

LINGUASAGEM

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS (E CONSEQUÊNCIAS) DO ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Sandro BOCHENEK¹

RESUMO

Este artigo pretende discutir brevemente a história do ensino de língua portuguesa no Brasil, com ênfase, sobretudo, nas consequências da adoção da gramática normativa como único recurso metodológico adotado. Percebe-se que as consequências surtem efeitos nas práticas didáticas adotadas ainda hoje em muitas escolas brasileiras, as quais, por falta de uma metodologia eficaz, acabam recorrendo ao mesmo mecanismo de ensino da língua portuguesa, trazendo consequências que frequentemente desrespeitam o repertório trazido pelos alunos. De caráter bibliográfico, o presente artigo recorre a teóricos como Bechara (2005), Gnerre (2003), Perini (2005), Possenti (2001), Bagno (2001), Labov (2008), Lucchesi (2004), entre outros, como referencial teórico. Os resultados preliminares apontam para a necessidade de, além de reiterar a solidificação das teorias ora vigentes, faz-se necessário avançar em busca de métodos eficazes para o ensino de língua, de modo a garantir a formação de cidadãos, de fato, competentes nas diversas e variadas formas de usos linguísticos.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. História do ensino de língua portuguesa.

Introdução

A história do ensino de língua portuguesa no Brasil tem mostrado inúmeros problemas concernentes a vários aspectos, os quais apontam para uma direção única: o fracasso do ensino. Este fracasso tem sido estudado, ao longo de anos, por meio de teorias que visam apresentar explicações plausíveis e soluções para os mais diversos problemas relacionados ao ensino da língua. Entretanto, antes de se discutir a questão

¹ Graduado em Letras Português/Inglês, Especialista em Interfaces Linguísticas Literárias e Culturais pela UNIOESTE, Mestre em Educação pela UNESP, Doutorando em Estudos da Linguagem pela UEL – Universidade Estadual de Londrina.

relativa à adoção (ou não) de gramáticas – foco principal do presente estudo – nas salas de aulas, faz-se necessário elaborar reflexões prévias e pertinentes acerca do ensino.

Analisar a história da língua portuguesa do ponto de vista de ensino não é tarefa fácil, mesmo em face das diversas óticas possíveis de se descrever um panorama plausível sobre o assunto.

Desse modo, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: o primeiro tópico visa refletir brevemente como, tradicionalmente, a língua portuguesa tem sido ensinada na escola; o segundo tópico pretende descrever sobre o que, de fato, é gramática normativa e os problemas frequentes relacionados ao modo como é adotada nas escolas; o terceiro tópico aborda o papel da escola e o poder “simbólico” em adotar a gramática normativa como objeto de ensino; e, por último, encontram-se as reflexões finais.

Breve histórico do Ensino de Língua Portuguesa

Ao se analisar a história do ensino de língua portuguesa no Brasil, percebe-se que lhe é conferido um relativo significado sobretudo a partir da instituição da disciplina pelo Marquês de Pombal, em 1750, passando a ser obrigatória em Portugal e em suas respectivas colônias, seguindo um sistema tradicional, o qual permanece praticamente inalterado até 1940 (Silva; Cyranka 2014). O sistema sob o qual a disciplina era ensinada baseava-se em uma concepção tradicional, que adquiriu novos contornos principalmente a partir dos anos 50 e 60, com a “democratização” – ainda que falsa (Soares, 2002) – do ensino.

O ensino de língua portuguesa fazia parte do currículo sob as formas de retórica, poética e gramática. Somente no final do Império essas três disciplinas unificaram-se numa só, que passou a se chamar Português. Este, por sua vez, até fins do século XIX, manteve a gramática e a retórica como seus conteúdos de ensino e componentes curriculares. [...]. Assim, falar no ensino da língua, até aqui, é sinalizar a presença da tradição gramatical e retórica destinada a uma minoria de “bens nascidos” para a qual era destinada a escola brasileira. (Silva; Cyranka, p. 19, 2014).

