador do nome (restritivo e apositivo);
b) predicativo do complemento direto, complemento do nome e complemento do adjetivo.
2.2. A frase complexa: coordenação e subordinação
a) retoma e consolidação dos seguintes conteúdos estudados no Ensino Básico:
- orações coordenadas copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas;
- orações subordinadas substantivas (relativas e completivas), adjetivas (relativas restritivas e explicativas) e adverbiais (causais, temporais, finais, condicionais, consecutivas, concessivas e comparativas);
- oração subordinante;
b) divisão e classificação de orações.
3. Lexicologia
3.1. Arcaísmos e neologismos.
3.2. Campo lexical e campo semântico.
3.3. Processos irregulares de formação de palavras: extensão semântica, empréstimo, amálgama, sigla, acrônimo e truncação.

Fonte: BUESCU *et al.*, 2014, p. 15, 21 e 28.

Tabela 5: Conteúdos Programáticos – Domínio Gramática, 10º, 11º e 12º anos (continuação)

11º ano
1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no 10.º ano. 2. Discurso, pragmática e linguística textual 2.1. Texto e textualidade: a) coerência textual (compatibilidade entre as ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo; lógica das relações intratextuais); b) coesão textual: - lexical: reiteração e substituição; - gramatical: referencial (uso anafórico de pronomes), frásica (concordância), interfrásica (uso de conectores), temporal (expressões adverbiais ou preposicionais com valor temporal, ordenação correlativa dos tempos verbais). 2.2. Reprodução do discurso no discurso: a) citação, discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre; b) verbos introdutórios de relato do discurso. 2.3. Dêixis: pessoal, temporal e espacial.
12º ano
1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no 10.º e no 11.º ano. 2. Linguística textual Texto e Textualidade: a) organização de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal); b) intertextualidade. 3. Semântica 3.1. Valor temporal a) formas de expressão do tempo (localização temporal): flexão verbal, verbos auxiliares, advérbios ou expressões de tempo e orações temporais; b) relações de ordem cronológica: simultaneidade, anterioridade e posterioridade. 3.2. Valor aspetual: aspeto gramatical (valor perfeito, valor imperfeito, situação genérica, situação habitual e situação iterativa). 3.3. Valor modal: modalidade epistêmica (valor de probabilidade ou de certeza), deontica (valor de permissão ou de obrigação) e apreciativa.

Fonte: BUESCU *et al.*, 2014, p. 15, 21 e 28.

É interessante aqui salientar a integração nos 11º e 12º anos de assuntos relacionados a linguística textual. Contudo, é de notar que, enquanto nos conteúdos programáticos dos domínios Oralidade, Leitura e Escrita são elencados os gêneros indicados para serem estudados, na Gramática apenas são elencados os assuntos sem co-relação com um gênero específico. O que parece ser um benefício metodológico, pois deixa a cargo do professor escolher qualquer gênero para ensinar, por exemplo, questões de coesão, pode fazer com que o professor trabalhe questões gramaticais apenas ao nível da sentença. De fato, o docente não possui indicações de como o trabalho gramatical deve ser integrado numa perspectiva de trabalho com o gênero textual. Isso pode levar esse professor a se sentir tentado a voltar aos princípios de uma linguística da frase, principalmente se os livros didáticos ainda o fizerem.

Vejam agora as metas curriculares que são expectáveis de serem atingidas nos anos de escolaridade do secundário:

Tabela 6: Metas Curriculares: Domínio Gramática

Gramática - Metas Curriculares
10º ano
<p>17. Conhecer a origem e a evolução do português</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Referir e caracterizar as principais etapas de formação do português. 2. Reconhecer o elenco das principais línguas românicas. 3. Explicitar processos fonológicos que ocorrem na evolução do português. <ol style="list-style-type: none"> 4. Identificar étimos de palavras. 5. Reconhecer valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo. <ol style="list-style-type: none"> 6. Relacionar significados de palavras divergentes. 7. Identificar palavras convergentes. <p>8. Reconhecer a distribuição geográfica do português no mundo: português europeu; português não europeu.</p> <p>9. Reconhecer a distribuição geográfica dos principais crioulos de base portuguesa.</p> <p>18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar funções sintáticas indicadas no Programa. <ol style="list-style-type: none"> 3. Identificar orações coordenadas. 4. Identificar orações subordinadas. 5. Identificar oração subordinante. <ol style="list-style-type: none"> 2. Dividir e classificar orações. 19. Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português. <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar arcaísmos. 2. Identificar neologismos. 3. Reconhecer o campo semântico de uma palavra. 4. Explicitar constituintes de campos lexicais. <p>5. Relacionar a construção de campos lexicais com o tema dominante do texto e com a respetiva intencionalidade comunicativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Identificar processos irregulares de formação de palavras. 7. Analisar o significado de palavras considerando o processo de formação.
11º ano
<p>17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos no ano anterior. 18. Reconhecer a forma como se constrói a textualidade. <ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrar, em textos, a existência de coerência textual. 2. Distinguir mecanismos de construção da coesão textual. 19. Reconhecer modalidades de reprodução ou de citação do discurso. <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer e fazer citações. 2. Identificar e interpretar discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. 3. Reconhecer e utilizar adequadamente diferentes verbos introdutórios de relato do discurso. 20. Identificar aspetos da dimensão pragmática do discurso. <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar deícticos e respetivos referentes.
12º ano
<p>17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos nos anos anteriores. 18. Reconhecer a forma como se constrói a textualidade. <ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrar, em textos, a existência de coerência textual. 2. Distinguir mecanismos de construção da coesão textual. <ol style="list-style-type: none"> 3. Identificar marcas das sequências textuais. 4. Identificar e interpretar manifestações de intertextualidade. <ol style="list-style-type: none"> 19. Explicitar aspectos da semântica do português. <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar e interpretar formas de expressão do tempo. <ol style="list-style-type: none"> 2. Distinguir relações de ordem cronológica. 3. Distinguir valores aspetuais. 4. Identificar e caracterizar diferentes modalidades.

Fonte: BUESCU *et al.*, 2014, p. 48, 52 e 56

Mais uma vez, a necessidade de ir ao texto só vai ser de fato sentida na meta 18 do 11º e do 12º ano, ao tratar de coesão e coerência textual. As outras metas não prevêm a inserção dos outros itens na sua dimensão textual. Por exemplo, na meta 19 do 12º ano, no qual refere-se ao objetivo de “2. Distinguir relações de ordem cronológica”, não há indicação de observar como essas relações de ordem cronológicas constroem uma maior ou menor ancoragem temporal do texto na atualidade. Ou se essas relações indicam uma construção de uma narrativa no passado. Tanto a conjunção do tempo com o presente como a disjunção vai ter um papel nos gêneros textuais. Infelizmente, esta dimensão textual será perdida se o professor trabalhar apenas ao nível frásico.

É verdade que o Programa e Metas Curriculares do ensino secundário orientam os professores para a aplicação de uma perspectiva integrada para o desenvolvimento dos domínios da Oralidade, Leitura e Escrita. A recomendação para o trabalho no Domínio da Gramática é que seja articulado a estes três domínios. Ao lado destas orientações, o Programa deixa a cargo do professor a adoção dos procedimentos metodológicos que considere mais adequados a aprendizagem dos conteúdos de cada domínio e da sua articulação horizontal e vertical tal como referido abaixo:

Cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo em conta especificidades científico-didáticas da disciplina, na sua articulação curricular horizontal e vertical (BUESCU *et al*, 2014, p. 33).

Certamente, é importante haver esta articulação tal como referido, uma vez que, as estruturas gramaticais funcionam nos textos e nos discursos (BULEA & BRONCKART, 2015, p. 40). Haver esta conscientização no Programa para o ensino de português indicia um reconhecimento de que desenvolver as competências comunicativas do aluno começa por refletir a relação entre uso da língua e competência para fazê-lo. É preciso ter uma visão da língua em seus aspectos não apenas formais, mas também funcionais, com sujeitos cuja prática discursiva é condicionada por forças sócio-históricas. Sem dúvida, esta concepção faz-nos perguntar sobre o papel da gramática no funcionamento do sistema linguístico. Para os linguistas parece óbvio a relação entre gramática e o funcionamento da língua. Mas para o professor orientado por uma visão do ensino de português compartimentada por domínios ou eixos, essa relação pode não parecer tão clara. O próprio programa apresenta uma proposta de

atribuição dos tempos letivos compartimentada. Ou seja, apesar de haver uma recomendação de que, em cada aula, deva existir uma articulação entre os vários domínios, em nenhum momento apresenta ao professor uma proposta de como esta articulação deve ser gerida, tal como vimos nos conteúdos programáticos e metas curriculares. Além disso, observa-se o grande peso do domínio Educação Literária na atribuição dos tempos letivos, tal como sublinhado no parecer da Associação dos Professores (2013, p. 7):

