



SHEILA MARGARETH DE SOUSA

O uso da gramática internalizada como ponto de partida para o “ensino” da gramática do português padrão

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof.^a Dra. Ani Carla Marchesan

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 02/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ani Carla Marchesan (UFFS)

Prof.^a Dra. Aline Peixoto Gravina (UFFS)

Prof.^a Simone Lúcia Guesser (UFRR)

O uso da gramática internalizada como ponto de partida para o “ensino” da gramática do português padrão¹

Sheila Margareth de Sousa²

sheilasousa729@gmail.com

RESUMO: O trabalho com a gramática do português padrão nas aulas de língua portuguesa (LP) constitui-se em tarefa fundamental e indispensável na Educação Básica. Entretanto, o ensino, baseado nos moldes tradicionais, limitado à prescrição de aspectos linguísticos relacionados às variedades linguísticas prestigiadas (a norma culta) e/ao modelo ideal de língua (a norma padrão), corrobora com a institucionalização de preconceitos em relação às demais variedades da língua. Considerando que a BNCC aponta para uma abordagem de ensino de LP que rejeite os preconceitos linguísticos, este artigo objetiva mostrar uma possibilidade de ensino da gramática do português padrão norteado pelas contribuições do gerativismo e fazer um levantamento bibliográfico sistematizado de estudos gerativistas nacionais, publicados de forma gratuita e *on-line* entre jan./2020 a ago./2021, que tratem de ensino de gramática na Educação Básica. Partindo da assertiva de que todo indivíduo possui uma dotação genética, a faculdade da linguagem, e chega à escola com uma gramática (internalizada), a proposta é utilizar esse conhecimento internalizado para atingir àqueles que o aluno não tem: as regras gramaticais do português padrão. Ao todo, foram analisados 9 artigos cujos trabalhos indicam que a reflexão e comparação entre gramáticas/variedades linguísticas (tomadas como sinônimas) proporcionam aprendizagem consciente e ativa, contribuindo para o enfrentamento do preconceito linguístico e para o trabalho com a gramática na Educação Básica. Com base no levantamento de dados, conclui-se que foram poucos os estudos, em forma de artigo, publicados, no período analisado (19 meses), que fazem transposição didática entre a teoria formal e o ensino de gramática. Como trabalhos futuros, pretende-se ampliar a busca para que, assim, consiga-se ter um panorama e referências (especialmente ao professor da Educação Básica) dos assuntos/fenômenos linguísticos já pesquisados para que o professor possa ter acesso a eles e, assim, levar para a sala de aula um pouco dessas pesquisas já empreendidas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Gramática; Teoria Gerativa; Gramática internalizada; Gramática do português padrão; Preconceito linguístico.

Introdução

Os documentos que orientam o ensino de língua portuguesa (LP) na Educação Básica, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), são unânimes em evidenciar o papel da escola em desacentuar os preconceitos linguísticos oriundos de falsas crenças atribuídas a determinadas formas de uso da língua. Atentando para o fato de que o Brasil é um país que apresenta, em sua constituição, uma grande variação linguística (COELHO; GÖRSKI, 2009), cabe reforçar

¹ Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Prof^a Dr^a Ani Carla Marchesan.

² Acadêmica da 10^a fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

que é dever da escola criar mecanismos para que o aluno tenha ciência da existência das variedades do português brasileiro (PB) e as valorize, como uma forma de enfrentamento ao preconceito linguístico (BRASIL, 1998), posto que “A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis” (BRASIL, 1998, p. 29).

Entretanto, na tentativa de formar alunos que “leem e falam bem”, grande parte dos professores de LP utiliza o ensino tradicional da gramática, que se limita à prescrição (normalmente, desprovida de reflexões) de aspectos linguísticos relacionados à norma padrão da língua³, desconsiderando a capacidade reflexiva dos alunos, ignorando os conhecimentos inatos que o aluno tem de sua própria língua e tachando de erro as demais variedades linguísticas. Conseqüentemente, o ensino de gramática, baseado apenas nestes moldes tradicionais, propicia o predomínio de preconceitos e falsas crenças de que “aqueles que [...] não sabem as normas dessa gramática [normativa] [...] não sabem português” (PILATI, 2017, p. 28).

Cabe destacar que um dos papéis da escola é ensinar a norma padrão para os alunos, aquela que o aluno muito provavelmente desconhece ao chegar aos bancos escolares. Do contrário, não faria sentido a ida do aluno à escola já que a função da escola resultaria insignificante caso o seu dever fosse ensinar o que já é entendido, de um modo geral, pela sociedade (POSSENTI, 1996, p. 17; FIGUEIREDO SILVA, 2020, p. 2018). No entanto, é necessário que o ensino desta norma padrão além de considerar “as habilidades e os conhecimentos inatos do aluno sobre a sua gramática” (MELO; NICOLAU DE PAULA, 2019, p. 85), não crie preconceitos com as demais variedades linguísticas da LP.

Diante desse cenário, advogar-se-á, como premissa, que é dever da escola discutir e refletir sobre as gramáticas|variedades linguísticas (tomadas como sinônimas), possibilitando ao aluno o desenvolvimento do raciocínio lógico linguístico (MEDEIROS JUNIOR, 2020; PILATI, 2017), ou seja, o desenvolvimento do conhecimento sobre o funcionamento da LP, com ênfase na norma padrão da língua, sem desvalorizar as diferentes variedades da LP (BRASIL, 1998) e os conhecimentos gramaticais inatos dos alunos. Para tanto, este artigo confere ênfase ao ensino de gramática norteado pelas contribuições da Teoria Gerativa, uma

³ Este trabalho utiliza as terminologias *norma culta* para designar “a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p.75), ou seja, as variedades linguísticas de maior prestígio, e *norma padrão*, que não se constitui como uma variedade da língua, mas como “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (BAGNO, 2007 *apud* FARACO, 2008, p. 75), ou seja, o modelo de língua apresentado nas Gramáticas Normativas.

teoria formal para o estudo da língua e que tem, cada vez mais, mostrado-se relevante (fazendo as adaptações necessárias) para o trabalho em sala de aula.

Ao considerar que todos os seres humanos, independente da escolarização ou classe social, possuem uma faculdade da linguagem, de maneira inata, é evidente que a Teoria Gerativa não discrimina as possíveis variações da língua. Longe disso, ela valoriza os conhecimentos internalizados que o falante tem sobre sua língua materna e busca, a partir de uma teoria linguística forte, descrever e explicar o funcionamento da língua em todas as variedades/gramáticas. Assim, mesmo que a escola cumpra a função de ensinar aspectos gramaticais da variedade culta e da norma padrão da língua, ressalta-se que o conhecimento sobre o funcionamento linguístico não se limita ao que se aprende na escola, caso contrário ninguém aprenderia a falar sem antes ser escolarizado (PILATI, 2017), haja vista que até mesmo uma criança de 2 a 3 anos, que nunca teve acesso ao ensino formal da língua, é capaz de utilizá-la com ampla desenvoltura, criando sentenças adequadas, inclusive nunca antes ouvidas por ela (PILATI, 2017). Nessa mesma linha de pensamento, Perini (2003, p. 13) destaca que:

[...] qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E veremos que esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas.

