

A young boy with glasses is looking at a book. The image is partially obscured by a large blue overlay that contains the title text. The boy is wearing a light-colored shirt and has a focused expression. The background is a plain, light-colored wall.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESFOCANDO DA GRAMÁTICA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESFOCANDO DA GRAMÁTICA

Leonardo Henrique dos Santos¹

RESUMO

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil historicamente prioriza a gramática normativa, muitas vezes em detrimento da leitura, da interpretação textual e da produção significativa de textos. Este artigo tem como objetivo investigar abordagens pedagógicas que deslocam o foco exclusivo da gramática, valorizando práticas comunicativas e literárias. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, baseada na análise de livros, artigos acadêmicos e publicações especializadas sobre linguística aplicada, pedagogia e metodologias ativas de ensino. Espera-se identificar teorias e práticas que favoreçam a aprendizagem significativa, comparando os impactos do ensino centrado na comunicação com o ensino centrado na gramática normativa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Gramática; Práticas comunicativas; Produção textual; Pedagogia.

1 Bacharel em Teologia, bacharel em Psicologia, Licenciatura em Letras português-inglês licenciando em História. Mestre em Ciências das Religiões, Doutor em Psicologia clínica e Doutorando em Educação. Professor da Faculdade Evangélica de São Paulo, psicólogo clínico. Pastor adjunto na Igreja Batista Vila Pompéia, SP.



ABSTRACT

The teaching of the Portuguese language in Brazil has historically prioritized normative grammar, often to the detriment of reading, textual interpretation, and meaningful text production. This article aims to investigate pedagogical approaches that shift the exclusive focus away from grammar, emphasizing communicative and literary practices. It is a qualitative bibliographical research based on the analysis of books, academic articles, and specialized publications on applied linguistics, pedagogy, and active teaching methodologies. The study seeks to identify theories and practices that promote meaningful learning, comparing the impacts of communication-centered teaching with those of grammar-centered instruction.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Grammar; Communicative Practices; Text Production; Pedagogy

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro tradicionalmente privilegia a gramática normativa, com enfoque em regras e exercícios mecânicos. Embora o domínio gramatical seja importante, a ênfase exclusiva pode comprometer o desenvolvimento de competências comunicativas, interpretativas e críticas dos estudantes. Nesse sentido, discutir metodologias que desfoquem a gramática normativa e priorizam a comunicação torna-se relevante para a reflexão pedagógica e a melhoria da prática docente. Com isso, propomos para

o problema de pesquisa como a adoção de abordagens pedagógicas que desfoçam a gramática normativa impacta a aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente em termos de comunicação, interpretação e produção textual significativa? Isso nos leva a seguinte hipótese: Ao desfocar a gramática normativa e priorizar práticas comunicativas e interpretativas, o ensino de Língua Portuguesa promove aprendizagem mais significativa, engajamento dos estudantes e desenvolvimento de competências linguísticas e críticas. Mediante essas afirmações, o nosso objetivo principal será investigar abordagens pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa que deslocam o foco da gramática normativa, valorizando práticas comunicativas, literárias e interpretativas. Usaremos como tipo de pesquisa a Bibliográfica qualitativa. Procedimentos: Levantamento de livros, artigos acadêmicos e publicações especializadas sobre ensino de Língua Portuguesa, linguística aplicada e metodologias pedagógicas tendo como análise a revisão crítica e comparativa das abordagens centradas na gramática normativa e nas práticas comunicativas, categorizando resultados e identificando tendências, vantagens e limitações de cada abordagem.

A pesquisa é relevante para repensar práticas pedagógicas, incentivando a valorização da comunicação, da interpretação de textos e da produção significativa, em consonância com as demandas contemporâneas da educação. Espera-se que os resultados forneçam subsídios teóricos para a construção de metodologias mais centradas no aluno e menos prescritivas.



TEORIAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS QUE DEFENDEM A DIMINUIÇÃO DO FOCO NA GRAMÁTICA NORMATIVA

A discussão sobre o ensino da gramática na escola, especialmente a gramática normativa, tem ocupado lugar de destaque nas reflexões da linguística aplicada e da pedagogia contemporânea. A crítica central reside no fato de que o ensino tradicional privilegia regras e classificações em detrimento da função social e comunicativa da linguagem. Essa crítica é sustentada por diversas correntes teóricas, como a linguística textual, a sociolinguística e a pedagogia da linguagem, que propõem o deslocamento do foco da norma culta para o uso efetivo da língua nas práticas sociais.