A extensão do corpus literário inflexível dificilmente deixará espaço para aulas muito diferenciadas e, portanto, minimamente adequadas às necessidades e interesses dos muito heterogêneos alunos da escolaridade obrigatória. Predominarão as aulas expositivas em que o professor apresenta o conhecimento sobre literatura a memorizar e a reproduzir.

Parece que também no campo da Gramática, as aulas tenderão a serem circunscritas a predominância do “memorizar e reproduzir”, sem haver, de fato, um trabalho de reflexão metalinguístico. Como sublinha Lopes (2005, p. 150), “a consciencialização dos padrões e das regras é certamente um instrumento relevante no plano do aperfeiçoamento dos usos da língua”. No entanto, este trabalho deve ser perspectivado de modo articulado não apenas no Programa e metas curriculares, mas também e sobretudo nas “Planificações anuais de escola”, nos “planos de aula” e nos Relatórios” no final de cada período. Afinal, tal como defende Lopes (2005, p. 175), “é na forma como os professores se posicionam, mais ou menos agentivamente, enquanto profissionais, face a todos os dispositivos de controlo da sua profissão, e face ao que é educar, que se joga a maior ou menor possibilidade de mudança”.

4. Brasil e Portugal: relações

Diante do cenário aqui exposto, dominar, entretanto, as competências e os inúmeros conteúdos descritos em ambas realidades de ensino-aprendizagem de língua materna torna-se um processo longo e contínuo, que necessita de intensa mediação escolar e, ainda, de esclarecimento teórico no trato com a concepção a qual aqui buscou-se elencar, a gramática.

É fato que, atualmente, o ensino médio/secundário apresenta dificuldades de formar indivíduos que realmente se apropriem de conhecimentos gramaticais úteis para as práticas de leitura e de escrita. Um dos motivos, de acordo com a realidade de ambos países, pode estar relacionado ao fato de que a escola permaneceu alheia a um papel inovador, no que concerne a gramática, e desenvolveu, por muito tempo, um ensino de língua portuguesa diretamente

associado ao trabalho com a gramática tradicional metalinguística e conceitual da norma padrão, como exposto nas primeiras seções deste trabalho.

Procuram-se, entretanto, avanços de fundamentos e práticas pedagógicas, como sugerem os documentos e pesquisadores aqui discutidos. A título de exemplo brasileiro, o ensino de gramática propõe uma concepção reflexiva, utilizando-se da AL como uma metodologia de ensino, ou seja, o campo de uma gramática tradicional já não é mais tão acentuado como antes e como ainda se pode notar nas bases do ensino em Portugal.

O ensino de Português no Brasil e em Portugal dá-se de maneira um pouco distinta, mas com sensos e dissensos que os aproximam nessa troca de (inter)contextos. A prática de ensino e aprendizagem, bem como de produção de conhecimento, amplia a exploração de material linguístico que pode contribuir para o uso e reflexão da língua, conforme apontam as bases legais dos dois países.

Embora cada país tenha seus pressupostos particulares, a expressão do Português face à ordem mundial, que rege o estatuto de língua portuguesa em expansão no mundo, deve ser orientada para a busca de um consenso entre o ensino da língua e o respeito pelos lugares sócio-históricos de cada cultura. Tanto no Brasil quanto em Portugal parece haver essa procura pelo o que une e o que diferencia cada país e suas manifestações linguísticas, de acordo com a citação abaixo:

Outrossim se sublinha o pressuposto do diálogo entre culturas, objetivo primordial do Projeto de Leitura, que acrescenta às aprendizagens do domínio da Educação Literária o contacto direto com outros textos em português (de língua portuguesa e em tradução portuguesa) (BUESCU *et al.*, 2014, p.5).

No seguimento dessa ideia, as atividades de AL no cenário brasileiro, por exemplo, entram em cena, pois não abarcam apenas aspectos normativos, semânticos e formais, mas sim relações complexas, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais (GOMES; SOUZA, 2015). Sobre isso, Brasil afirma:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo

entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 2000, p. 21).

