

Tipo: Artículo original - **Sección:** Português como Língua Estrangeira (Dosier)

Gramática reflexiva: um avanço que tarda no ensino de PLE em Portugal

Gramática reflexiva: un avance que tarda en la enseñanza PLE em Portugal

Paula Isabel Querido

Universidade de Vigo, España

<https://orcid.org/0000-0002-8896-7309>

e-mail: pique.quepi@gmail.com

Recibido: 16/8/2023
Aprobado: 10/19/2023

RESUMO

O ensino das línguas estrangeiras, em constante inovação, priorizou dois campos: o conhecimento do seu sistema gramatical, as regras e standard literários e culturais da dita língua; o do ensino da língua como veículo para outros campos do conhecimento. A questão que hoje surge é a da decisão sobre o peso que se atribui a cada um deles. Ponderando bem o assunto, pode deduzir-se – ou induzir-se – que a competência não se resume à gramaticalidade, dado que, além do conhecimento da gramática e do vocabulário da língua, nela está emoldurado o conhecimento das regras socioculturais que regem o comportamento verbal e, ipso facto, um conhecimento intuitivo do uso da língua em situações concretas. Embora surjam diferenças nos modos, ou nos processos, concluímos que a língua não deve ser estudada formalmente, mas sim assimilar-se, priorizar a competência comunicativa: significa ter competência para – mediante ela – comunicar, pois, isto é, certamente, o objetivo final do estudo de um novo idioma. Continuando a nossa dissertação, analisamos e opinamos sobre a gramática e o ensino da linguagem, e comparamos tipos de gramáticas, e como e devem usar-se, analisando – novidade – a gramática reflexiva. Nos últimos anos, foram muitos os modelos teóricos, como o estruturalismo, o gerativismo, a pragmática, a linguística textual, a análise da conversação, a análise do discurso e outras propostas menos conhecidas e convincentes.

Palavras-chave: gramática(s); linguística aplicada; ensino-aprendizagem; inovação educativa.

RESUMEN

La enseñanza de las lenguas extranjeras, en constante innovación, ha priorizado dos campos: el conocimiento de su sistema gramatical, las reglas y estándares literarios y culturales de dicha lengua; o la enseñanza de la lengua como vehículo de cara a otros campos del conocimiento. La cuestión que hoy se plantea es el de la decisión sobre el peso que se atribuye a cada uno de ellos. Ponderando bien el asunto, puede deducirse – ¿o inducirse? – que la competencia no se resume a la gramaticalidad, dado que, además del conocimiento de la gramática y el vocabulario de la lengua, en ella se enmarca el conocimiento de las reglas socioculturales que rigen el comportamiento verbal e, ipso facto, un conocimiento intuitivo del uso de la lengua en situaciones concretas. Aunque surjan divergencias en los modos, o en los procesos, concluimos que la lengua no debe estudiarse formalmente, sino asimilarse, priorizar la competencia comunicativa: significa tener competencia para – mediante ella – comunicarse, pues esto es, ciertamente, el objetivo final del estudio de un nuevo idioma. Continuando con nuestra disertación, analizamos y opinamos sobre la gramática y la enseñanza del lenguaje, y comparamos tipos de gramáticas y cómo pueden y deben usarse, analizando – novedad – la gramática reflexiva. En los últimos años ha habido muchos modelos teóricos, como el estructuralismo, el gerativismo, la pragmática, la linguística textual, el análisis de conversación, el análisis del discurso y otras propuestas menos conocidas y convincentes.

Palabras clave: gramática(s); linguística aplicada; enseñanza-aprendizaje; innovación educativa.

GRAMÁTICA(S)

Hodiernamente, o conhecimento interiorizado que o falante tem dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os compreender e utilizar é designado por competência gramatical.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, dentro da competência gramatical, inserem-se os domínios da morfologia e da sintaxe. O primeiro trata das partes do discurso (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, determinantes, advérbios, preposições, conjunções e interjeições) e da formação das palavras; o segundo é a parte da gramática que traça as regras de disposição das palavras nas frases, ou seja, a forma como elas se combinam para formar as proposições, indo até ao encadeamento das frases umas nas outras.

Scrivener (2011, p.227) afirma que a gramática tem a ver com os padrões generalizados da língua e a capacidade para construir novos sintagmas e frases a partir de combinações de palavras e de regras gramaticais. Por sua vez, Lock (1995, p.4) revela que a gramática inclui dois aspetos: a organização das palavras entre si; e a estrutura interna das palavras. O primeiro aspeto refere-se à sintaxe; o segundo, que se ocupa da formação das palavras, alude à morfologia. Para Cassany, Luna e Sanz (2002, p.308), a competência gramatical não consiste tanto nos conhecimentos teóricos sobre as unidades linguísticas e as regras de funcionamento, mas na aplicação prática destes conhecimentos, nas capacidades de compreensão e expressão, seja, a gramática não é só o conjunto de regras do jogo linguístico, mas também os “truques e a prática para saber jogar”.

Assim, é possível encarar a questão do conhecimento gramatical, focalizando tanto o conhecimento em si, de que cada falante dispõe, quanto a competência que o falante pode desenvolver para produzir discursos variados a partir do conhecimento interiorizado da gramática, donde ensiná-la é muito mais do que explicar regras e padrões linguísticos, com vista a levar a uma aquisição das mesmas, isto é, a conseguir que o aluno as agregue ao seu conhecimento gramatical prévio.