42

Segundo Antônio Carlos Marcuschi (2008), um dos maiores estudiosos brasileiros da linguística textual, o ensino da língua precisa deixar de ser uma prática meramente normativa e se transformar em uma prática de uso e reflexão sobre os textos e contextos comunicativos. O autor afirma que:

Ensinar língua não é ensinar regras, é ensinar a usar a língua de modo eficiente nas práticas sociais em que o sujeito se envolve. A gramática não é um fim em si mesma, mas um instrumento que deve servir à produção de sentidos. Quando se enfatiza o ensino da gramática pela gramática, desconsidera-se a natureza viva e dinâmica da linguagem, e o aluno é levado a decorar formas que não saberá usar adequadamente (Marcuschi, 2008,

p. 57).

Essa perspectiva reflete uma mudança paradigmática: a linguagem deixa de ser vista como um sistema rígido e passa a ser entendida como um processo de construção de sentidos, dependente do contexto, da intenção comunicativa e da interação social.

Luiz Antônio Travaglia (1996) reforça esse posicionamento ao destacar que o ensino centrado exclusivamente na gramática normativa cria um abismo entre o conhecimento linguístico escolar e a competência comunicativa real do falante. Para o autor:

O que se tem feito nas escolas é uma prática mecânica e repetitiva de ensino de regras que nada dizem à realidade do aluno. A gramática, ensinada dessa forma, é um corpo morto, desconectado da língua viva que circula na sociedade. É preciso que o ensino de língua se volte para o texto, para o discurso, para as condições de uso, e não para a nomenclatura (Travaglia, 1996, p. 42).

A crítica de Travaglia encontra eco em Magda Soares (2002), que propõe uma abordagem mais sociocultural da linguagem. Para ela, a língua não é um conjunto de regras fixas, mas uma prática social e cultural, profundamente relacionada à identidade e às condições históricas dos sujeitos. Assim, segundo a autora:



O ensino tradicional de gramática tem falhado em alfabetizar letradamente, porque separa o aprender a ler e escrever do aprender a usar a língua como prática social. Ensinar a língua significa ensinar a agir linguisticamente nas diferentes esferas de atividade humana. A gramática normativa tem seu espaço, mas não pode ser o centro do ensino, porque o domínio da língua se dá pelo uso, e não pela memorização de regras (Soares, 2002, p. 85).

Essa concepção dialoga com os princípios da linguística aplicada e da pedagogia do texto, em que a gramática é vista como uma ferramenta que emerge da reflexão sobre o próprio uso linguístico. Irandé Antunes (2007), uma das principais defensoras do ensino de língua pautado no texto e na interação, argumenta que:

É preciso libertar o ensino de língua da camisa de força da gramática normativa. O que se deve ensinar é a linguagem em funcionamento, o texto em sua totalidade, considerando os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos que constituem o sentido. A gramática é importante, mas deve ser vista como um meio de compreender o texto, e não como um fim em si mesma (Antunes, 2007, p. 91).

Antunes ressalta ainda que a ênfase na norma culta

desconsidera a pluralidade linguística do Brasil e tende a reforçar desigualdades sociais, ao valorizar apenas uma variedade linguística em detrimento das demais. Essa crítica é também sustentada pela sociolinguística, cujos estudos de Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (1999) demonstram que o preconceito linguístico é um dos grandes problemas da educação brasileira. Marcos Bagno, em sua obra clássica *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, escreve:

O ensino tradicional de português ainda está profundamente enraizado em uma visão elitista e discriminatória da língua. Ao invés de ensinar os alunos a compreender a variação linguística, as escolas continuam a impor um modelo único de falar e escrever, como se só ele fosse legítimo. Isso não é ensino de língua, é imposição ideológica (Bagno, 1999, p. 23).