Adicionado a isso, pode-se acrescentar os resultados da pesquisa de Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 29) que afirmam que a aprendizagem torna-se mais satisfatória quando os professores levam em consideração os conhecimentos prévios que os alunos trazem para as aulas e “[...] quando utilizam esse conhecimento como ponto de partida para a nova instrução” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 29). Ou seja, ao que parece, partir do conhecimento inato dos alunos para, então, apresentar um conteúdo “novo” ou refletir sobre algo, tem se revelado importante.

Diante disso, o presente artigo objetiva: (i) mostrar uma possibilidade de ensino da gramática do português padrão norteado pelas contribuições do gerativismo e pelo pressuposto de que “[...] ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos” (POSSENTI, 1996, p.86), e (ii) fazer um levantamento bibliográfico sistematizado de estudos

gerativistas nacionais, publicados de forma gratuita e *on-line* entre jan./2020 a ago./2021, que tratem de ensino de gramática na Educação Básica.

Metodologicamente, esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico e de levantamento de dados. O levantamento de dados foi feito na plataforma “*google acadêmico*” com os descritores *gramática + ensino + educação básica + gerativa* e, após alguns filtros (descritos na seção 2), chegou-se a 9 artigos que foram analisados e compilados em dois grupos: textos teóricos (aqueles que fazem discussões teóricas acerca do tema *gramática e ensino*) e textos propositivos (aqueles que fazem propostas de atividades didáticas para o ensino de gramática). Dessa forma, espera-se contribuir para o enfrentamento dos desafios que ainda cercam o trabalho com gramática(s).

Para atingir os objetivos deste trabalho, primeiro, serão feitas algumas *Considerações sobre o ensino de gramática* (seção 1), advogando em favor de se levar em consideração o conhecimento prévio e internalizado do aluno (seção 1.1), bem como as variedades linguísticas (seção 1.2) para, então, trabalhar de forma consciente e reflexiva as regras da gramática do português padrão através de métodos de ensino-aprendizagem que têm se mostrado efetivos (seção 1.3). As discussões feitas nessa seção resgatam a BNCC sempre que necessário. Na sequência, seção 2, na esteira dos trabalhos de transposição didática (de perspectiva teórica gerativista para o ensino), é feito um levantamento sistematizado de estudos nacionais *on-line* e gratuitos que discutam e proponham práticas de trabalho com gramática do português padrão em sala de aula. Por fim, tem-se as considerações finais e os apontamentos sobre pesquisas a serem realizadas.

1 Considerações sobre o ensino de gramática

As discussões em torno do questionamento sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola ganharam certa materialidade, sobretudo, com a publicação dos PCNs em 1998 (ROCHA, 2021). De acordo com Rocha (2021), isso ocorreu, pois o documento teceu severas críticas ao ensino de gramática, nos moldes tradicionais, propondo, portanto, que o ensino de LP deveria ocorrer através de uma correlação com o texto. Entretanto, os PCNs, além de não deixar claro de que forma deveria ser feita essa abordagem de ensino, tampouco apontou que(quais) gramática(s) deveria(m) substituir a denominada gramática tradicional (ROCHA, 2021).

A partir disso, muitos professores não sabendo, ou não compreendendo, como desenvolver o ensino de LP, tal qual proposto pelos PCNs, acabaram optando por abandonar “[...] completamente o ensino de gramática na sala de aula em prol de um trabalho voltado unicamente para o texto” (ROCHA, 2021, p.14). Desse modo, Rocha (2021) pontua que o ensino de LP com foco exclusivo no texto foi considerado como uma saída para a problemática do ensino.

No entanto, transcorridos mais de 20 anos da publicação dos PCNs, percebe-se que esta perspectiva de ensino baseada apenas em textos parece não ter se mostrado significativa para o pleno domínio da LP, como apontam os dados alarmantes da Educação Básica sob a ótica dos indicadores nacionais. Apesar de todo o esforço que vem sendo empreendido, os resultados da edição de 2018 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) revelaram que 50% dos estudantes brasileiros, com idade de 15 anos, não obtiveram proficiência em leitura (BRASIL, 2019). De acordo com o relatório do PISA/2018, esse resultado está estagnado desde o ciclo avaliativo de 2009: “As diferenças de média de proficiência observadas entre a edição de 2018 e as edições anteriores do Pisa nos demais anos escolares não são estatisticamente significativas.” (BRASIL, 2019, p. 82). Além disso, o relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2018, mostrou que o percentual de jovens que concluem os ciclos da Educação Básica sem apresentar proficiência em leitura, interpretação e escrita chega a 12% (Ensino Médio) e a 34% (Ensino Fundamental - anos finais). Esses dados são extremamente preocupantes (uma vez que evidenciam que pouquíssimos foram os avanços alcançados pela educação nos últimos vinte anos) e denotam a urgência de se buscar meios para reverter esse caótico cenário.

É importante enfatizar que o trabalho com os mais variados gêneros textuais é totalmente indispensável para que o aluno compreenda o funcionamento de sua língua materna nas mais variadas dimensões discursivas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). No entanto, é necessário entender que APENAS isso não é suficiente para levar o aluno a uma aprendizagem plena e efetiva. Entende-se que em algum momento, e/ou sempre que for necessário, o professor, inevitavelmente, precisará trabalhar com a gramática do português padrão para que os alunos “[...] sejam capazes de transitar [satisfatoriamente] pelas diferentes situações comunicativas, em especial, as situações mais formais que exigem competência na língua padrão” (PEREIRA, 2020, p.248).

Em adição, a BNCC pontua que as práticas de produção textual precisam compreender as dimensões referentes ao uso e reflexão, ou seja, o aluno deve ser capaz de “Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., *sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão*” (BRASIL, 2018, p.77, grifo nosso). Nesse sentido, a escola deve ensinar a gramática do português padrão, não como forma de suprimir as demais variedades linguísticas, mas com o objetivo de ampliar o repertório linguístico dos estudantes para que estes saibam empregar satisfatoriamente o uso adequado das variedades linguísticas ao contexto que estiverem inseridos (BRASIL, 2018). Portanto, negligenciar o ensino dos aspectos gramaticais concernentes à norma padrão e a variedade culta da língua aos alunos é, no mínimo, incoerente e incompatível com uma das competências que se espera que os alunos adquiram através do componente LP:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p.87).

Logo, neste trabalho, defende-se que retomar e reforçar o ensino de gramática na escola é uma tarefa URGENTE e indispensável (MEDEIROS JUNIOR, 2020), no entanto, essa retomada precisa, obrigatoriamente, romper com os moldes tradicionais de ensino, visto que o ensino baseado nesse formato além de atuar de forma mecanizada e, quase sempre, desprovida de reflexão, hiper privilegia o trabalho com a norma padrão e a variedade culta, criando condições para a preeminência de preconceitos linguísticos em relação às demais variedades linguísticas. Portanto, “[...] ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas” (BRASIL, 2018, p. 504).

