



ISSN: 2595-1661

ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](https://portaldeperiodicos.capes.gov.br/)

## Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



### O lugar da gramática entre a norma e o texto: uma reflexão sobre o ensino de língua materna

The place of grammar between norm and text: a reflection on mother-tongue teaching

DOI: 10.55892/jrg.v8i19.2493

ARK: 57118/JRG.v8i19.2493

Recebido: 06/10/2025 | Aceito: 14/10/2025 | Publicado on-line: 15/10/2025

Suziane de Oliveira Porto Silva<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9941-6238>

<http://lattes.cnpq.br/1407956849369388>

Universidade Federal de Alagoas, AL, Brasil.

E-mail: [suziane.porto@hotmail.com](mailto:suziane.porto@hotmail.com)



### Resumo

O artigo analisa criticamente a relação histórica entre texto e gramática, evidenciando como a tradição normativa e a disciplinarização da gramática no Brasil produziram um ensino fragmentado e distanciado das práticas reais de linguagem. Parte-se da perspectiva de que, desde a Antiguidade, a gramática surgiu como instrumento de leitura e interpretação textual, sendo a chamada revolução da gramatização (AUROUX, 1992) responsável por transformar a língua em objeto de ensino e de poder cultural. No contexto brasileiro, a consolidação da gramática normativa, descrita por autores como Chervel (1990) e Bechara (2009), reforçou uma pedagogia prescritiva e descontextualizada, desvinculando o ensino da produção e da compreensão de textos. A virada discursiva, inaugurada pela linguística textual e pelas abordagens enunciativo-discursivas (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2014; ANTUNES, 2014), redefine a gramática como instrumento de textualização e de construção de sentidos, reposicionando o texto como unidade central da aprendizagem linguística. O estudo conclui que a reintegração entre texto e gramática requer a superação de modelos normativos rígidos, a valorização da heterogeneidade linguística e o fortalecimento da análise linguística como eixo formativo.

**Palavras-chave:** gramática; texto; ensino de língua portuguesa; linguística textual; análise linguística.

<sup>1</sup>Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

## Abstract

*The article critically examines the historical relationship between text and grammar, highlighting how the normative tradition and the disciplinary consolidation of grammar in Brazil have generated a fragmented teaching practice detached from real language use. It argues that grammar, since Antiquity, emerged as a tool for reading and textual interpretation, and that the so-called “grammatization revolution” (AUROUX, 1992) transformed language into an object of teaching and cultural power. In the Brazilian context, the consolidation of normative grammar, described by authors such as Chervel (1990) and Bechara (2009), reinforced a prescriptive and decontextualized pedagogy that separated grammar from the production and comprehension of texts. The discursive turn, inaugurated by textual linguistics and enunciative-discursive approaches (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2014; ANTUNES, 2014), redefines grammar as a tool for textualization and meaning-making, placing the text at the core of language learning. The study concludes that reintegrating text and grammar requires overcoming rigid normative models, valuing linguistic diversity, and strengthening linguistic analysis as a formative axis.*

**Keywords:** grammar; text; Portuguese language teaching; textual linguistics; linguistic analysis.

## INTRODUÇÃO

A relação entre texto e gramática, embora por vezes tratada de modo secundário na tradição escolar brasileira, constitui um problema central para a compreensão da história do ensino de línguas e para a reflexão sobre a formação da competência linguística e discursiva. A gramática, desde suas origens na Grécia Antiga, não surgiu como um exercício abstrato de classificação de palavras, mas como um instrumento de interpretação e de conservação de textos canônicos. Nesse sentido, é inseparável de uma tradição de leitura que vinculava a análise da forma linguística à preservação da cultura escrita (AUROUX, 1992, 2009). Como observa Mattoso Câmara Jr. (1975), o nascimento da gramática foi indissociável do esforço de compreender e transmitir a literatura grega e latina, de modo que, já na Antiguidade, a disciplina estava voltada para a mediação entre língua e texto.