Essa perspectiva é corroborada por Maria Helena de Moura Neves (2005), que propõe o conceito de “gramática do uso”, em contraposição à gramática normativa. Para ela, o papel do professor deve ser o de mediador que ajuda o aluno a compreender a língua em funcionamento, e não apenas a repetir classificações e exceções. Diz a autora:

A gramática deve ser entendida como a sistematização do uso linguístico, e não como



um conjunto de normas prescritivas. A função do professor é ajudar o aluno a compreender como os falantes de uma língua organizam seus enunciados, como constroem sentido, como adaptam sua fala às circunstâncias. O ensino gramatical só faz sentido se for contextualizado (Neves, 2005, p. 112).

Dessa forma, as abordagens mais contemporâneas, como a pedagogia dos gêneros textuais (inspirada em Bakhtin, Bronckart e Schneuwly), têm defendido que o ensino da língua deve partir dos textos reais e de suas condições de produção. Segundo essa concepção, o foco desloca-se do “certo” e “errado” gramatical para o “adequado” e “coerente” comunicativo.

Como resume Rojo (2004):

Trabalhar com gêneros textuais na escola é uma forma de promover o letramento e deslocar o ensino da língua de uma perspectiva normativa para uma perspectiva interativa e comunicativa. O aluno aprende a língua à medida que a usa, em práticas reais de leitura e escrita, e é nesse processo que reflete sobre as estruturas e regras que fazem a linguagem funcionar (Rojo, 2004, p. 67).

Em síntese, as teorias e abordagens pedagógicas contemporâneas — a linguística textual, a sociolinguística,

a pedagogia dos gêneros e o letramento — têm em comum a defesa da diminuição do foco na gramática normativa. Elas não negam a importância do conhecimento gramatical, mas o reposicionam dentro de uma concepção de ensino que valoriza o uso comunicativo, o contexto e a função social da linguagem.

Como conclui Travaglia (1996), “a gramática deve ser o meio pelo qual o aluno compreende melhor o texto e não o obstáculo que o impede de usá-lo”. Essa frase sintetiza o espírito das novas abordagens: ensinar língua é ensinar a viver linguisticamente no mundo.

OS IMPACTOS DAS ABORDAGENS COMUNICATIVAS E TEXTUAIS NA APRENDIZAGEM E NO ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES

A mudança de paradigma no ensino da língua portuguesa, que desloca o foco da gramática normativa para o uso efetivo da linguagem em contextos comunicativos, tem provocado profundas transformações na aprendizagem e no engajamento dos estudantes. A superação do ensino centrado na memorização de regras em favor de práticas discursivas e significativas representa um avanço não apenas pedagógico, mas também social, pois reconhece o aluno como sujeito de linguagem e de cultura.

Conforme Irandé Antunes (2003), a aprendizagem torna-se mais significativa quando o aluno é colocado em situação real de uso da língua, refletindo sobre textos que circulam socialmente e sobre os efeitos de sentido que produzem. Em suas palavras:



É impossível aprender língua apenas pela gramática. Aprende-se língua pelo uso, pela reflexão sobre os usos, pela observação de como as palavras se comportam nos textos. É nesse processo que o aluno desenvolve não só a competência linguística, mas, sobretudo, a competência comunicativa, que é o saber agir com a linguagem nas diversas situações da vida social (Antunes, 2003, p. 48).

A perspectiva defendida por Antunes se fundamenta na linguística textual e na teoria da enunciação, nas quais o texto e o discurso assumem centralidade no ensino. Essa mudança metodológica tem impacto direto sobre o engajamento dos alunos, pois eles passam a perceber sentido e propósito nas atividades de leitura e escrita. Em vez de repetir classificações, eles analisam e produzem textos que dialogam com sua realidade, tornando-se protagonistas no processo de aprendizagem.

Magda Soares (2002) observa que, quando a escola reconhece o aluno como sujeito histórico e social da linguagem, a relação dele com a aprendizagem muda radicalmente. A autora afirma:

A escola tradicional separou o aprender a ler e escrever do aprender a usar a língua, e isso produziu sujeitos alfabetizados, mas não letrados. Quando o ensino de língua se volta para o uso social da escrita e da fala, o aluno passa a ver sentido naquilo que aprende, pois

compreende que a língua é instrumento de ação no mundo. Essa é a base de uma aprendizagem significativa (Soares, 2002, p. 87).