Portugal visa proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística. Essa perspectiva é visível no Programa do ensino de Português (2002, p. 2) ao defender que a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, “habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo”. Essa abordagem continua nos anos subsequentes e está presente no programa e metas curriculares de 2014.

De fato, pode-se notar, de acordo com a citação do documento norteador do ensino em Portugal, certa proximidade com os objetivos do uso da língua atrelados ao que dizem os documentos do Brasil, uma vez que o objetivo final de ambos países é a formação de um sujeito que exerça a sua cidadania de maneira eficaz e contribua para o país.

No que diz respeito ao domínio da Gramática, é objetivo do Programa de 2014 de Portugal que os alunos consolidem conhecimentos no plano da Sintaxe e realizem um percurso coerente no plano da Formação, Mudança e Variação da Língua, no da Semântica e no da Análise do Discurso e Linguística Textual, ainda, segundo o Programa (2014), o princípio norteador do trabalho com a gramática está voltado para que o “desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística corresponda a uma efetiva melhoria dos desempenhos no uso da língua” (BUESCU *et al.*, 2014, p. 05).

Ao passo que no Brasil, segundo Brasil (2015), espera-se que o ensino da gramática contribua para a compreensão e produção, tanto do oral como do escrito, conforme se observa na citação abaixo:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as

estudantes em relação a variedades que eles/ as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem (BRASIL, 2015, p. 41).

Sem dúvida, os dois países elegem o uso da língua como foco principal no ensino. E é subjacente a essa concepção de funcionalidade da língua que se concebe o papel da gramática. Além disso, ambos elegem que a base do ensino da gramática seja a partir do texto. Assim, seguem uma direção mais distante do ensino de gramática tradicional, pois, enquanto a mesma assume, no limite de suas funções, como objeto de análise, a oração, a AL privilegia o texto, entendido como enunciado. As citações abaixo confirmam essa ideia:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 55).

Gramática: Os conteúdos e descritores de desempenho relativos à Gramática devem, pois, ser trabalhados na perspectiva de um adequado desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, de uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita (BUESCU *et al.*, 2014, p. 10).

A questão do percurso metodológico proposto nos PCN (BRASIL, 2000), por exemplo - uso, reflexão, uso – leva ao entendimento de que se deve partir de uma gramática internalizada, rumo a uma gramática reflexiva, ou seja, que se realiza por meio das atividades epilinguísticas e, assim, se chegará até uma gramática explícita ou até atividades metalinguísticas. Tudo isso sem interesse normativo ou prescritivo, mas com privilégio em alguns conteúdos que estejam relacionados às especificidades dos gêneros do discurso/textual que necessitam ser estudados e não de todos os conteúdos tradicionalmente dados por gramáticas normativas. Assim, de acordo com o documento: “A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem (...)” (BRASIL, 2000, p. 28). É então a partir do que os sujeitos intuem nesse trabalho epilinguístico, seja na produção ou na compreensão de material escrito, que serão capazes de falar e de discutir sobre a própria linguagem, organizando todo o conhecimento em “uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da

categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos” (BRASIL, 2000, p. 28).

Se é clara a aproximação dos dois países quanto ao ponto de partida, ou seja, a ênfase do ensino tendo em conta o uso da língua através dos textos, parece haver um ponto de separação quanto ao lugar da gramática nesse uso. Enquanto o Brasil torna mais evidente que os conteúdos gramaticais estejam relacionados às especificidades dos gêneros, o programa em Portugal não clarifica qual a relação entre o uso do gênero textual e a reflexão metalinguística. Apesar do Programa defender o estudo da gramática como transversal ao trabalho nos diferentes domínios (Oralidade, Escrita, Leitura), na elaboração dos conteúdos programáticos e nas metas curriculares não está especificado este intercruzamento, deixando a cargo do professor como mero aspecto metodológico.

Em suma, os dois documentos que norteiam o ensino de português no nível médio (secundário), sendo visto como reguladores, orientam para o ensino da língua materna com foco no desenvolvimento do letramento/literacia mais inclusiva. E, nesse caminho, o papel do professor e da escola se torna imprescindível pois, como defende Lopes (2005, p.175):

Face ao que é comum e que, em muito, é desvio do programa, uma conclusão parece ser possível: a de que a aula de Português pode ser aquilo que os professores quiserem que seja, como a história tem mostrado, ao longo da vigência de muitos programas, embora, neste caso, dentro dos limites que a ‘cultura escolar’ estabelece.