Com a “democratização” da escola brasileira, fruto de reivindicações de classes populares, houve, conseqüentemente, demanda por mais professores, o que culminou com o desprestígio da classe em termos salariais, de formação, uma vez que,

naquele período, não havia demanda necessária de profissionais com formação adequada a fim de suprir as necessidades do país. No entanto, o objeto de estudos permanece inalterado, ou seja, tendo como foco a forma tradicional de ensino baseada na tradição europeia: “[...] a concepção de linguagem como sistema, baseada nos estudos tradicionais, ainda é a mesma. Aquela mesma língua ideal baseada na inculcação de autores consagrados do passado continua a dominar os manuais didáticos e as aulas de Língua Portuguesa”. (Silva; Cyranka, p. 21, 2014). Esta concepção era observada até mesmo no processo de alfabetização:

Assim, o ensino de língua pautava-se na gramática normativa ou prescritiva e, em geral, distanciava-se de atividades de leitura e de produção de textos socialmente significativos. Em outras palavras, era o ensino da gramática pela gramática, completamente descontextualizada. (AMOP, p. 93, 2014).

Desde então, nota-se que a mudança significativa na educação – mais especificamente no ensino de Língua Portuguesa – acontece no governo militar, por meio da Lei nº 5.692/71, revestida de uma roupagem que lembra muito os tecnicismos militares: a concepção de língua concebida como instrumento baseado na teoria da comunicação, em que termos como *canal*, *mensagem*, *receptor*, *emissor*, etc., passam a figurar nos livros didáticos da época. Até o próprio nome da disciplina foi modificado, passando a ser chamada de “Comunicação” (Soares, 1997).

Nas décadas de 80 e 90 houve uma série de mudanças e estudos relacionados à disciplina de Língua Portuguesa, com veementes discussões nas universidades, as quais contribuíram para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, por exemplo, que incorporaram as reflexões e leituras, contribuições de estudos da linguística, bem como da Sociolinguística, que entendem a heterogeneidade da língua portuguesa brasileira, e ressaltam a importância de se levar em consideração questões sociais como estas.

A linguística, por sua vez, através do desenvolvimento de estudos de descrição da língua portuguesa escrita e falada, trouxe novas concepções da gramática do português, que se opõem à primazia da língua escrita no conhecimento da gramática, abrindo espaço para a criação e reconhecimento da gramática da língua falada, antes excluída dos estudos da língua. (Silva; Cyranka, p. 25, 2014).

Desde então, o Brasil vem passando por reformas e mais reformas sem, entretanto, conseguir atingir um ensino de qualidade, seja em termos de língua portuguesa, seja nas demais disciplinas curriculares, sendo boa parte destas reformas,

fruto mais de interesses políticos, tanto de ordem simbólica – em romper com “ideologias” de governos anteriores, a exemplo da reforma proposta pelo atual governo federal, que desconsiderou a participação das escolas, universidades, professores ou alunos, principais interessados nessas propostas –, quanto de ordem pessoal dos “representantes do povo” – ao propor e aprovar medidas de interesses de grupos financiadores de campanhas políticas interessados na mercantilização do ensino. Verifica-se, desse modo, que a educação brasileira é tratada com descaso e levada a “pontapés”, sem que se busque com seriedade uma educação de qualidade voltada ao pensamento crítico, por exemplo, ao se propor recentemente na já citada reforma do Ensino Médio, a desmobilização de disciplinas como Sociologia e Filosofia, colocadas como opcionais. Desse modo, questiona-se: Por que grupos políticos não querem investir justamente em disciplinas voltadas ao pensamento crítico?

Gramática para quê, afinal?

O presente tópico tem por objetivo descrever a respeito do que de fato vem a ser uma gramática e os problemas relativos à sua adoção como único instrumento metodológico de ensino, conforme tem ocorrido ao longo de anos.