Essa ênfase no uso da linguagem em contextos reais também contribui para o aumento do engajamento. Os estudantes deixam de ser receptores passivos de regras e passam a atuar como produtores de textos e interlocutores sociais. Tal abordagem resgata o prazer de aprender, ao colocar a linguagem a serviço da expressão, da criatividade e da construção de sentidos.

De acordo com Antônio Carlos Marcuschi (2008), o ensino que se baseia em gêneros textuais e práticas discursivas promove uma aprendizagem mais ativa, participativa e contextualizada. O autor argumenta que:

O trabalho com gêneros textuais favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e discursivas fundamentais para a formação do cidadão. O aluno aprende a ler criticamente e a escrever com propósito, porque percebe a língua como forma de agir socialmente. Essa compreensão o motiva e o engaja, pois rompe com o ensino descontextualizado da gramática e o coloca em contato com as práticas reais de linguagem” Marcuschi, 2008, p. 67).

O impacto dessa abordagem no engajamento também está relacionado à valorização das identidades linguísticas



dos alunos. A sociolinguística, representada por autores como Bortoni-Ricardo (2004) e Marcos Bagno (1999), denuncia o caráter excludente de um ensino que valoriza apenas a norma padrão, deslegitimando outras variedades da língua. Essa exclusão simbólica tem efeitos negativos sobre a autoestima e a motivação dos estudantes, especialmente os de classes populares.

Como enfatiza Bagno (1999):

Enquanto a escola continuar tratando a variedade popular como erro, o aluno continuará acreditando que fala errado, que é inferior e que o português não é dele. Isso produz um efeito devastador sobre a aprendizagem e o engajamento, porque ninguém se sente motivado a aprender uma língua que lhe é negada. Ensinar a língua é ensinar o aluno a reconhecer o valor de sua própria fala e, a partir dela, ampliar suas possibilidades de comunicação (Bagno, 1999, p. 59).

Essa visão dialoga com o conceito de letramento desenvolvido por Magda Soares e Roxane Rojo (2004). Para Rojo, o ensino da língua deve visar não apenas a competência linguística, mas o empoderamento social do aluno, permitindo-lhe compreender e intervir criticamente nos discursos que o cercam. A autora sustenta que:

Quando o aluno percebe que a leitura e a escrita são formas de agir no mundo, seu engajamento aumenta, porque ele entende que está aprendendo algo que lhe dá voz e poder. A escola, ao trabalhar com gêneros textuais e com práticas sociais de leitura, transforma a aprendizagem da língua em prática de cidadania (Rojo, 2004, p. 73).

Essas transformações não se limitam ao campo linguístico, mas alcançam dimensões cognitivas e afetivas da aprendizagem. A substituição do ensino normativo por práticas reflexivas estimula a autonomia intelectual e o pensamento crítico. O aluno deixa de ser um repetidor de regras e passa a ser um pesquisador da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de observar, comparar e inferir regularidades a partir do uso.

Luiz Antônio Travaglia (1996), ao propor uma gramática voltada para a interação, aponta que essa mudança de postura pedagógica provoca um salto qualitativo na aprendizagem: “Quando o aluno é levado a compreender o funcionamento da língua a partir dos textos que produz e lê, ele aprende de modo mais duradouro e significativo. O conhecimento gramatical, nesse caso, é construído, e não imposto. Isso o motiva, porque o sentido do que aprende está presente na própria atividade de linguagem” (TRAVAGLIA, 1996, p. 58). A abordagem interacionista e textual, portanto, não elimina a gramática, mas a ressignifica, inserindo-a em um contexto de uso. Esse reposicionamento tem impacto direto na aprendizagem significativa, conceito que, segundo Ausubel (2003), ocorre quando o novo conhecimento se



relaciona de modo substantivo com o que o aluno já sabe. O ensino de gramática contextualizada permite justamente isso: que o aluno integre as regras da língua à sua experiência comunicativa e social.

Outro aspecto importante é o impacto na motivação intrínseca dos estudantes. Segundo Neves (2005), o ensino de gramática tradicional frequentemente desmotiva porque é abstrato e descontextualizado, enquanto o ensino reflexivo e textual desperta o interesse pelo próprio funcionamento da língua. A autora escreve:

52

A observação da gramática no texto desperta curiosidade e prazer intelectual, pois o aluno vê a língua em movimento, vê como as escolhas gramaticais produzem efeitos de sentido. Esse tipo de aprendizagem é ativa e engajadora, porque transforma o estudo da gramática em investigação, e não em repetição (Neves, 2005, p. 119).