Assim, ancorados em trabalhos de transposição didática da Teoria Gerativa para a aplicação ao trabalho com gramática na Educação Básica, parte-se da premissa de que o professor deve criar condições para que o aluno desenvolva o raciocínio lógico linguístico, considerando os conhecimentos internalizados do aluno (seção 1.1) bem como suas respectivas variedades linguísticas (seção 1.2) como ponto de partida para o ensino da gramática do português padrão (PILATI, 2017; MEDEIROS JUNIOR, 2020; ROCHA, 2021,

dentre outros) através de métodos de ensino-aprendizagem que têm se mostrado efetivos (seção 1.3).

1.1 A gramática internalizada

O primeiro aspecto a ser considerado são os conhecimentos linguísticos e a gramática internalizada dos alunos. Na perspectiva gerativista, todo ser humano, salvo em caso de alguma anomalia, nasce com uma dotação genética, inata, para adquirir a língua do meio ao qual está inserido. Essa dotação genética é chamada de faculdade da linguagem e é a partir dela que se adquire a língua e, ao mesmo tempo, a gramática⁴ dessa língua.

É essa faculdade da linguagem que explica como uma criança, por volta dos 3 anos de idade, já adquiriu a gramática da sua língua de forma natural e inconsciente. Ao frequentar a escola, por volta dos 5/6 anos, a criança tem um repertório bastante complexo da sua língua materna, produzindo e compreendendo sentenças simples e encaixadas com diferentes graus de complexidade. É esse conhecimento linguístico inato, conhecido como *gramática internalizada*, que explica por que uma criança por volta de 3 anos (mesmo não escolarizada), e que tenha a LP como língua materna, saiba que (1a), abaixo, é uma sentença possível no PB e que (1b) não é:

- (1) a. A menina comprou uma boneca.
b. *menina a comprou boneca uma.

Ainda que inconsciente, a criança já internalizou, por meio do *input* a que tem/teve acesso, uma regra gramatical importante da LP: os determinantes precedem os nomes. Quem nunca ouviu uma criança, por volta dos 2 a 5 anos, produzir palavras como *fazi* e *desmurchar* porque fez uma relação com as regras dos verbos regulares (*comi*, *bebi*, *corri*) e porque associou o prefixo *-des* como “reversão de um processo” (assim como *desabotoar*, *desfazer* e *desatar*)? Inclusive, adultos escolarizados fazem isso. Em 1997, ao fazer uma crítica ao neoliberalismo, o então presidente Fernando Henrique Cardoso “criou” a palavra “inempregáveis” (GIELOW, 1997). Isso porque ele aproveitou (de forma (in)consciente) o fato de que na LP, o prefixo “-in”, frequentemente, pode ser compreendido com o sentido de

⁴ Neste trabalho considera-se que “uma língua é uma gramática.” (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 43)

negação (BONA, 2014). Essas poucas evidências comprovam que a criança age, de forma natural e inconsciente, como um mini linguística que vai montando, em algum lugar de sua mente/cérebro, a gramática de sua língua.

O processo de desenvolvimento da gramática internalizada ocorre naturalmente, ou seja, o falante desenvolve a competência comunicativa de maneira espontânea sem empregar esforços conscientes. Nessa conjuntura, quando a criança começa adquirir a gramática internalizada, ela atua, de modo criativo, como um mini linguista que formula hipóteses, por meio de dados linguísticos, que se confirmam ou não em relação às regras de funcionamento da língua que esta esteja exposta (MELO; NICOLAU DE PAULA, 2019). Nessa mesma esteira de raciocínio, Pilati (2017) reforça que o uso da língua acontece de modo tão natural para os seres humanos que estes não têm conhecimento de tudo que sabem.

Nesse cenário de conhecimentos, ao chegar à escola, o aluno já tem pelo menos uma gramática (a internalizada) e esse fato não pode ser ignorado pelo professor. Melo e Nicolau de Paula (2019) pontuam que essa capacidade intuitiva de observar as regularidades/padrões e de levantar hipóteses sobre o funcionamento da língua materna (gramática internalizada) deveria ser mantida ao longo dos anos de escolarização, mas não é isso que acontece e, o que acaba contribuindo para que a criança perca “a segurança e a confiança nas regularidades que ela já conhece e passa a acreditar que não domina o sistema gramatical” (MELO; NICOLAU DE PAULA, 2019, p. 85).

1.2 Gramáticas e/ou variedades linguísticas

O outro aspecto (o segundo), que é estritamente vinculado ao primeiro, é compreender (e aceitar) que a LP, como qualquer língua natural, é composta por gramáticas (no plural), isto é, por variedades linguísticas. Ou seja, entende-se aqui que cada variedade linguística, falada ou escrita, corresponde a uma gramática que é complexa. Por isso, “não faz sentido afirmar que há gramáticas melhores - que, por exemplo, dizer *Os meninos saíram* é melhor do que dizer *Os menino saiu* - porque as duas cumprem a sua função, que é transmitir um certo conteúdo.” (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 44)

Nesse sentido, compreende-se que a língua é um sistema linguístico heterogêneo que apresenta múltiplas variedades linguísticas, porquanto, essas variedades são expressas por meio de regras gramaticais implícitas. Sendo assim, para viabilizar a competência

comunicativa do aluno, o trabalho feito na escola deve ser com gramáticas/variedades linguísticas.

Nesta esteira, do mesmo modo em que um falante, ainda não escolarizado, ao produzir uma sentença como (2a), indiscutivelmente, sempre utilizará o artigo para determinar o nome, seguindo uma regra da gramática internalizada da LP, um falante, ao produzir uma sentença como (2c), também o fará a partir do uso de regras variáveis que tornam essa sentença perfeitamente compreensível em uma determinada comunidade de fala da LP. Esse e outros exemplos, que serão abordados adiante, reafirmam que “[...] a variação é inerente às línguas e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico e nem a possibilidade de comunicação entre falantes” (COELHO et al, 2010, p. 25).

- (2) a. O carro do João é bonito.
 b. *Carro do João é bonito
 c. Os carro do João são bonito

As formas de uso da língua, como disposto em (2c), que não estão em consonância com o que regem os compêndios gramaticais, geralmente costumam ser tachadas de erros. Nesse sentido, Ilari (2003) pontua que “[...] o tipo de transgressão pelo qual certas sentenças aparecem como mal formadas aos falantes não é, de fato, sintático mas ideológico [...]” (p. 54) e revelam preconceito linguístico (cf. BAGNO, 2009 e outros). Na perspectiva naturalista, não existe noção de “erro”, o que há é a observação de uma gramática/variedade linguística (ou comparação entre gramáticas) e a busca por explicação das regras, generalizações e especificidades dessa gramática/variedade. Uma analogia interessante é feita por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 45, grifo nosso)

Um botânico olha as diferentes sementes, descreve cada uma delas, compara para procurar compreendê-las. É completamente sem sentido afirmar que uma delas está errada. Imagine um biólogo que esteja diante de dois sapos, mas decida que só um é animal de verdade, que merece ser estudado porque o outro é muito feito, é errado... percebe que isso não faz sentido. [...] Não damos ordens para a natureza. Você pode até ter achado a situação engraçada, mas o fato é que, com as diferentes gramáticas (que possuem diferentes regras de concordância), temos exatamente a mesma situação: *o linguista olha para dois objetos, duas gramáticas, e elas são ambas igualmente legítimas, merecedoras de estudo e não são/estão certas ou erradas, bonitas ou feias*. Quando alguém diz que certa fala (i.e. gramática) é errada, é um claro e triste sintoma de que ainda não temos uma imagem científica da língua, porque é uma visão preconceituosa.