A esse processo Auroux (1992) atribui o nome de *revolução da gramatização*: o momento em que línguas vernáculas foram sistematizadas por meio de gramáticas e dicionários, convertendo-se em objetos estabilizados e suscetíveis de ensino. A gramatização, nesse sentido, não é apenas uma descrição técnica da língua, mas uma tecnologia cultural que reorganiza as práticas sociais de leitura e escrita, instaurando uma nova relação entre sujeitos e textos. Colombat e Fournier (2010), ao analisarem a tradição francesa, reforçam que a codificação gramatical não apenas descreveu, mas também criou modos de circulação textual e de legitimação do discurso escrito. Trata-se de um fenômeno que, transplantado para o contexto colonial, marcou profundamente a história linguística do português, cuja normatização esteve desde cedo vinculada a ideais de correção e prestígio cultural.

No Brasil, sobretudo a partir do século XIX, a gramática consolidou-se como disciplina escolar hegemônica, deslocando-se progressivamente da função de mediação textual para a de imposição de normas. Chervel (1990) demonstra como a institucionalização das disciplinas escolares operou a autonomização da gramática, convertendo-a em espaço de transmissão de regras e classificações descontextualizadas. Essa tradição encontrou respaldo em obras de referência da gramática normativa, como a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara, e

a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, que se tornaram matrizes prescritivas largamente utilizadas em escolas e universidades. A primazia da gramática normativa, voltada para a fixação de um “uso correto” da língua, contribuiu para reforçar um ensino desvinculado das práticas reais de leitura e escrita, afastando o estudante da percepção do texto como espaço de construção de sentidos.

Paralelamente, a linguística contemporânea consolidou perspectivas descritivas que buscaram descrever o funcionamento real da língua, respeitando sua heterogeneidade e variabilidade. Nesse campo, destacam-se obras como a *Gramática do português falado* (CASTILHO, 2010) e a *Gramática descritiva do português* (PERINI, 2010), que oferecem uma análise sistemática dos usos efetivos, em contraste com o caráter prescritivo das gramáticas normativas. Embora tais perspectivas tenham tido ampla repercussão no âmbito acadêmico, sua influência sobre a prática escolar ainda é limitada, revelando a persistência da dissociação entre texto e gramática na educação básica.

É nesse cenário que a emergência da linguística textual e das abordagens enunciativo-discursivas, a partir da segunda metade do século XX, inaugura uma mudança decisiva. Como sublinha Marcuschi (2008, 2012), o texto deve ser compreendido como unidade central da comunicação e do ensino, e a gramática deve ser vista como um conjunto de recursos de textualização. Autores como Koch e Elias (2010, 2014), Antunes (2003, 2014) e Bronckart (1999) demonstram que categorias gramaticais — coesão, referenciação, modalização, progressão temática — só adquirem pleno sentido quando analisadas em sua função discursiva. Essa virada implica deslocar a pergunta tradicional “qual é a regra correta?” para a questão “como escolhas gramaticais produzem efeitos de sentido em diferentes gêneros e contextos?”.

Desse modo, a problemática que se coloca hoje para o ensino de Língua Portuguesa é dupla. Por um lado, é necessário compreender a trajetória histórica que levou à autonomização da gramática como disciplina normativa, separada do texto. Por outro, é urgente elaborar caminhos de reintegração, em que o estudo gramatical esteja a serviço da leitura crítica, da produção textual e da reflexão metalinguística significativa. Faraco (2016) e Bortoni-Ricardo (2004) lembram que, em um país marcado pela diversidade linguística e pela polarização sociolinguística, a escola precisa articular norma, uso e variação de modo crítico, superando tanto a imposição normativa cega quanto o relativismo que ignora a função social da norma.