Essa transformação também reflete nas práticas de avaliação. Ao se adotar abordagens baseadas em gêneros e em uso real da língua, a avaliação torna-se processual e formativa, acompanhando o desenvolvimento das competências comunicativas. O aluno deixa de ser avaliado apenas por erros ortográficos ou gramaticais e passa a ser avaliado por sua capacidade de adequação textual, coerência e argumentação. Tal mudança gera maior sentimento de justiça e reconhecimento, impactando positivamente o engajamento.

Dolz e Schneuwly (2004), ao tratar do ensino com base nos gêneros textuais, reforçam a ideia de que o trabalho com textos reais promove um tipo de aprendizagem mais profunda, porque envolve o aluno em tarefas comunicativas autênticas. Os autores afirmam que:

O ensino baseado em gêneros textuais favorece uma aprendizagem situada, em que o aluno se engaja porque percebe a utilidade social da atividade. Escrever uma carta, um artigo, um relato ou um texto argumentativo deixa de ser um exercício escolar e passa a ser uma prática de comunicação real. Esse engajamento é o que dá sentido à aprendizagem (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 45).

A convergência dessas abordagens indica que a aprendizagem da língua, quando pautada no uso, no sentido e na interação, produz resultados mais duradouros e promove a inclusão. A escola torna-se um espaço de construção de saberes que dialogam com a vida, superando o distanciamento entre o mundo acadêmico e o cotidiano dos alunos.

Em síntese, pode-se afirmar que os impactos dessas abordagens são múltiplos e interdependentes: cognitivamente, fortalecem a compreensão da língua como sistema de sentidos; afetivamente, promovem o prazer e a motivação; socialmente, valorizam as identidades linguísticas; e pedagogicamente, tornam o ensino mais coerente com a realidade comunicativa. Como conclui Irandé Antunes (2007),



O ensino de língua que privilegia o uso é o que mais ensina gramática, porque o aluno passa a ver a gramática funcionando no texto. Ele compreende que a gramática é viva, que serve para dizer e compreender melhor. Isso é o que o motiva, o que o faz aprender de verdade (Antunes, 2007, p. 102).

ANÁLISE CRÍTICA E COMPARATIVA DAS ABORDAGENS CENTRADAS NA GRAMÁTICA NORMATIVA E NAS PRÁTICAS COMUNICATIVAS: RESULTADOS, TENDÊNCIAS, VANTAGENS E LIMITAÇÕES

54

O ensino da língua portuguesa no Brasil tem sido, historicamente, marcado por um tensionamento entre duas grandes tendências pedagógicas: de um lado, a abordagem centrada na gramática normativa, herdeira do ensino tradicional e prescritivo; de outro, as abordagens comunicativas e discursivas, que priorizam o uso da língua em contextos reais e a construção de sentido no texto. Ambas apresentam vantagens, limitações e impactos distintos na aprendizagem, no engajamento e na formação linguística dos estudantes.

1. A ABORDAGEM NORMATIVA: TRADIÇÃO, ESTRUTURA E CONTROLE LINGUÍSTICO

A gramática normativa tem raízes profundas na tradição escolar brasileira. Baseia-se na transmissão de regras fixas e na memorização de classificações morfosintáticas, frequentemente desvinculadas das práticas reais de

linguagem. Essa concepção de ensino entende a língua como um sistema fechado, estático e homogêneo, cuja função é garantir o uso correto da norma culta.

Segundo Maria Helena de Moura Neves (2005), o predomínio da gramática normativa na escola se explica pela longa associação entre “ensinar português” e “ensinar regras”. A autora enfatiza:

A escola brasileira manteve, por séculos, uma concepção de língua centrada na ideia de correção. O ensino de gramática, nesse contexto, tornou-se o eixo da aula de português, e o professor assumiu o papel de guardião da norma. O problema é que essa prática, ao privilegiar o acerto formal, acabou por inibir o desenvolvimento da competência comunicativa, pois o aluno se preocupa mais em não errar do que em comunicar-se (Neves, 2005, p. 24).