Primeiramente, entende-se por gramática normativa (ou prescritiva), o conjunto de regras que indicam determinadas formas tidas como “corretas” de falar e escrever. Nas gramáticas normativas encontram-se, também, classificações de palavras de acordo com “classes”, com o intuito de informar o uso “correto” de determinada construção.

As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma *avaliação do certo e do errado*. Seguindo-as, os falantes são *avaliados positivamente* (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo). (POSSENTI, 2001, p. 73, grifos nossos).

Desse modo, é possível traçar algumas reflexões acerca do que é e do que não é uma gramática normativa. Assim, pode-se afirmar que, primeiramente, a gramática normativa não é científica, em virtude do caráter prescritivo. O princípio básico para se considerar qualquer abordagem científica (ou não) deve-se ao modo como o pesquisador reage diante do objeto observado.

De tudo isso se conclui que a Gramática Tradicional não tem bases científicas consistentes. [...]. De fato, as classificações, a terminologia, a os conceitos e definições da GT [Gramática Tradicional] foram, em sua origem, propostas de teorização dos fenômenos da linguagem, nunca foram hipóteses científicas postas à prova em experimentações empíricas (o que caracteriza toda ciência) (BAGNO, p. 22, 2001).

Desse modo, ao prescrever e valorizar determinadas construções como certas/erradas, feias/bonitas, adequadas/inadequadas, as gramáticas normativas perdem o caráter científico, tendo em vista que o papel da ciência, aqui simploriamente definido, não é emitir valores, mas sim observar e descrever fenômenos. Pode-se dizer, ainda, que a gramática normativa é um objeto de avaliação, ou seja, é utilizada como instrumento para “medir” certas construções realizadas tanto na fala quanto na escrita.

O problema maior relativo à adoção de uma gramática como instrumental metodológico de ensino deve-se ao modo como, em termos gerais, esta publicação reúne exemplos do que considera certo/errado, os quais, frequentemente, são retirados de escritos literários e por vezes arcaicos, ou seja, o ideal linguístico defendido pelas gramáticas frequentemente está longe do atual padrão linguístico contemporâneo. “Durante mais de dois mil anos, os estudos dedicados à linguagem se concentraram exclusivamente na *língua literária*, nas opções de uso feitas pelos grandes escritores do passado, aqueles que são chamados de “os clássicos da língua”. (BAGNO, 2001 p. 15).

Um dos grandes problemas consiste no modo como as gramáticas são usadas nas escolas, atualmente. A esse respeito, Perini (2005) faz algumas reflexões acerca dos procedimentos frequentemente adotados nas escolas, quando há adoção da gramática como instrumental metodológico. Nas palavras do autor:

A gramática, segundo o que nos ensinam na escola, é composta de duas seções, cada qual mais repelente: na primeira seção aprendemos (ou, mais precisamente, não aprendemos) uma nomenclatura complicada e confusa, uma selva de sujeitos, adjuntos, advérbios, orações subordinadas reduzidas ou não, coordenações sindéticas e assindéticas, enfim, um palavrório que parece inventado de propósito para entender a falta de conteúdo da disciplina; e na segunda seção somos submetidos a uma série de ordens e recomendações do tipo “nunca diga nem escreva isto, porque o certo é aquilo”. E, por cima de tudo, para a idéia geral de que a gramática já está *pronta*: obra de cérebros há muito extintos, não muda, nem pode mudar (PERINI, 2005, p. 77, grifo do autor).

Nas palavras de Perini (2005), existem diversas práticas realizadas nas escolas. Questiona-se, entretanto, em que medida a memorização de regras pode contribuir para levar os alunos a adquirirem competência comunicativa? Sob a justificativa de estarem ensinando língua, muitos professores aderem a essas práticas como métodos de ensino, acreditando estarem ajudando os alunos a se comunicarem melhor. Entretanto, a memorização mecânica não é nem um exercício voltado à competência comunicativa, nem uma reflexão sobre a língua e seus usos, pelo contrário, torna-se uma tarefa que, na prática, nada de útil traz ao aluno. Outro aspecto que vale destacar das palavras do autor, é o caráter conservador das gramáticas normativas, as quais desprezam o fato das línguas mudarem ao longo do tempo, como se fossem obras acabadas, prontas.