Nesse sentido, considera-se que, dentre outras, essa é uma das contribuições da teoria gerativa para o enfrentamento do preconceito linguístico. Dito isso, a discussão que se introduz aqui é que as aulas de LP devem partir dos conhecimentos linguísticos internalizados (gramática internalizada) e das gramáticas (variedades linguísticas) que as crianças têm para que ela perceba e compreenda os padrões do seu sistema linguístico e compare esses conhecimentos/padrões com aqueles descritos na gramática normativa (GN) (que utilizam, cf. nota de rodapé 3, a norma padrão e variedade culta da língua).

Essa GN caracteriza-se por apresentar um conjunto de regras prescritivas, estabelecidas por especialistas, com o objetivo de permitir que os seus leitores desenvolvam habilidades de ler e falar de acordo com as regras da norma padrão (POSSENTI, 1996). Nesse sentido, através do “ensino” formal da GN é possível que o professor de LP promova o conhecimento explícito dos alunos acerca dos fenômenos linguísticos da língua e também evidencie como estes fenômenos ocorrem nas diferentes variedades/gramáticas da língua (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017). Assim, contanto que haja o domínio de tais regras, os estudantes poderão aprender /dominar a GN/padrão da língua (POSSENTI, 1996).

Um exemplo de regra prescrita pela GN diz respeito à concordância nominal no qual uma sentença deve apresentar concordância em gênero e número (3a). Entretanto, é visto que os alunos, ao chegarem à escola, podem produzir sentenças como em (3b) em que a marcação de plural é utilizada apenas no primeiro elemento posicionado à esquerda (PILATI, 2017).

- (3) a. As meninas cantaram.
 b. As menina cantou.
 c. * A meninas cantou.

É sabido que esse fenômeno de variação linguística é uma forma de uso da língua portuguesa, em uma variedade de menor prestígio social, normalmente, empregadas por pessoas não escolarizadas, ou até mesmo escolarizadas, em um momento mais informal de fala. Desse modo, “[...] enquanto, em PB não padrão, somente os itens iniciais do DP são marcados com o morfema de plural, no PB padrão, todos os itens que comportam flexão são marcados com o morfema de plural” (PEREIRA, 2020, p. 248). À vista disso, provido de uma postura anti preconceituosa, o professor deve criar meios para que o aluno perceba as

diferenças entre aquela e essa variedade. Nesse sentido, quando essas regras são explicitadas, o estudante facilmente entende que as regras da gramática do português padrão, que ele necessita aprender por diversos motivos, são diferentes daquelas que ele já domina (PEREIRA, 2020).

Dito de outro modo, é preciso considerar o conhecimento internalizado (gramática internalizada) que o aluno emprega ao produzir uma sentença como em (3b). Observe que um falante pode produzir (3b), marcando o plural no determinante (primeira posição) e nunca produzirá (3c) em que o plural está marcado apenas na segunda posição (no nome *meninas*). Isso é assim, porque há regras para a marcação do plural em todas as variedades da LP (assim como ocorre em qualquer outra língua natural). Em sua pesquisa, Pereira (2020) confirmou os trabalhos de outros pesquisadores, mostrando que, no português não padrão, como é o caso de (4), abaixo, o NumP (numeral cardinal: dois, três etc.) divide o DP em dois, deixando os sintagmas do lado esquerdo com marcação de plural e os da direita não. Ou seja, o NumP funciona como uma espécie de fronteira sintática, delimitando que os sintagmas antes dele sejam marcados com plural e os depois não sejam marcados com plural:

- (4) a. os (dois) outro carro branco.
b. os outros (dois) carro branco.

(PEREIRA, 2017, p. 86 apud PEREIRA, 2020, p. 237)

Do mesmo modo que em (4), as sentenças (3b) e (2c) corroboram a pesquisa de Pereira (2020), demonstrando que a marcação do plural ocorre apenas antes da posição NumP: *As (duas) menina cantou*. Verifica-se que mesmo sem ter consciência da marcação de plural que a LP apresenta, regularmente, o aluno segue essa ordem, de modo tácito e com ampla desenvoltura. Assim, ele jamais produz uma sentença agramatical como em (2c).

Diante disso, faz-se necessário enfatizar que o ensino da gramática do português padrão, não deve desconsiderar o incalculável conhecimento internalizado que o falante possui sobre sua língua, porquanto, não se trata de “ensinar” a língua materna, uma vez que não faz sentido ensinar algo que o aluno já sabe, mas ensinar a norma padrão da língua para que esse saiba se comunicar, nas modalidades formais escrita e oral, de maneira adequada nas diferentes situações comunicativas (COELHO; GÖRSKI, 2009). Logo, tornar explícitos os conhecimentos internalizados dos alunos e, além disso, fazer experiências linguísticas, como a

exemplificada com o trabalho de Pereira (2020) - comparando fenômenos de concordância, observando as (ir)regularidade entre elas, pode servir como estratégia para que os professores de língua portuguesa criem intervenções para contribuir, de modo significativo, no “ensino” e aprendizagem da gramática do português padrão.

1.3 O método para o trabalho com gramática

Por fim, para discorrer acerca do trabalho com gramática(s) na escola, é preciso diferenciar “ensino” de “aprendizagem” de gramática. Para isso, discorrer-se-á acerca dos conceitos “Método do ensino” e “Método da aprendizagem”, apresentados por Pilati (2017) com base nos estudos de Cagliari (2009).

Na esteira de Cagliari (2009); Pilati (2017) afirma que, no método com vistas ao ensino, as experiências e conhecimentos prévios do aluno, em sua situação inicial de aprendizagem, são totalmente ignorados. O aluno é tido como uma *tábula rasa* que não tem nada a oferecer, somente a receber. Um exemplo disso pode ser verificado quando “[...] no começo do ano, o professor programa tudo que vai ensinar sem sequer conhecer os seus alunos, porque o que vai ensinar é um começo absoluto que não precisa de pré requisito (CAGLIARI, 2009, p. 44 apud PILATI, 2017, p. 95).

Neste método, o conceito de aprender está estritamente relacionado ao ato de “dominar” ou “decorar” o conteúdo (PILATI, 2017). Assim, o fato de o aluno dominar ou decorar o conteúdo, ora exposto pelo professor, é falsamente compreendido como o indicativo de que houve aprendizagem e que, por isso, é hora de prosseguir com novos conteúdos (PILATI, 2017). Desse modo, ressalta-se que a memorização não deve ser tida como penhor da aprendizagem, pois o simples ato de decorar permite que o aluno reproduza um modelo, previamente estabelecido, sem que este tenha a plena consciência do que de fato está ocorrendo (CAGLIARI, 2009 apud PILATI, 2017).