A abordagem normativa tem como vantagem a sistematização e o controle formal do idioma. Ela contribui para o domínio da norma culta, essencial para contextos formais de escrita e para a inserção em espaços acadêmicos e profissionais. Contudo, essa mesma rigidez pode tornar o aprendizado descontextualizado, gerando desmotivação e distanciamento entre o conhecimento linguístico escolar e o uso efetivo da língua.



Travaglia (1996) reforça essa crítica ao afirmar que o ensino centrado em regras e exceções desconsidera o caráter funcional da linguagem. O autor aponta que:

A gramática normativa, quando ensinada isoladamente, impede que o aluno perceba o funcionamento real da língua. O estudante decora nomes e classificações, mas não entende como as estruturas linguísticas produzem sentido nos textos. Essa fragmentação leva a uma aprendizagem superficial e pouco significativa (Travaglia, 1996, p. 51).

56

Essa limitação se manifesta especialmente em estudantes de classes populares, cujas variedades linguísticas diferem da norma culta, frequentemente tida como “a única correta”. Tal postura pedagógica gera exclusão simbólica e contribui para o preconceito linguístico, como denuncia Marcos Bagno (1999):

O ensino tradicional de português insiste em impor uma norma que é, na prática, a fala de uma minoria. Com isso, deslegitima-se o modo de falar da maioria dos brasileiros. A escola, ao invés de incluir, exclui, pois faz o aluno acreditar que fala errado. O resultado é a vergonha de sua própria linguagem e a recusa em participar das atividades de sala de aula (Bagno, 1999, p. 37).

Apesar disso, a abordagem normativa conserva relevância no que se refere à formação de um repertório linguístico formal e à clareza na expressão escrita. Koch e Elias (2012) argumentam que o domínio das normas gramaticais ainda é requisito para certas práticas sociais de prestígio. Entretanto, ressaltam que esse domínio não deve ser confundido com o total da competência linguística:

Conhecer as regras gramaticais é importante, mas insuficiente. A competência linguística é mais ampla, envolve saber quando e como usar a língua de modo adequado às situações comunicativas. A gramática é uma ferramenta, não o objetivo final (Koch; Elias, 2012, p. 61).

2. AS ABORDAGENS COMUNICATIVAS E TEXTUAIS: USO, CONTEXTO E SENTIDO

Em contraste com o modelo normativo, as abordagens comunicativas e textuais emergem nas últimas décadas como resposta às demandas de um ensino de língua mais funcional, crítico e inclusivo. Essas perspectivas se baseiam nos estudos da Linguística Textual, da Sociolinguística e da Teoria dos Gêneros do Discurso, e compreendem a língua como prática social e instrumento de interação.

Antônio Carlos Marcuschi (2008) defende que o ensino da língua deve priorizar a compreensão e a produção de textos, entendendo a gramática como um componente que emerge da reflexão sobre o uso. Em suas palavras:



Ensinar língua é ensinar a agir com a linguagem. O ensino precisa ser voltado para o texto, para o discurso, para as práticas sociais em que a língua se realiza. A gramática deve ser estudada como um instrumento a serviço da produção de sentidos, e não como um fim em si mesma (Marcuschi, 2008, p. 33).

A principal vantagem dessa abordagem é a promoção da aprendizagem significativa e do engajamento dos alunos, pois as atividades linguísticas passam a ter propósito comunicativo. O estudante é inserido em práticas de leitura e escrita que refletem sua realidade sociocultural.

Irândé Antunes (2003) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que:

O ensino de língua deve libertar-se do formalismo gramatical e voltar-se para a observação da língua em uso. É pelo uso que se compreende a regra, e não o contrário. Quando o aluno participa de situações reais de comunicação, ele internaliza os princípios da língua de modo natural e reflexivo (Antunes, 2003, p. 57).

A ênfase no texto e na interação proporciona ainda o desenvolvimento de competências cognitivas e discursivas, favorecendo a leitura crítica e a autonomia interpretativa.

Entretanto, as abordagens comunicativas também enfrentam limitações. Quando mal aplicadas, podem levar à negligência do ensino formal da norma culta, gerando dificuldades na escrita acadêmica e institucional.

Maria Helena de Moura Neves (2005) reconhece essa tensão:

Há uma tendência perigosa de, em nome de uma pedagogia comunicativa, abandonar totalmente o ensino da gramática. Isso é tão prejudicial quanto o formalismo tradicional. É preciso compreender que a reflexão gramatical tem seu lugar, desde que contextualizada e articulada ao texto (Neves, 2005, p. 98).