Felizmente, muitas pesquisas em Sociolinguística têm apontado, nos dias atuais, alguns caminhos e apresentado propostas voltadas ao ensino, como, por exemplo, os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Bortoni-Ricardo; Rocha (2014), entre outros, cujo objetivo comum consiste em apresentar reflexões úteis a propostas de elaboração de materiais pedagógicos voltados ao ensino de línguas e pautados no repertório real dos alunos.

O clamor por novos métodos de ensino não é recente. Professores frequentemente relatam a necessidade por buscar novas metodologias, porém, ao se deparem com a realidade, acabam por aderir aos velhos costumes de sempre e repetem as mesmas práticas por desconhecerem ou, até mesmo, por não saberem como utilizar essas alternativas.

Nossas gramáticas normativas atuais são herança de uma tradição clássica grecoromana, cuja norma se baseia numa concepção de língua homogênea, tida como um padrão abstrato que existe independente dos indivíduos que a falam. As regras gramaticais são rígidas e fixadas a partir de textos escritos literários de alguns escritores portugueses e brasileiros, constituindo, segundo Lyons (1979), o “erro clássico” da tradição gramatical. As edições mais modernas das chamadas gramáticas pedagógicas, embora atualizem os exemplos utilizando textos variados da literatura e da mídia brasileira, seguem, em geral, o padrão prescritivo das gramáticas mais clássicas (GÖRSKI; COELHO, 2010, p. 74).

Desse modo, percebe-se que há um círculo vicioso em termos de metodologia de ensino de língua portuguesa nas escolas. Embora muitas pesquisas tenham sido realizadas – especialmente nos últimos anos – as quais apontam para a necessidade de mudanças profundas em termos de métodos, a prática ainda é estritamente tradicional.

Em outras palavras, pode-se dizer que o tradicional adquire uma “roupagem” nova, mas a essência continua a mesma.

Verifica-se, ainda, que a carência de metodologias permeia não apenas os anos finais do Ensino Fundamental, mas essa deficiência metodológica é percebida desde o processo de alfabetização. Soares (2003), ao refletir acerca das metodologias de alfabetização, constatou que até recentemente os professores alfabetizadores trabalhavam com a cartilha como método sem, entretanto, dispor de uma teoria a respeito. Atualmente, há inúmeras teorias que condenam veementemente a metodologia das cartilhas sem, porém, apresentar uma alternativa metodológica aos professores. Nas palavras de Soares (2003, p. 11): “Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método”. As palavras de Soares denunciam uma situação grave que precisa ser pensada: Como fazer as teorias se converterem em métodos e, ainda, como fazê-las de fato surtirem efeitos positivos no real objetivo da elaboração das mesas? Percebe-se, neste ponto, o “calcanhar de Aquiles” das atuais pesquisas que envolvem os processos de educação brasileira: romper com a mera discussão teórica e elaborar materiais de fato aplicáveis em sala de aula.

Cabe salientar que é papel fundamental da escola conscientizar o aluno para as diferentes variedades de língua, rompendo com preconceitos e mostrando que não existe uma língua (ou registro) única, mas uma variedade de estilos, formas e possibilidades, plausíveis de serem usadas nos mais variados contextos. Há quem defenda que é papel da escola ensinar norma aos alunos, mas mesmo que se parta deste ponto de vista, Lucchesi (2004) assinala que existe uma variedade de conceitos possíveis para normas. Nas palavras do autor:

[...] NORMA OBJETIVA e NORMA SUBJETIVA: aquela relativa a padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado, esta relativa a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade.

[...] NORMA PADRÃO e NORMA CULTA: a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas enquanto a segunda conteria as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo (LUCCHESI, 2004, p. 64-65).