Assim, investigar a relação histórica entre texto e gramática não se reduz a um exercício de erudição, mas implica repensar os fundamentos da prática docente e os rumos da educação linguística. Este texto se organiza em quatro movimentos complementares: (i) a análise do processo histórico que vai da tradição clássica à gramatização; (ii) a caracterização da tradição escolar brasileira, com ênfase nos tipos de gramática e seus impactos; (iii) a discussão da virada discursiva e da integração entre texto e gramática nas teorias contemporâneas; e (iv) a articulação com ensino, pesquisa e extensão, indicando possibilidades de intervenção pedagógica e de produção de conhecimento que deem conta da complexidade da língua em uso. O objetivo é demonstrar que somente pela compreensão histórica e crítica dessa relação é possível formar leitores e produtores de texto capazes de atuar de modo reflexivo e emancipado no mundo contemporâneo.

## 2. DA TRADIÇÃO CLÁSSICA À GRAMATIZAÇÃO

A gramática, enquanto tecnologia cultural, emerge no Ocidente antigo vinculada à necessidade de interpretar e conservar textos. Diferentemente da concepção escolar contemporânea, que tende a reduzi-la a um conjunto de regras normativas, sua origem está associada a práticas hermenêuticas: gramática era, sobretudo, um instrumento de leitura. Mattoso Câmara Jr. (1975, p. 24) recorda que os primeiros gramáticos gregos se dedicavam à exegese de Homero, de modo que a disciplina nasceu do esforço de compreender obras literárias e, ao mesmo tempo, de fixar modelos de uso da língua. Assim, gramática e texto não se apresentavam como esferas autônomas, mas como dimensões interdependentes de uma mesma prática cultural.

É nesse sentido que Aurox (1992, 2009) descreve a chamada *revolução da gramatização*. Segundo o autor, a elaboração de gramáticas e dicionários a partir do período helenístico produziu uma transformação tecnológica comparável à invenção da escrita e da imprensa: pela primeira vez, uma língua pôde ser convertida em objeto sistemático, suscetível de descrição, normatização e ensino. A gramatização, portanto, não é apenas um esforço descritivo, mas uma tecnologia metalinguística que reorganiza a relação dos sujeitos com sua própria língua, instaurando um regime de normatividade que condiciona tanto a produção quanto a recepção de textos.

Colombat e Fournier (2010) reforçam que esse processo, no contexto europeu, foi fundamental para a constituição de identidades linguísticas nacionais. Ao sistematizar o francês, por exemplo, a gramática não apenas descreveu o idioma, mas também definiu quais variedades seriam legitimadas como “a língua” da nação. O mesmo se pode dizer das gramáticas do espanhol, do italiano e do português, que, ao longo da Idade Moderna, se tornaram instrumentos de consolidação cultural e política. Desse modo, a gramatização atua em dois níveis: no plano interno, seleciona e fixa determinadas variantes; no plano externo, projeta a língua como patrimônio simbólico coletivo.

No caso do português, esse processo ganha contornos específicos a partir do século XVI, quando se publicam as primeiras gramáticas da língua. A *Gramática da linguagem portuguesa* (1536), de Fernão de Oliveira, e a *Gramática da língua portuguesa* (1540), de João de Barros, são marcos fundadores. Essas obras não tinham apenas a função de descrever a língua corrente, mas também de inseri-la no circuito da cultura letrada europeia, assegurando-lhe prestígio e legitimidade (FARACO, 2016). A gramática, nesse momento, é concebida como meio de garantir que o português pudesse ocupar lugar semelhante ao do latim e do grego, línguas de referência da cultura humanista.

Ao longo do período colonial, a gramatização do português teve ainda a função de padronizar a comunicação entre colonizadores e colonizados, bem como de servir de instrumento de evangelização. Nesse contexto, a gramática não se limitava a prescrever normas internas da língua, mas operava como dispositivo de poder cultural, projetando uma visão de língua idealizada, que contrastava com a diversidade efetiva de usos no território colonial. Como observa Aurox (1992), “gramatizar uma língua é sempre produzir um certo recorte sobre ela”, recorte que, no caso luso-brasileiro, privilegiou a variedade culta europeia, em detrimento das variedades faladas localmente.