Nessa perspectiva, conforme Pilati (2017), ocorrem as atividades de classificação de aspectos gramaticais a partir de textos (normalmente tirinhas), o que se configura como uma conduta incompatível com um dos objetivos centrais (saber escrever um texto coeso e coerente com frases bem construídas, seguindo as regras da gramática do português padrão) que se espera que o aluno alcance, ao concluir a Educação Básica (PILATI, 2017).

A classificação de elementos gramaticais, sem reflexão, com um fim em si mesmo, faz com que o aluno, neste método, seja “[...] visto apenas como um receptor, classificador e

nomeador de conceitos” (PILATI, 2017, p. 96), se contrapondo, então, com o objetivo da educação em garantir que o aluno compreenda o funcionamento da LP, nas suas mais diversas variedades, com a intenção de escrever textos (PILATI, 2017). Por último, segundo Pilati (2017), no método voltado ao ensino, a avaliação é centralizada nos erros. Neste caso, os acertos conquistados pelos aprendizes não são relevantes na avaliação, assim, o foco centra-se, exclusivamente, nos erros que o aluno comete e não no que ele aprende.

Diferentemente do que admite a concepção do “método de ensino”, o “método da aprendizagem”, que é aqui defendido, parte do princípio que o aprendiz é um ser racional dotado de um amplo e relevante conhecimento prévio (a Gramática Internalizada e outras gramáticas/variedades), e de capacidade reflexivo-crítica (CAGLIARI, 2009 apud PILATI, 20217). Nesse sentido, Pilati (2017) destaca que em relação ao conhecimento previamente adquirido pelo aluno, especificamente em relação às gramáticas/variedades linguísticas, pode-se incluir “[...] a competência linguística, advinda da faculdade da linguagem” (PILATI, 2017, p. 97) .

Assim, o aluno é visto como alguém que ocupa um lugar relevante de participação no seu percurso de aprendizagem. Essa participação é tão significativa ao ponto de que, quando o aluno de fato alcança a aprendizagem, “[...] a intermediação do professor vai, aos poucos, cedendo lugar a sua própria independência e competência para buscar as explicações adequadas por si mesmo e a construir seu próprio saber” (CAGLIARI, 2009, p.57 apud PILATI, 2017, p. 98-99). Desse modo, a concepção de aprendizagem, dentro do método do aprendizado, fundamenta-se nas decisões tomadas pelo próprio aprendiz, com base nos ensinamentos adequados que ele recebe.

Ainda sobre o método da aprendizagem, em relação a avaliação, o professor assume a importante função de mediador do conhecimento (PILATI, 2017). Logo, é de sua responsabilidade auxiliar os aprendizes na construção de seus saberes, porquanto, é preciso que o professor crie meios para que o aluno consiga entender as razões pelas quais estão errando, possibilitando então o desenvolvimento de uma plena e verdadeira aprendizagem (PILATI, 2017).

Dito isso, é preciso destacar que o ensino da gramática do português padrão, comumente, vem sendo reproduzido por grande parte dos professores a partir do método com vistas ao ensino e não voltado à aprendizagem (PILATI, 2017). Como destacado no início desta seção, esse tipo de abordagem não tem se mostrado eficaz e tem trazido grandes

prejuízos no processo de formação dos alunos, uma vez que “[...] não tem contribuído nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística” (PILATI, 2017, p.15).

Logo, para que os alunos alcancem os objetivos da aprendizagem de LP, dentre outros aspectos a serem observados, é preciso que os professores focalizem o trabalho com gramática(s), considerando as especificidades do método da aprendizagem. E isso implica em um novo redirecionamento para as aulas de LP, significa aceitar e valorizar os conhecimentos gramaticais implícitos que o aluno domina sobre sua língua materna para, então, mediar o processo de aprendizagem da gramática do português padrão, aquela que possivelmente ele desconhece ao chegar à escola.

A partir dessa discussão sobre a importância de o professor levar em conta o conhecimento internalizado (gramática internalizada) dos seus alunos, as gramáticas/variedades linguísticas que o aluno domina e o método de aprendizagem, na próxima seção, apresentar-se-á algumas contribuições, tanto teóricas quanto práticas, de linguística formal para o enfrentamento dos desafios que giram em torno do trabalho com gramática(s) na sala de aula.

2 Como trabalhar as gramáticas/variedades cultas/norma padrão na escola?

Para que o professor possa, em sala aula, comparar gramáticas, buscando as regularidades, os padrões e as diferenças, é preciso que ele tenha acesso a estudos que façam essas comparações entre gramáticas. Por isso, nesta pesquisa, procurou-se fazer um balanço desses estudos, fazendo um levantamento sistematizado de estudos nacionais que reflitam sobre o trabalho com gramática do português padrão em sala de aula e que utilizem a teoria linguística formal como embasamento teórico.

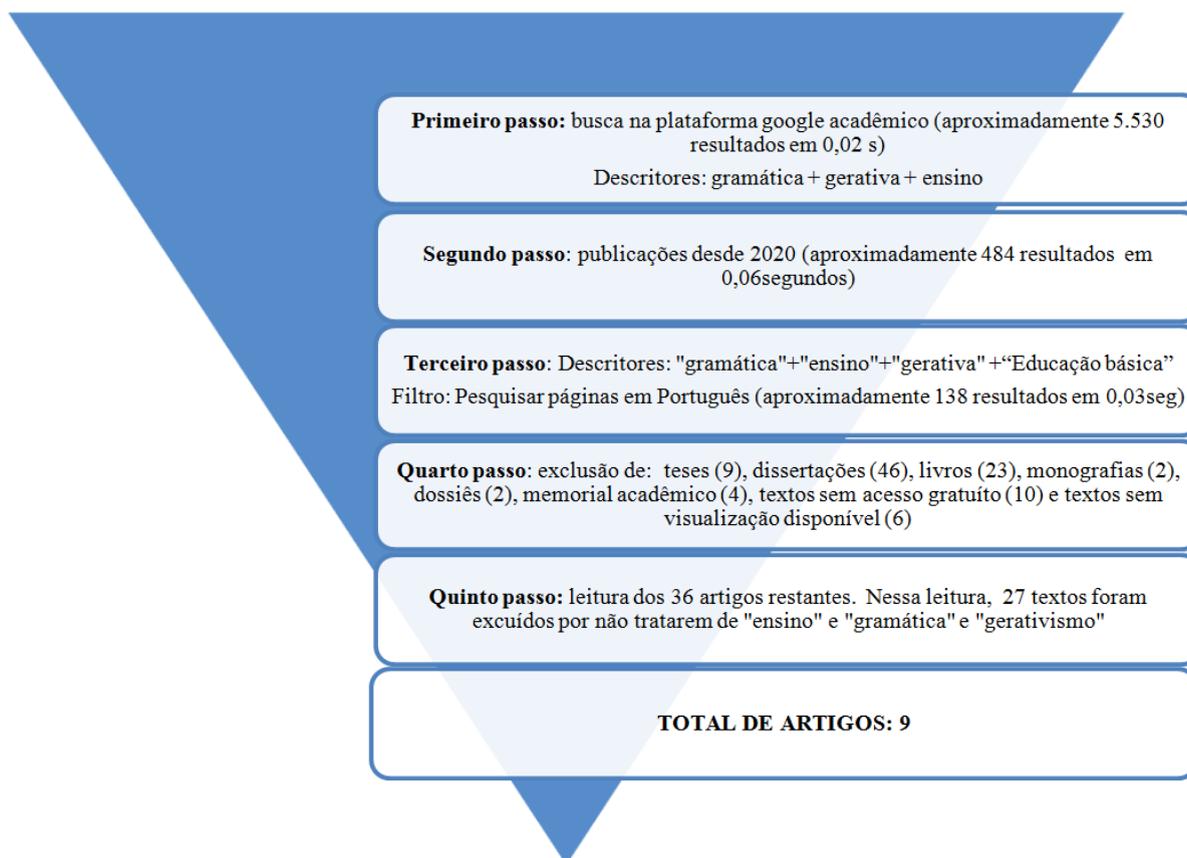
A busca foi feita em 16/8/2021, primeiramente, nos portais *online* “Portal Periódicos Capes” e “Scientific Electronic Library Online (SciELO)” através da utilização da combinação dos seguintes descritores: “gramática” + “ensino” + “gerativa”⁵. No entanto, no Portal Periódicos Capes, após fazer alguns filtros, tais como: artigos revisados por pares, textos publicados em LP e artigos publicados a partir de 2020, surpreendentemente, não