Atualmente, em virtude de recomendação do Ministério de Educação, boa parte dos livros apresenta alguma atividade relativa a variação linguística. Entretanto,

percebe-se que mesmo quando este assunto é contemplado, é tratado frequentemente de forma equivocada, pois se criaram, de certo modo, estereótipos de que trabalhar com variação é trabalhar necessariamente com a fala popular, ou com textos do dialeto caipira presentes no *continuum* rural, para se utilizar a definição de Bortoni-Ricardo (2005). Entretanto, a Sociolinguística defende que tratar de variação em sala de aula é trabalhar com diferentes e variados tipos de textos, dos mais informais ao mais formais, dos presentes no *continuum* urbano, rural e rurbano, dos mais variados gêneros, etc. Retomando-se o conceito de Lucchesi de norma objetiva, em que o autor descreve como: “padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado” (Lucchesi, 2004, p.64), verifica-se que a língua efetivamente usada por um determinado grupo de alunos de uma escola urbana, por exemplo, caracterizaria a norma objetiva desse grupo. Entretanto, tanto um texto escrito em dialeto caipira, próprio do *continuum* rural, como, por exemplo, o poema “O sabiá e o Gavião” de Patativa do Assaré, quanto um discurso jurídico escrito com alto grau de formalidade, utilizando-se de jargões próprios do direito, adequado, porém do *continuum* urbano, representariam modelos de normas objetivas diferentes das usadas pelos alunos, mesmo o texto jurídico estando mais próximo (no sentido espacial) do aluno do que o texto redigido em dialeto caipira. Desse modo, faz-se necessário refletir a esse respeito, a fim de romper com estigmas que frequentemente a escola, quando trabalha com variedade linguística, entende ser possível fazê-lo apenas com um tipo único de texto, presente em um *continuum* único, no caso o rural.

Resgatando, ainda, os conceitos trazidos por Lucchesi para norma culta e norma padrão, novamente fica evidente que existe uma norma artificial, distante de qualquer coisa que não ela mesma, no caso a norma padrão presente “apenas” nas gramáticas normativas; e a norma culta, efetivamente utilizada por pessoas escolarizadas com curso superior completo. Deste modo, fica claro que, caso o professor opte por trabalhar com situações comunicativas *reais*, deverá optar por adotar como objetivo para os estudos o domínio da norma culta; entretanto, se o professor preferir trabalhar com a língua artificial, presente apenas na gramática e, conseqüentemente, até desmotivador para os alunos, deverá priorizar trabalhos relativos à norma padrão.

Com o intuito de se construir um ensino verdadeiramente de qualidade em termos de linguagem, Luft (2005) assinala, ainda, o papel da Linguística como ciência da linguagem e as possíveis contribuições para o ensino de língua portuguesa:

O que a linguística traz de positivo ao ensino de línguas são as noções fundamentais de linguagem e língua, de variedades e registros; a noção de que não há língua que não evolua; a noção de que o uso e os fatos devem prevalecer sobre preconceitos normativistas – e, sobretudo, a noção de que língua é um saber interior, pessoal, dos falantes, de onde o ensino deve partir e em que deve, sempre, se basear (LUFT, 2005, p. 97).

Respeitando-se esses princípios, acredita-se, será possível romper com o ensino demagógico e artificial de língua portuguesa como o frequentemente praticado, para um ensino de fato eficaz e eficiente, voltado ao domínio de variedade de língua efetivamente usada pelos alunos.

O poder Simbólico da Gramática nas Escolas

Foi discutido, anteriormente, acerca do modo como as gramáticas normativas operam nas escolas e a sua ineficácia em termos de preparar o aluno para dominar a chamada norma culta da língua. Já se discutiu, também, que a memorização de regras e nomenclaturas não representa nenhum tipo de produção de conhecimento efetivo e de fato aplicável no dia a dia dos alunos. Entretanto, questiona-se: Por que as gramáticas normativas ainda detêm tanto “poder” e daí a dificuldade de afastá-las do cotidiano escolar?