Essa dimensão política da gramatização torna-se ainda mais evidente no século XVIII, quando a língua portuguesa é associada diretamente à construção de uma identidade nacional. A padronização gramatical do português, levada a cabo por gramáticos como Lobato e, posteriormente, Soares Barbosa, tinha como horizonte a fixação de um modelo de correção que pudesse rivalizar com as demais línguas de

cultura europeia. Assim, a gramática deixa de ser apenas ferramenta de leitura e se converte em instrumento de disciplinamento linguístico: mais do que explicar o funcionamento da língua, ela passa a prescrever formas consideradas legítimas, excluindo outras.

Esse percurso histórico permite observar que, desde a Antiguidade até a Idade Moderna, a gramática sempre esteve em estreita relação com os textos, mas essa relação sofreu deslocamentos significativos. Se, inicialmente, a gramática era elaborada a partir da interpretação de obras literárias, no processo de gramatização ela passa a ser entendida como um manual de uso que antecede e orienta a leitura e a produção textual. Em outros termos, o texto deixa de ser a fonte da gramática para se tornar o seu produto regulado.

Tal mudança tem consequências profundas para o ensino de línguas. Ao longo da história, a gramática deixa de ser vista como um recurso para interpretar textos e passa a ser concebida como um filtro normativo que condiciona o acesso ao mundo da escrita. Como lembra Chervel (1990), a constituição da gramática como disciplina escolar no século XIX inscreve-se diretamente nesse processo: a escola moderna herdou a tradição normativa, mas esvaziou o vínculo originário entre gramática e texto. Esse é o ponto de partida para compreender a tradição escolar brasileira, que privilegiará a gramática normativa em detrimento da leitura e da produção textual, tema do próximo tópico.

### 3. TEXTO E GRAMÁTICA NA TRADIÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A história do ensino de língua portuguesa no Brasil revela a centralidade da gramática como disciplina escolar, muitas vezes em detrimento da leitura e da produção textual. Esse predomínio está relacionado a um processo de disciplinarização (CHERVEL, 1990), no qual a gramática se constituiu como saber escolar autônomo, com métodos, conteúdos e práticas específicas, muitas vezes desvinculados da língua em uso. Para compreender o impacto dessa tradição, é necessário examinar os diferentes tipos de gramática que se consolidaram e a maneira como dialogaram (ou não) com os textos.

A primeira delas, e sem dúvida a mais influente no espaço escolar, é a gramática normativa. Seu objetivo é estabelecer regras de correção e prescrever o “bom uso” da língua, tendo como referência modelos literários e a variedade de prestígio. Obras como a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009), e a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2013), são exemplos paradigmáticos dessa vertente, que consolidou um modelo de ensino centrado na memorização de classificações e na prática de exercícios descontextualizados. Essa tradição teve efeitos profundos: formou gerações de estudantes para quem o texto era apenas um pretexto para identificar sujeitos, predicados e adjuntos, sem que se considerasse a dimensão comunicativa ou discursiva da língua.

Em contraste, a gramática descritiva busca compreender os usos efetivos da língua, descrevendo-a em sua heterogeneidade e historicidade, sem impor juízos de valor. Autores como Ataliba T. de Castilho, na *Gramática do português falado* (2010), e José Carlos de Azeredo Perini, na *Gramática descritiva do português* (2010), assumem como ponto de partida a língua em funcionamento, reconhecendo a variação e a mudança como constitutivas. Essas obras, no entanto, circularam mais intensamente no meio acadêmico do que nas escolas de educação básica, revelando uma distância entre o avanço da ciência linguística e a permanência de práticas escolares tradicionais.

Além dessas duas vertentes mais conhecidas, cabe destacar a noção de gramática internalizada, ou competência linguística, desenvolvida por Chomsky (1965). Trata-se do sistema de regras que todo falante domina intuitivamente, mesmo sem instrução formal. Essa concepção amplia a discussão, pois demonstra que a gramática não é apenas um manual prescritivo ou descritivo, mas um saber internalizado que se manifesta na prática comunicativa. Reconhecer essa dimensão é fundamental para o ensino: significa partir daquilo que os alunos já sabem intuitivamente sobre sua língua para, a partir daí, construir reflexões mais sistemáticas.