⁵ No portal SciELO, além dos descritores, utilizou-se o operador booleano AND: gramática AND ensino AND gerativa.

foram encontrados nenhum artigo. Já no SciELO, apenas um trabalho foi encontrado, porém não tratava de ensino de LP.

Em vista disso, a mesma pesquisa foi feita no portal “google acadêmico”, conforme Figura 1, abaixo, e foram encontrados aproximadamente 5.530 resultados em 0,02 segundos.

Figura 1 – Processo para seleção de artigos nacionais na plataforma google acadêmico



Fonte: a autora

Conforme disposto na Figura 1, dado o elevado número de publicações, utilizou-se alguns filtros para que se chegasse a um número viável de pesquisas a serem analisadas. O primeiro filtro selecionado foi “Textos publicados desde 2020”. Nesse sentido, obteve-se aproximadamente 484 resultados em 0,06 segundos. Em seguida, além de adicionar o descritor “Educação Básica”, também se aplicou o filtro: “Pesquisar páginas em Português” obtendo, então, aproximadamente 138 resultados em 0,03 seg.

A partir disso, como mostra a Figura 1, foram excluídos todos os textos que não eram artigos científicos (9 teses, 46 dissertações, 23 livros, 2 monografias, 2 dossiês, 4 memoriais

acadêmicos, 10 textos sem acesso gratuito e 6 textos sem visualização disponível). Assim, chegou-se ao total de 36 artigos científicos que foram lidos na íntegra e analisados. A leitura desses artigos revelou que apenas 9 textos tratavam de *gramática, ensino e gerativismo*, ou seja, foram descartados mais 27 textos. Sendo assim, os 9 artigos encontrados foram relidos e compilados em dois grupos: textos teóricos (aqueles que fazem discussões teóricas acerca do tema *gramática e ensino*) e textos propositivos (aqueles que fazem propostas de atividades didáticas para o ensino de gramática).

2.1 Textos teóricos sobre ensino e gramática

Dentre os 9 artigos encontrados, três são artigos teóricos, todos publicados em 2020: Ibiapina e Alves (2020), Garcia *et al.* (2020) e Naves *et al.* (2020).

Ibiapina e Alves (2020) apresentam um estudo qualitativo/bibliográfico no qual analisam as abordagens teóricas utilizadas por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Avelar (2017) nos respectivos livros: *Gramáticas na escola* (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016); *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar* (AVELAR, 2017). Assim, após discutir acerca do modo de concepção da língua, sob a ótica dos gramáticos tradicionais e dos linguistas, e fazer uma análise comparativa entre as abordagens teóricas presente nos dois livros supracitados (Gerativismo, Análise do Discurso e Gênero do Discurso⁶ respectivamente), as autoras concluem que ambos “[...] defendem que as aulas de gramática, no contexto escolar, promovam a construção de saberes apoiados no conhecimento natural dos alunos sobre a própria língua” (p. 15).

O artigo de Garcia *et al.* (2020) apresenta contribuições da Teoria Gramatical e da psicolinguística para o desempenho escolar. Desse modo, os autores argumentam a respeito da relevância que o saber gramatical exerce no processo de leitura e compreensão de textos escritos. Nessa perspectiva, os autores argumentam que “[...] Desenvolver a consciência sintática a partir de estruturas presentes nas variedades vernaculares deve ser uma etapa importante para a análise de estruturas presentes em variedades acadêmicas e literárias, pois partiria daquilo que é familiar para o potencial desconhecido” (p.58).

Por fim, Naves *et al.* (2020), partindo do pressuposto de que a linguística formalista (Gramática gerativa) e funcionalista (Gramática cognitiva/Gramática de construções) se

⁶ O livro de Avelar (2017), de acordo com Ibiapina e Alves (2020), faz uma espécie de “ecletismo teórico” para transformar o estudo da língua em um estudo científico.

complementam, discutem as contribuições da linguística teórica para formação docente e o ensino de línguas, enfatizando a educação linguística. Além disso, através dos trabalhos de iniciação científica que versam sobre a relação entre gramática e conceitualização, ilustram o processo de educação linguística na formação docente. A análise das duas perspectivas teóricas é feita através da análise de verbos de movimento, como *ser*, *balançar*, *rolar* etc.

2.2 Textos propositivos sobre ensino e gramática

Nesta pesquisa, foram encontrados 6 artigos que contêm sugestões de trabalho com gramática/gramáticas. Como é característico do gênero artigo científico, além das propostas de trabalho com a gramática, todos os textos encontrados contêm uma parte teórica de revisão de literatura e/ou de análise de dados linguísticos. Esses textos foram compilados no quadro 1, abaixo:

Referência	Conhecimento linguístico	Quantidade de atividades	Breve descrição da atividade / <i>Link</i> de acesso ao artigo
Pereira (2020)	concordância nominal	1	<p>Descrição: Atividades de reflexão e análise de sentenças de diferentes variedades linguísticas (em comparação com a norma padrão da língua). As atividades trazem “à consciência [dos alunos] regras do funcionamento da concordância nominal, fenômeno inerente à competência linguística do falante e comum às variedades tratadas, que se diferenciam pelo fato acionarem parâmetros distintos de realização do fenômeno (marcação redundante versus marcação à esquerda do cardinal).” (p. 253)</p> <p>Link de acesso: https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2867</p>
Tescari Neto e Pereira (2021)	Ambiguidade estrutural (identificação de constituintes e função sintática)	1	<p>Descrição: Sugestão de atividades fundamentadas no <i>método negativo</i>. Ou seja, no uso do julgamento de gramaticalidade como ferramenta para explicitar os conhecimentos gramaticais internalizados dos alunos. Os autores analisam as (im)possibilidades de construções sintáticas face às regras da gramática universal (p.3). Além disso, propõem atividades sobre classificação dos grupos de palavras (os constituintes) presentes em manchetes jornalísticas ambíguas (com ambiguidade estrutural). Para identificar a ambiguidade estrutural, é necessário compreender quais podem ser os constituintes de cada manchete e qual a função sintática que esse constituinte exerce em cada sentido da manchete ambígua. “Ao fim da atividade, nota-se quão produtivo é recorrer à ambiguidade estrutural, especialmente para questionar os esquemas de classificação de funções sintáticas, no sentido de problematizar os limites do tratamento dos livros didáticos à classificação das funções sintáticas.” (p. 9)</p> <p>Link de acesso: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ijocce/article/view/14031/10445</p>
Pereira e Tescari Neto (2020)	Preposição	3	<p>Descrição: O artigo propõe três atividades, referente ao trabalho com preposição (classe de palavra), elaboradas à luz das contribuições da Teoria Gerativa, com o propósito de conferir maior cientificidade ao ensino de gramática na Educação Básica. Essas atividades partem dos conhecimentos prévios e internalizados dos alunos</p> <p>Link de acesso: https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/ile/article/view/6522</p>
Cerqueira e Silva (2021)	Posição dos clíticos pronominais no PB	4	<p>Descrição: O trabalho, apesar de não adotar uma paradigma teórico específico, gerativista ou funcionalista, apresenta atividades referentes às posições dos clíticos pronominais, por meio de textos literários que utilizam a diversidade de usos linguísticos/não padrão, para comparar com os padrões existentes na gramática normativa. Ou seja, as atividades propostas visam mostrar que “[...] é possível aliar os achados dos estudos descritivos ao</p>

			ensino de língua portuguesa, sem desconsiderar a norma padrão da língua e os usos reais e intuitivos que os estudantes trazem em sua gramática internalizada”. (PILATI, 2017 apud CERQUEIRA; SILVA, 2021). Link de acesso: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8086536.pdf
Gravina e Gaio (2020)	Sujeito	1 sequência didática	Descrição: Este trabalho aborda questões ligadas ao ensino da função sintática de sujeito na educação básica e também tece reflexões acerca da mudança linguística na diacronia do PB e do português europeu com base nas contribuições da teoria gerativa. Além disso, apresenta 4 módulos compostos por propostas de atividades com práticas metodológicas alternativas para o ensino da função sintática “Sujeito”, com base na metodologia de aprendizagem ativa de Eloisa Pilati (2017), constituindo uma sequência didática completa. Link de acesso: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/21279/16994
Araújo (2021)	Verbo	1	Descrição: Vinculado a uma perspectiva gerativista, este artigo apresenta uma proposta de atividade para o ensino da classe gramatical “verbo”, considerando o sistema de três marcos temporais (REICHENBACH, 2011 apud ARAUJO 2021) e a metodologia de aprendizagem ativa (PILATI, 2017). Desse modo, por meio de “[...] um jogo chamado “Repórter do tempo”, os alunos irão ativar seus conhecimentos inatos como falantes de língua portuguesa para interpretar e modificarem orações com diferentes tempos verbais (p.86). Link de acesso: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/viewFile/58917/38373

Quadro 1 - Artigos que tratam de gramática e ensino (propositivos)

Os textos aqui expostos, publicados em 2020 e no primeiro semestre de 2021, revelam um movimento importante dos estudos em linguística formal: a sua inserção no campo do ensino. Em todos os trabalhos supracitados, é dito que as atividades propostas são de complementação ao livro didático. Isso porque, são todas atividades que envolvem análise e reflexões sobre conjuntos de dados de gramáticas/variedades linguísticas diferentes e que buscam desenvolver uma cultura reflexiva e investigativa para as aulas de LP. Dessa forma, as aulas deixarão de ser apenas prescritivas, passando a ser investigativas, analíticas e compreensivas. É importante destacar ainda que todos os artigos analisados têm uma parte teórica de revisão de literatura sobre ensino, sobre gramática, sobre teoria gerativa e sobre o conhecimento linguístico explorado. Além disso, todos os artigos trabalham com variedades/gramáticas da língua comparando-as com a norma padrão para que além de reconhecer as diferentes variedades da língua falada, o aluno seja capaz de “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (BRASIL, 2018, p.161).

Diante do exposto, é importante enfatizar que, no recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, foram encontrados poucos os estudos, publicados em forma de artigo⁷, que fazem essa transposição didática entre os conhecimentos linguísticos formais (Teoria formal) e o ensino. Portanto, para pesquisas futuras, pretende-se aumentar o recorte temporal para que seja possível encontrar mais estudos nessa área com intuito de aproximar os estudos teóricos formais com a prática de atuação docente na Educação Básica.

3 Considerações finais

Este trabalho objetivou mostrar que é possível e necessário ensinar a gramática do português padrão nas aulas de língua portuguesa da educação básica sem recorrer a aulas prescritivas e sem incorrer em preconceito às demais gramáticas (ou variedades) da língua. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico sistematizado no “google acadêmico” com o uso dos seguintes descritores: “*gramática + ensino + educação básica + gerativa*”. Como resultados, após alguns filtros (figura 1) foram identificados 3 estudos teóricos e 6 estudos com aplicação prática em um período de 19 meses.

⁷ Optou-se pela publicação em artigos, porque esses são gêneros textuais que parecem ter maior impacto e alcance para professores e pesquisadores.

Os resultados desta pesquisa confirmam que a reflexão e comparação entre gramáticas|variedades linguísticas (tomadas como sinônimas) proporcionam aprendizagem consciente e ativa, contribuindo para o enfrentamento do preconceito linguístico e do trabalho com a gramática na Educação Básica. Conclui-se que o aluno que é submetido ao ensino da gramática normativa a partir do seu conhecimento linguístico e a partir da observação e comparação com outras gramáticas da língua será capaz de desenvolver o raciocínio lógico-linguístico (PIRES DE OLIVEIRA, QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017; MEDEIROS JUNIOR, 2020) de forma mais reflexiva e consciente.

Ainda sobre os resultados desta pesquisa, pode-se observar que, no período analisado, encontrou-se um número relativamente baixo de estudos (especificamente artigos científicos) que fazem transposição didática entre a teoria formal e o ensino relacionado ao tema *gramática e ensino*. É importante destacar que para que os estudos científicos, de fato, sejam alcançados pelos professores da Educação Básica, é importante que estes sejam de fácil acesso e que sejam relativamente curtos em número de páginas. Ou seja, publicados de forma de artigos *online* e gratuitos nos *sites* de busca da *internet*.