3. COMPARAÇÃO CRÍTICA: RESULTADOS, VANTAGENS E LIMITAÇÕES

Ao comparar os resultados das duas abordagens, é possível identificar tendências complementares. A gramática normativa tende a produzir alunos mais conscientes das regras formais, mas com pouca fluência comunicativa e baixa motivação. Já as abordagens comunicativas desenvolvem competências discursivas, mas podem carecer de precisão formal se não houver equilíbrio entre prática e sistematização.

Rojo (2004), ao analisar o ensino de língua a partir dos gêneros textuais, observa que o foco exclusivo na norma desumaniza o ensino, enquanto o foco exclusivo na comunicação pode gerar superficialidade:



O ensino de língua deve encontrar um ponto de equilíbrio entre o domínio das formas e a capacidade de usá-las com sentido. O aluno precisa compreender as convenções linguísticas, mas também precisa ser capaz de transgredi-las criativamente quando o contexto assim exigir. É essa dialética entre norma e uso que garante o letramento pleno (Rojo, 2004, p. 69).

A tendência contemporânea é, portanto, de integração entre as abordagens, unindo o rigor da norma à funcionalidade do texto. Essa conciliação está presente na proposta da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que recomenda o ensino da gramática a partir dos gêneros e das práticas discursivas reais.

De modo semelhante, Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que a pedagogia dos gêneros oferece um caminho equilibrado, pois combina reflexão linguística e prática comunicativa:

Trabalhar com gêneros é permitir ao aluno compreender as regularidades da língua em uso. Isso não significa negar a gramática, mas estudá-la dentro das práticas sociais da linguagem. Assim, o aluno aprende as formas porque precisa delas para agir linguisticamente (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 55).

Nesse sentido, pode-se categorizar as abordagens de acordo com três eixos principais:

Categoria	Abordagem Normativa	Abordagem Comunicativa/Textual
Foco pedagógico	Correção e norma culta	Uso, contexto e sentido
Método de ensino	Transmissão e memorização	Produção e reflexão sobre textos
Papel do aluno	Receptor passivo	Sujeito ativo da linguagem
Resultados	Rigor formal, mas pouca aplicabilidade	Engajamento e criticidade, porém menor precisão formal
Limitações	Desmotivação, exclusão linguística	Risco de superficialidade gramatical

Fonte: Geraldi (2011)

Bortoni-Ricardo (2004), ao discutir a formação do professor de língua materna, reforça a necessidade de superação do falso dilema entre norma e uso:

Não se trata de escolher entre ensinar regras ou promover práticas discursivas. O ensino eficaz é aquele que faz o aluno compreender a norma como uma das possibilidades de uso, contextualizada historicamente e socialmente. O professor deve formar sujeitos capazes de transitar entre as variedades da língua (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 84).



Portanto, a revisão crítica revela que as abordagens comunicativas e textuais apresentam maior potencial para promover aprendizagens significativas, mas a gramática normativa mantém seu papel de sistematização e formalização da escrita. O desafio atual está em integrar essas dimensões, evitando tanto o dogmatismo normativo quanto o espontaneísmo comunicativo.

Como resume Irandé Antunes (2007), o ensino da língua precisa equilibrar forma e sentido:

Não há incompatibilidade entre estudar gramática e promover o uso comunicativo da língua. O problema é o enfoque. Ensinar gramática pelo texto é ensinar língua viva; ensinar texto pela gramática é ensinar língua morta (Antunes, 2007, p. 105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a análise comparativa entre a abordagem centrada na gramática normativa e as práticas comunicativas, torna-se evidente que a educação linguística contemporânea requer uma postura crítica diante dos modelos tradicionais. A hegemonia da gramática normativa, sustentada por séculos de ensino prescritivo, embora tenha consolidado uma visão de correção e uniformidade linguística, tem se mostrado insuficiente para responder às demandas comunicativas da sociedade atual. Nesse contexto, as práticas comunicativas emergem como alternativa transformadora, pois enfatizam

o uso funcional da língua e a construção de sentidos em contextos reais de interação.