Com esta percepção, os fundamentos focalizam língua em uso e sua inscrição social, com ênfase na articulação entre os diferentes domínios ou eixos, dando relevância ao ensino a partir dos variados gêneros e textos. No entanto, o ensino da gramática ainda necessita de ajustes para a busca da verdadeira ação epilinguística e fazer metalinguístico.

5. Considerações finais

Neste trabalho, procurou-se discutir como Brasil e Portugal conduzem o ensino de Português como língua materna no nível médio (ou secundário), expondo, para tanto, os principais fundamentos dos documentos oficiais que norteiam as práticas docentes. Em especial, tratou-se do ensino das competências gramaticais, a partir não só das bases legais mas também de autores representativos da área de ensino.

Foi possível observar que, de acordo com a base teórica, o trabalho com a gramática contextualizada e/ou com a AL encampou o ensino convencional de gramática normativa, ao menos no que rege a parametrização brasileira. Já com relação a Portugal, a questão central de uma educação linguística básica passa pelos domínios do português padrão, consolidando-se em competências voltadas à leitura, à escrita, à oralidade e à própria competência gramatical. Essa análise conjunta possibilitou o entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa, seja no Brasil ou em Portugal, abarca um confronto no nível discursivo que se estilhaça entre dois paradigmas - o reflexivo e o tradicional - uma vez que o desenvolvimento das habilidades gramaticais visa preparar os sujeitos para atuarem em sociedade, especificamente no mundo do trabalho. Ao passo que a vitória do paradigma sociointeracionista vigora nos documentos brasileiros, uma visão mais tradicional perpassa os portugueses, mas entende-se que a formação do sujeito, voltada à competência gramatical, leva ao uso real da língua.

Entende-se, contudo, que a efetivação de uma determinada prática pedagógica depende não só da regulamentação oficial, mas, sobretudo, da transposição por parte dos docentes dos conhecimentos teórico-metodológicos para a sala de aula. Assim, apesar de os documentos e a literatura instigarem o ensino gramatical voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas dos alunos, cabe ao professor assumir uma visão de língua, discurso, enunciado, linguagem e demais pressupostos que regem o ensino gramatical da Língua Portuguesa articulado à uma visão não só utilitária para o seu uso, mas sim a uma concepção reflexiva, efetiva e eficaz para a vida do sujeito em formação.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS. **Parecer da Associação de Professores de Português sobre o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário**. Portugal: Dezembro de 2013. Disponível em <https://educar.files.wordpress.com/2013/12/parecer-app-porse.pdf>. Acesso em 21 de nov. 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. p. 277-327.
- BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1973]. p. 90-130.
- BRONCKART, E. B. **Didactique da la grammaire: Une introduction illustrée**. Genève: carnets des sciences de l'éducation, 2015.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Secretaria de Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.
- BUESCU, H. C; MAIA, L. C; SILVA, M. G & ROCHA, M. R. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário**. Ministério da Educação e Ciência de Portugal, 2014. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf. Acesso em: 21 nov. 2016.

CASTRO, R. V. de. O Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de (re)configuração. In: DIONÍSIO, M. de L.; CASTRO, R. V. de (Org.). **O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura**. Lisboa: Almedina, 2005.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). Disponível em <http://www.cplp.org>. Acesso em 25 de nov. 2016.

DÁRIO DA REPÚBLICA. nº 166– I Série - A, de 30 de Agosto de 2005, p. 5127. Portugal. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2005/08/166A00/51225138.pdf>>. Acesso em: 21. nov. 2016.

GERALDI, João W. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

LOPES, A. C. M.. O "conhecimento sobre a língua": Algumas reflexões. In: DIONÍSIO, M. de L.; CASTRO, R. V. de (Org.). **O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário**. Lisboa: Almedina, 2005. p. 147-176.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed (trad. em português de *construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF, 1997, 2e éd. 1998), 1999.

WACHOWICZ, T. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: IBPEX, 2010.

Artigo recebido em: 30.11.2016

Artigo aprovado em: 13.05.2017