Por fim, é importante mencionar as chamadas gramáticas pedagógicas, entendidas como materiais voltados especificamente para o ensino. Diferem da normativa e da descritiva por assumirem uma função didática, muitas vezes simplificando ou adaptando conceitos para torná-los acessíveis. Chervel (1990) observa que a constituição da gramática como disciplina escolar criou uma tradição pedagógica própria, em que conteúdos foram selecionados, reduzidos e organizados de acordo com as demandas da escola, mais do que com critérios científicos. Essa perspectiva evidencia que a gramática escolar não é mera reprodução de obras normativas ou descritivas, mas um campo autônomo de práticas e saberes.

O impacto dessa diversidade de gramáticas no ensino brasileiro foi desigual. Enquanto a normativa ocupou posição hegemônica, as perspectivas descritiva, internalizada e pedagógica tiveram presença marginal ou parcial. Essa hegemonia reforçou a ideia de que o domínio da língua dependia do cumprimento de regras de correção, e não da capacidade de interpretar e produzir textos em contextos reais de comunicação. O resultado foi um distanciamento entre gramática e texto: em vez de compreender a gramática como recurso para a construção de sentidos, os alunos a vivenciaram como uma série de nomenclaturas sem função prática.

Essa constatação não significa, contudo, que a gramática deva ser descartada. Pelo contrário, como argumenta Travaglia (2016), o ensino de gramática pode ser produtivo quando articulado ao uso da língua, funcionando como instrumento para compreender como os textos produzem efeitos de sentido. Do mesmo modo, Possenti (1996) ressalta que a crítica à centralidade da gramática normativa não implica ignorar a normatividade, mas sim ressignificá-la no horizonte do discurso e da interação. Assim, o desafio não é escolher entre gramática ou texto, mas integrar as duas dimensões em práticas pedagógicas que reconheçam tanto a necessidade de dominar convenções quanto a riqueza da variação linguística.

Em síntese, a tradição escolar brasileira construiu uma relação tensa com a gramática: ora absolutizando a vertente normativa, ora marginalizando perspectivas mais descritivas e discursivas. O efeito foi a produção de um ensino fragmentado, que pouco contribuiu para o desenvolvimento da competência textual dos estudantes. Esse panorama prepara o terreno para compreender a virada teórica ocorrida na segunda metade do século XX, quando a linguística textual e a análise do discurso propuseram a reintegração de gramática e texto, deslocando o foco do prescritivismo para a produção de sentidos, questão que será discutida no próximo tópico.

#### **4. A VIRADA DISCURSIVA E A INTEGRAÇÃO TEXTO–GRAMÁTICA**

A partir da segunda metade do século XX, a linguística e as ciências da linguagem produziram um deslocamento decisivo: o texto passou a ser concebido como unidade central da comunicação e do ensino, e a gramática deixou de ser vista como um sistema abstrato de regras isoladas para ser entendida como repertório de recursos de textualização. Esse movimento, conhecido como a virada discursiva,

constitui marco teórico e metodológico para repensar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Marcuschi (2008, 2012) foi um dos pioneiros em defender que a língua deve ser compreendida como prática social, situada em contextos de interação. Para o autor, o ensino de português não pode se restringir a exercícios de classificação normativa, mas deve privilegiar a análise dos gêneros textuais e das operações linguísticas que permitem a produção de sentido. Nesse quadro, a gramática não desaparece; ao contrário, ganha novo estatuto: ela se torna um instrumento de compreensão e de produção textual, articulado à leitura e à escrita.

Autores como Koch e Elias (2010, 2014) reforçam esse ponto ao demonstrar que fenômenos tradicionalmente classificados como “gramaticais”, concordância, regência, pronominalização, tempos verbais, só adquirem relevância pedagógica quando analisados em sua função discursiva. Para Koch (2014), a coesão textual não é um simples somatório de mecanismos gramaticais, mas um conjunto de escolhas que, em articulação com a coerência, constroem a progressão temática e organizam os sentidos do texto. Assim, a gramática deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser compreendida como meio de explicitar os processos de construção do texto.