Como destaca Travaglia (2009), a língua não pode ser concebida apenas como um conjunto de regras a serem seguidas, mas como um instrumento vivo de significação, construção de identidades e mediação social. O autor afirma:

A gramática normativa apresenta-se como um sistema fechado e autorreferente, que tende a desconsiderar as práticas discursivas e os usos reais da língua. O ensino comunicativo, por sua vez, insere o aluno em situações reais de comunicação, nas quais a reflexão linguística é consequência natural da necessidade de se fazer entender e compreender o outro (Travaglia, 2009, p. 47).

Essa visão é corroborada por Antunes (2003), que defende um ensino de língua voltado à prática discursiva, à produção textual e à capacidade de interação social. Para ela, o domínio da língua não se constrói por meio da memorização de regras, mas pela vivência e reflexão sobre os usos. Em suas palavras:

Ensinar língua é, antes de tudo, ensinar a interagir. O foco não pode residir na repetição de formas corretas, mas na compreensão do



funcionamento comunicativo da linguagem. A gramática, nesse sentido, deve ser vista como meio e não como fim (Antunes, 2003, p. 22).

Entretanto, é importante reconhecer que a gramática normativa, apesar de suas limitações, ainda desempenha um papel relevante na formação do sujeito letrado, sobretudo no acesso à norma culta e à cidadania linguística. Bagno (2007) lembra que a questão não é abolir a gramática, mas reposicioná-la dentro de um ensino mais humanizado e contextualizado. Segundo o autor:

64

O problema não está na gramática em si, mas na forma como ela é imposta, como se fosse o único modo legítimo de falar e escrever. O ensino da língua deve promover o encontro entre o aluno e a pluralidade de usos linguísticos que constituem a realidade social (Bagno, 2007, p. 61).

A comparação entre ambas as abordagens revela que o ensino centrado na gramática normativa tende a privilegiar a forma sobre o sentido, o erro sobre o processo e a homogeneização sobre a diversidade. Já as práticas comunicativas, ao promoverem o diálogo, a interpretação e a construção colaborativa do conhecimento, ampliam o engajamento dos estudantes e favorecem aprendizagens mais duradouras. Marcuschi (2008) reforça esse entendimento ao afirmar que:

A perspectiva comunicativa rompe com a dicotomia entre forma e função, permitindo que o aluno compreenda a língua como prática social. A análise da linguagem deve emergir do uso, e não o contrário, de modo que o aprendiz possa desenvolver competência comunicativa e não apenas competência gramatical (Marcuschi, 2008, p. 97).

Essa transição epistemológica no ensino de língua portuguesa também reflete uma mudança de paradigma no campo da pedagogia. Enquanto o ensino tradicional se apoia em uma visão transmissiva e hierárquica do saber, as abordagens comunicativas aproximam-se das pedagogias ativas, centradas no aluno, no diálogo e na construção de sentido. Como destaca Koch (2006):

Ao deslocar o foco do ensino para a interação e para o texto, o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a atuar como mediador do processo de construção de sentidos. O aluno, por sua vez, torna-se sujeito do próprio aprendizado (Koch, 2006, p. 33).

Dessa forma, o equilíbrio entre as duas abordagens — normativa e comunicativa — parece ser o caminho mais adequado para a contemporaneidade. É necessário que o ensino da gramática ocorra de modo articulado às práticas



discursivas e comunicativas, para que o estudante desenvolva tanto a competência linguística quanto a competência comunicativa e crítica. Conforme Bechara (2009):

A gramática deve servir à comunicação, e não o contrário. A reflexão gramatical só adquire sentido quando se ancora na necessidade de compreender e produzir textos de maneira eficaz e socialmente significativa (Bechara, 2009, p. 19).

66

Assim, a conclusão que se impõe é a de que o ensino da língua precisa superar a dicotomia entre norma e uso, entre forma e função, entre correção e expressão. A linguagem é, antes de tudo, um fenômeno humano, social e cultural, e sua aprendizagem só é significativa quando vinculada ao contexto de vida dos sujeitos. O desafio contemporâneo está em reconciliar o domínio da norma com o desenvolvimento da competência comunicativa, promovendo uma educação linguística mais inclusiva, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um**

ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor de língua materna:** construindo uma prática de ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Texto e coerência.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Antônio Carlos. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Antônio. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