Como trabalhos futuros, pretende-se ampliar a busca para outros anos para que, assim, consiga-se ter um panorama e referências, em forma de catálogo de artigos sobre *gramática e ensino* na vertente formal gerativista, (especialmente ao professor da Educação Básica) dos assuntos/fenômenos linguísticos já pesquisados para que o professor possa ter acesso a eles e, assim, levar para a sala de aula um pouco dessas pesquisas já empreendidas.

Por fim, é preciso registrar que, posteriormente a execução desta pesquisa (feita em agosto/2021), soube-se da publicação, em setembro de 2021 (v. 19, n. 37), de um número temático sobre *gramática formal e ensino* na Revista Virtual em Estudos da Linguagem (ReVEL). Os artigos que estão nessa revista não estão no recorte temporal da pesquisa aqui realizada.

Referências

ARAÚJO, A. C. S. O ensino do verbo a partir do sistema de três marcos temporais e da aprendizagem ativa. *Pensares em Revista*, n. p. 86-100, 2021.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 51. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*. Brasília, *on-line*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRANSFORD, J. D; COCKING, R. R. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BONA, C. de. *Os prefixos de negação des- e in- no PB : considerações morfossemânticas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103873> . Acesso em: 02 maio 2021.

CERQUEIRA, M. S; SILVA, L.A. Colocação pronominal e ensino de português: possibilidades metodológicas para a educação básica. *SCRIPTA*, v.25, n.53, p. 618-651, 2021.

COELHO, I *et al.* *Introdução ao estudo da linguagem no contexto social*. Florianópolis: Liv/Cce/Ufsc, 2010. 44 p

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle ; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C.A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. Contribuições da aquisição da linguagem para o ensino: o caso das orações relativas. In.: GUESSER, S.; RECH, N. F. (org.). *Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa*. Campinas: Pontes, 2020. p. 217 - 244.

FOLHA DE S. PAULO: Retórica Presidencial. São Paulo, 08 abr. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc080427.htm>. Acesso em: 02 nov. 2021
GARCIA *et al.* o que está escrito aqui? redescobrimo a gramática nos caminhos para a leitura. *Revista Prolíngua*, v.15, n.2, 2020. p.55-75.

GRAVINA, Aline Peixoto; GAIO, Cristiano Rogerio. Mudança linguística na diacronia do PB e do PE: propostas de atividades didáticas para sala de aula. *Brazilian Journal of Development*, [s.l.], v. 6, n. 12, p. 96212-96230, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n12-202>. Acesso em: 16 ago. 2021.

GÖRSKI, E.M; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. Working Papers em Linguística, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 73-91, 26 fev. 2009. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2009v10n1p73>. Acesso em: 16 ago. 2021.

IBIAPINA, D.F; ALVES, L.S. Saberes gramaticais e gramática na escola: uma reflexão linguística sobre o ensino de gramática. In: COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS E TEXTOS, n.7, 2020,[s.l], *Anais Eletrônicos*. 2020, 17p.

ILARI, R.. Linguagem, atividade constitutiva: idéias e leituras de um aprendiz. *Revista Letras* (Curitiba), Curitiba, v. 61, n.Especial, p. 45-76, 2003.

INDICADOR de analfabetismo funcional. Disponível em:

<https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 26 out. 2021

MEDEIROS JUNIOR, P. *Gramática sim, e daí?* Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da Educação Básica. Curitiba: CRV, 2020.

MELO; NICOLAU DE PAULA. Agregando saberes científicos e a sala de aula: uma proposta didática para o ensino de língua materna com base na gramática internalizada. *Revista Com Censo#19, on-line*, v. 6, n. 4, p. 84-93, nov. 2019. Disponível em:

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/737/471>. Acesso em: 7 nov. 2021.

NAVES, R. R *et al.* Educação linguística e a relação entre gramática e conceitualização: um estudo de caso. *Contextos* (Santiago), v. 46, p. 1-17, 2020.

PEREIRA, B. K. Sintaxe gerativa e ensino de gramática: contribuições de estudos em PB dialetal. *Revista do GEL*, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 234-259, 2020. Disponível em:

<https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2867>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a Gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PILATI, E. N. S. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

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

POSSENTI, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RETÓRICA Presidencial. São Paulo, 8 abr. 1997. Disponível em:

[https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc080427 .htm](https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc080427.htm). Acesso em: 31 out. 2021.

ROCHA, Atelli Gulliti Alesi da. *Para além do livro didático de língua portuguesa: uma proposta para a aprendizagem linguística ativa da função sintática de sujeito*. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras - Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021. Disponível em:

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4383/1/ROCHA.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

TESCARI NETO, A.; PEREIRA, G. S. Julgamentos de gramaticalidade na pesquisa, no ensino e na extensão popularizando a metodologia da análise gerativa na formação (continuada) de professores. *Rev. Intern. Exten. UNICAMP*, v.2, 2021.

TESCARI NETO, A; PEREIRA. G.S,. A preposição em livros didáticos: contribuições da sintaxe gerativa no ensino de classe de palavras. *Língua, Literatura e Ensino, XVI*, Campinas, 2020.

RESUMEN: El trabajo con la gramática del portugués estándar en las clases de lengua portuguesa (LP) se constituye en tarea fundamental e indispensable en la Educación Básica. Sin embargo, la enseñanza, basada en los moldes tradicionales, limitada a la prescripción de aspectos lingüísticos relacionados con las variedades lingüísticas prestigiadas (la norma culta) y/al modelo ideal de lengua (la norma estándar), corrobora con la institucionalización de prejuicios en relación a las demás variedades de la lengua. Considerando que la BNCC apunta a un enfoque de enseñanza de LP que rechace los prejuicios lingüísticos, este artículo tiene como objetivo mostrar una posibilidad de enseñanza de la gramática del portugués estándar con base en las contribuciones del generativismo y hacer un estudio bibliográfico sistematizado de estudios generativistas nacionales, publicados de forma gratuita y en línea entre ene./2020 a ago. /2021, que traten de enseñanza de gramática en la Educación Básica. Partiendo de la asertiva de que todo individuo posee una dotación genética, la facultad del lenguaje, y llega a la escuela con una gramática (internalizada), la propuesta es utilizar ese conocimiento internalizado para alcanzar a aquellos que el alumno no tiene: las reglas gramaticales del portugués estándar. En total, se analizaron 9 artículos cuyos trabajos indican que la reflexión y comparación entre gramáticas/variedades lingüísticas (tomadas como sinónimas) proporcionan aprendizaje consciente y activo, contribuyendo para el enfrentamiento del prejuicio lingüístico y para el trabajo con la gramática en la Educación Básica. Con base en el levantamiento de datos, se concluye que fueron pocos los estudios, en forma de artículo, publicados, en el período analizado (19 meses), que hacen transposición didáctica entre la teoría formal y la enseñanza de gramática. Como trabajos futuros, se pretende ampliar el recorte temporal para que, así, se obtenga un panorama y referencias (especialmente al profesor de Educación Básica) de los asuntos/fenómenos lingüísticos ya investigados para que el profesor pueda tener acceso a ellos y llevar a la clase un poco de estas investigaciones ya emprendidas.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de Gramática; Teoría Generativa; Gramática internalizada; Gramática del portugués estándar; Prejuicio lingüístico;