Antunes (2003), em sintonia com essa perspectiva, critica a visão tradicional que reduz o ensino de português ao ensino da gramática normativa. Para a autora, é necessário ir “muito além da gramática”, entendendo-a como recurso para desenvolver a competência discursiva dos alunos. O ensino deve, portanto, mobilizar categorias gramaticais em contextos de uso, de modo que o estudante perceba, por exemplo, como escolhas de conectores alteram a argumentatividade de um texto, ou como a seleção de pronomes pessoais pode marcar proximidade ou distanciamento entre interlocutores.

No Brasil, esse movimento teórico encontrou respaldo nos documentos curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) já afirmavam que o ensino de gramática deveria estar integrado à leitura e à produção de textos, funcionando como instrumento de reflexão linguística. Essa orientação foi aprofundada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que estabelece a análise linguística como um dos eixos centrais da disciplina de Língua Portuguesa, ao lado da oralidade, da leitura, da escrita e da literatura. Mais recentemente, o Referencial Curricular de Alagoas (ALAGOAS, 2023) reforça essa integração, sublinhando que o estudo dos recursos linguísticos deve sempre estar vinculado às práticas de linguagem e aos gêneros textuais.

É importante notar que essa virada não significa abandono da normatividade. Como argumenta Bagno (2011), a escola deve ensinar a norma culta como variedade de prestígio, mas não como único modelo legítimo de língua. A inovação está em reconhecer que a norma só pode ser aprendida de forma significativa quando relacionada à função que desempenha nos textos. Assim, ensinar a regência verbal, por exemplo, não é apresentar uma lista de regras a serem memorizadas, mas mostrar como diferentes usos podem alterar sentidos em contextos argumentativos.

Esse redirecionamento do ensino possibilita superar a visão de que texto e gramática são instâncias independentes. A gramática reaparece, agora, como um saber a serviço da textualidade, permitindo ao aluno compreender tanto os efeitos de sentido produzidos pelos textos que lê quanto os recursos disponíveis para os textos que escreve. Trata-se de uma mudança epistemológica: a gramática deixa de ser ensinada como corpus normativo e passa a ser explorada como prática analítica, inseparável da leitura e da escrita.

Em síntese, a virada discursiva recoloca a gramática em seu lugar originário: o de instrumento de interpretação e de produção textual. Se a tradição normativa havia instaurado um divórcio entre regra e uso, a linguística textual e as abordagens discursivas propõem uma reconciliação produtiva. Essa reconciliação, entretanto, não se realiza automaticamente: exige práticas pedagógicas inovadoras, formação docente consistente e investimento em pesquisa e extensão, aspectos que serão tratados no próximo tópico.

## 5. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO ALÉM DA GRAMÁTICA

Repensar o ensino de Língua Portuguesa a partir da integração entre texto e gramática implica deslocar o foco das práticas normativas centradas na correção para uma abordagem reflexiva, que compreenda a língua como prática social. Essa perspectiva, defendida por Antunes (2014), Travaglia (2016) e Marcuschi (2012), exige que a escola vá *além da gramática*, entendendo-a como um instrumento de leitura e de construção de sentidos, e não como um fim em si mesma. O ensino passa, assim, de uma pedagogia do erro para uma pedagogia da significação, na qual o aluno é instigado a compreender como as escolhas linguísticas produzem efeitos de sentido em diferentes contextos discursivos.

No plano pedagógico, essa mudança implica reorganizar o currículo em torno dos eixos de oralidade, leitura, escrita e análise linguística (BNCC, 2017), compreendidos de modo integrado. A análise linguística deve ser entendida não como simples verificação de regras, mas como prática de reflexão sobre o funcionamento da língua nos textos. Isso significa, por exemplo, discutir o uso dos pronomes pessoais em narrativas para analisar efeitos de distanciamento e envolvimento; ou estudar conectores e tempos verbais a partir de sua função argumentativa em textos de opinião. Essa articulação torna o estudo gramatical significativo, porque o aluno percebe sua função na construção discursiva e na interação social.