Acredita-se que a resposta a essa pergunta se deva ao poder “simbólico” que envolve a gramática normativa, o qual consiste em entender que o domínio da gramática é domínio da norma culta e também que o domínio da gramática é sinônimo de ascensão social.

Primeiramente, faz-se necessário desconstruir a ideia que domínio de gramática é domínio de norma culta. O domínio de regras, nomenclaturas distantes do uso real em nada contribui para o domínio da norma culta, conforme intensivamente demonstrado na obra de Bagno (2004), pois, a língua culta atual brasileira já demonstra grande distância temporal e de objeto, fruto da elaboração de regras. Não se pretende, entretanto, desconstruir aqui a necessidade de se refletir *sobre* a língua, a qual, acredita-se, seja o objetivo da maioria das gramáticas. Dito de outro modo, ao ensinar por meio da gramática, o professor precisa ter consciência de que está refletindo sobre o funcionamento da língua, sobre as classificações possíveis de serem feitas no sentido de entender sobre o objeto com o qual se trabalha, o que não deixa de

ser válido, não está, por outro lado, exercendo nenhuma atividade que de fato conduzirá os alunos a uma competência comunicativa maior. O professor precisa entender isso, senão correrá o risco de frustrar-se ao ensinar gramática na esperança de que esta melhore a competência comunicativa dos alunos, o que na prática não ocorrerá.

A segunda concepção – que precisa ser considerada e que escapa por vezes até a pesquisadores – consiste na associação entre domínio de gramática, competência comunicativa e ascensão social, conforme se pode ilustrar nas palavras de Görski e Coelho (2010, p. 88): “É indiscutível, então, que a escola ensine gramática, como um dos meios de acesso à norma culta da língua, que é a variedade de prestígio na sociedade, e, conseqüentemente, uma maneira de ascensão social”. Embora, acredite-se que o domínio de uma variedade culta da língua esteja associado à ascensão social, de algum modo, em virtude do valor social das variedades discutido até mesmo pelas próprias pesquisadoras, essa associação nem sempre ocorre de modo “automático”, como muitos acreditam. Caso assim fosse, professores, de modo geral e de língua portuguesa de modo especial, estariam no topo da pirâmide socioeconômica. Portanto, há necessidade de conscientizar o aluno para esta possibilidade: o domínio da norma culta (não necessariamente da gramática) é *um dos* requisitos que *podem* contribuir para que haja uma ascensão social, todavia, esta ocorrerá em virtude de outros fatores sociais, o que foge ao domínio, até mesmo, da escola.

Outro aspecto que pode ser ilustrativo do valor simbólico dado aos aspectos gramaticais reside na reação do público, de modo geral, quando o atual presidente – cuja questionável ascensão ao poder ocorreu após a destituição de Dilma Rousseff – passou a usar próclise em seus discursos. Embora este recurso já esteja em desuso no Brasil há algum tempo, muitos aprovaram suas falas como se estas representassem um “retorno ao modo correto de falar”, “valorização da gramática”, “presidente que fala certo a língua portuguesa”, entre inúmeras outras qualidades atribuídas à atual fala do presidente. Isso denuncia, por outro lado, a falta de conhecimento do que vem a ser “língua”, a qual se mostra distante da usada pelo atual exemplo citado. Rodrigues (2016) compara o uso das mesóclises de Temer ao entulho, que só serve para caracterizar uma fala retórica, a qual mais serve para construir opiniões sobre o próprio discurso (forma) do que para se analisar o aspecto realmente importante na fala de um presidente (conteúdo). Nas palavras do jornalista, que critica ironicamente o presidente, pode-se ler:

O país passou sem escala dos anacolutos de Dilma Rousseff às mesóclises de Michel Temer. De um ponto de vista (digamos) psíquico-gramatical, a mudança faz o desfavor de sugerir que não há meio termo para o ser brasileiro: ou tropeçamos a cada passo na desestruturação lógica e sintática, tentando fazer com que palavras e coisas se encaixem a golpes de marreta, ou caímos na cafonice bacharelesca que azeita as engrenagens do discurso enquanto o afasta da fala popular e o torna marotamente difícil, concebido menos para se comunicar com cidadãos do que para mesmerizar multidões. [...] No português brasileiro moderno, [mesóclise] é basicamente entulho, uma peça do ferro-velho gramatical. Isso não quer dizer que não se deva estudá-la nas escolas: é preciso, sim, conhecer a história da língua e ter instrumentos para ler sem susto textos de épocas diversas, não só o que se publica hoje na internet. Também não significa que a mesóclise seja inteiramente destituída de aplicação contemporânea: para o humor, como sátira do discurso de um personagem antiquado ou metido a besta, é recurso muito eficaz. Além disso, como demonstra Temer, sua utilidade é inegável para quem deseja ser um personagem antiquado ou metido a besta. (Rodrigues, 2016, p. s/p).

É reconhecida a diferença dada pelo jornalista entre os textos publicados “hoje” na internet e os textos de época distantes, os quais frequentemente apresentavam mesóclise, distantes dos usos atuais de língua, o que dificulta o entendimento do discurso por parte das grandes massas. De qualquer modo, ao se analisar o discurso de Temer travestido de mesóclises, tornam-se translúcidas as palavras de Gnerre, quando afirma que: “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (Gnerre, p. 22, 2003). Desse modo, o que não se entende, não se questiona.

Considerações Finais

Procurou-se, com o presente artigo, mais do que trazer respostas, fazer questionamentos acerca do papel docente em face do ensino de gramática nas escolas, o que, espera-se, tenha ficado claro ao longo do trabalho.

A intenção foi, também, demonstrar a necessidade premente em aproximar a teoria – veemente discutida nas universidades – da prática docente do dia a dia, correndo-se o risco, caso a situação permaneça do modo como está, das discussões teóricas na academia entrarem num vácuo de aplicabilidade, ou seja, discute-se muito

mas a prática – que de fato interessa ser reestruturada – permanece exatamente a mesma, mudando-se apenas a roupagem dos exemplos.

Intentou-se demonstrar, por fim, que o ensino de gramática mais representa um “símbolo” do que de fato uma “ferramenta útil” ao dia a dia dos alunos e serve, muitas vezes, de “muleta” aos professores que se encontram frequentemente inundados em teorias, mas metodologicamente esvaziados.

REFERÊNCIAS

- AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais.** Cascavel: Assoeste, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um Convite à Pesquisa.** São Paulo: Parábola, 2001.
- BECHERA, Evanildo, **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?.** São Paulo? Ática, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 04/10/2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna.** A Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; ROCHA, Maria do Rosário. O ensino de Português e a variação 118Sociolinguística em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 37-55.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.
- GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Lingüística**, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2010.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUCCHESI, Dante. Norma Lingüística e Realidade Social. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da Norma.** São Paulo: Loyola, 2004. p. 63-92
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade.** São Paulo: Ática, 2005.

RODRIGUES, Sérgio. O homem pronominal. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 27 mai. 2016. Disponível em: <<http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,o-homem-pronominal,10000053845>>. Acesso em: 04 out. 2016.

SILVA, Vanessa Souza; CYRANKA, Lucia F. Mendonça. “A Língua Portuguesa na Escola Ontem e Hoje”. In: CYRANKA, Lucia F. Mendonça. **Dos Dialeto Populares às Variedades Cultas: A Sociolinguística na Escola**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

_____. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. VII-XV.

Como referenciar este artigo

BOCHENEK, Sandro. Considerações sobre as influências (e conseqüências) do ensino de gramática em língua portuguesa no Brasil. **revista Linguagem**, São Carlos, v.29, n.1, p. 107-119, jul./dez. 2018. ISSN: 1983-6988.

Submetido em: 25/05/2017.

Aprovado em: 16/05/2018.