Além disso, as implicações pedagógicas dessa perspectiva atravessam a formação docente. O professor precisa dominar fundamentos teóricos da linguística contemporânea e, ao mesmo tempo, desenvolver sensibilidade para transformar esses fundamentos em práticas acessíveis. Faraco (2016) e Bortoni-Ricardo (2004) ressaltam que o docente deve mediar a tensão entre norma e uso, ajudando os estudantes a compreender a norma culta como uma variedade socialmente prestigiada, sem desqualificar as demais variedades. O ensino da norma, portanto, deve ser crítico e contextualizado, permitindo que o aluno compreenda as funções sociais das diferentes formas de expressão e escolha linguisticamente de modo adequado a cada situação comunicativa.

Nessa direção, as propostas pedagógicas mais atuais, inspiradas nas contribuições da linguística textual e da análise do discurso, sugerem a construção de sequências didáticas em que a gramática se insira no processo de leitura e de produção textual, e não como etapa isolada. Em lugar de listas de regras, o ensino deve propor atividades que levem os alunos a observar, comparar e refletir sobre os efeitos de sentido gerados por estruturas gramaticais. Tal perspectiva ressignifica o trabalho com a língua, fortalecendo a autonomia interpretativa e a competência comunicativa.

Finalmente, o ensino “além da gramática” requer uma escola que reconheça a língua como espaço de poder e de identidade. Trabalhar com gramática e texto de forma integrada é também trabalhar com cidadania linguística, promovendo o direito de todos à palavra e ao reconhecimento de seus modos de dizer. Superar a visão normativa fragmentada significa devolver à gramática seu papel originário de

mediação cultural e crítica, recuperando seu vínculo com o texto e com o sentido — condição essencial para formar sujeitos capazes de ler, escrever e interpretar o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória histórica e teórica da relação entre texto e gramática permite compreender que o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, ainda carrega marcas profundas de uma tradição normativa que fragmentou o conhecimento linguístico e afastou os sujeitos da dimensão discursiva da língua. A gramática, outrora instrumento de leitura e de interpretação textual, foi convertida, ao longo dos séculos, em um código de prescrição e correção, distanciando-se das práticas reais de linguagem.

A virada discursiva promovida pela linguística textual e pelas abordagens enunciativo-discursivas recolocou o texto no centro da reflexão linguística, resgatando o papel da gramática como um conjunto de recursos de textualização e de construção de sentidos. Autores como Marcuschi, Koch, Antunes e Travaglia demonstram que não se trata de suprimir a gramática, mas de reintegrá-la ao processo de leitura e escrita, devolvendo-lhe a função formativa e crítica.

Assim, o ensino de língua deve transcender a memorização de regras e nomenclaturas, valorizando o estudo das formas linguísticas em sua função social e discursiva. As implicações pedagógicas dessa perspectiva indicam que é possível ensinar gramática *além da gramática*, ou seja, como um campo de reflexão sobre os modos de dizer e de significar no texto. Tal abordagem possibilita desenvolver competências de leitura, escrita e análise linguística mais autônomas, críticas e socialmente relevantes.

Superar o ensino fragmentado é, portanto, um desafio político, epistemológico e pedagógico. Reintegrar texto e gramática significa também reintegrar sujeito e linguagem, reconhecendo a pluralidade linguística e o papel da escola na promoção do direito à palavra. Nessa direção, o ensino de Língua Portuguesa reafirma seu compromisso com a formação de leitores e produtores de textos capazes de compreender, intervir e transformar o mundo por meio da linguagem.

## REFERÊNCIAS

- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1992.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português falado*. Campinas: Unicamp, 2010.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Texto e Textualidade*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2008 [1972].
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. *História da linguística*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- PERINI, José Carlos de Azeredo. *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2009