A didática pretende – exige, até – que os docentes se detenham em aspetos discursivos e pragmáticos, sobretudo após o surgimento do conceito de competência comunicativa, o que vem trazer à colação questões várias, equacionadas, sobretudo, quando está em causa a gramática de uma L2 ou LE, entre elas:

- - o contexto em que a língua é apresentada, que deve ser um contexto comunicativo e relevante para os alunos;
- - a escolha da estrutura gramatical alvo, que deve ir ao encontro dos objetivos comunicativos dos estudantes;
- - a seleção de atividades de prática que promovam a relevância dos itens linguísticos e da linguística;
- - o cuidado para que os alunos, sobretudo os mais jovens, não sejam excessivamente expostos à metalinguagem (terminologia linguística); e
- - a escolha por uma abordagem gramatical que seja tão interessante e intrinsecamente motivadora quanto possível.

A aprendizagem da gramática de uma L2 deverá passar, inicialmente, por uma descrição e uma fase de prática, a fim de o aluno interiorizar aspetos relevantes que lhe facultem, depois, usar adequadamente a língua alvo e refletir sobre a mesma: não se aprende gramática pela gramática, já que o intuito é adquirir maior competência gramatical, com vista à utilização adequada da língua; o ensino da gramática visa o aperfeiçoamento da utilização da língua; uma melhor e mais fácil comunicação, um conhecimento crescente; e uma mais harmoniosa inserção no mundo.

Propõe-se, assim, que o aprendente, em concertação com a capacidade linguística, desenvolva a sua competência comunicativa, numa Língua segunda, pois a língua é concebida em termos de desempenho e comportamento adequados, treinados em atividades diversas, com um propósito social, nas quais língua e cultura são indissociáveis.

Portanto, os professores precisam de lançar mão de uma gramática reflexiva, isto é, de uma gramática que ajude o aluno a usar a língua com mais eficácia e adequação, muito mais do que o simples estimular de aulas de gramática enquanto pura aprendizagem de categorias e tipos de unidades em diferentes níveis, e a metalinguagem de análise dos mesmos. O ensino da regra pela regra, isto é, fracionado, não proporciona condições aos estudantes para fortalecerem a sua capacidade linguística e se tornarem competentes na língua alvo. Para produzir efeito, a gramática tem de ser contextualizada; mais, possuir significado para os aprendentes; caso contrário, torna-se ineficiente, pois o aluno não consegue aplicar o seu conhecimento gramatical em discursos próprios. Neste sentido, o papel do mestre torna-se imprescindível: é ele o detentor do conhecimento, é a ele que cabe escolher o momento em que se deve pôr a tónica no significado e o instante em que se deve fazer recorrer ao estudo da forma – o foco na gramática – para que os aprendentes atinjam o melhor desempenho possível na língua alvo.

Resumindo: em português como Língua segunda ou Língua estrangeira, o conhecimento gramatical realiza-se em usos e, desse modo, é uma componente da competência de comunicação: *stricto sensu*, a competência linguística é tida como um sistema complexo de regras que atuam em simultâneo, a vários níveis, para determinar a organização das formas gramaticais que irão preencher funções comunicativas, uma vez que a linguagem é, anote-se, mais bem adquirida em situações significativas.

Não se deve esquecer que o objetivo da aula de língua não é apenas adquirir um conhecimento sobre a língua alvo, ou um método de raciocínio sobre as línguas, mas, primeiro, aprender a “falar como se fala” (Besse & Pourquier, 1984, p. 101).

Tudo isto, obviamente, com fortes reflexos na elaboração e interpretação dos manuais escolares: o problema maior coloca-se na forma como se apresenta, como é utilizado e integrado no processo ensino/aprendizagem da língua.

Temperado o fervor utópico dos primeiros postulados comunicativos, fortemente centrados na oralidade e no valor intrínseco da exposição à língua como catalisador da aprendizagem, uma conspeção mais branda dos fundamentos da focalização deu lugar a uma reflexão mais equilibrada. A corrente da atenção à forma, que situa o foco nas possibilidades pedagógicas da análise e manipulação do material linguístico em contexto de intercâmbios comunicativos, permitiu situar o debate em coordenadas de maior entendimento, e pelos resultados que a investigação aplicada vai perfilhando, mais adequadas à configuração de bases pedagógicas úteis para os professores.

Nos caminhos difíceis de trilhar, encontramos-nos, atualmente, numa conjuntura de revisão e pesquisa de novas tendências, tentando descortinar bases científicas sobre como convencionar uma postura metodológica rigorosa e confiável.

A linguística aplicada, na vertente de aquisição do que na realidade aqui mais interessa, as línguas estrangeiras ou línguas segundas, tem vindo a realizar uma série de investigações, conseguindo combinar os extremos supraditos numa ideia comum: o tratamento explícito da gramática que ajuda à aprendizagem na sua rota natural, que não modifica, contribuindo, em menos tempo, significativamente para o seu progresso e prevenindo fossilizações que, de outro modo, resultariam irreversíveis.

QUE GRAMÁTICA ENSINAR/APRENDER?

Dado o elevado número de gramáticas em uso nas escolas, os autores de manuais optam por seguir umas e outras, de preferência que siga as terminologias adotadas pelos ministérios de educação do país a que a língua pertence.

No pressuposto de “Muchos libros de gramática, una sola gramática”, Llopis-Garcia R. (et alii, 2012), pretendem encontrar caminhos seguros para o bom ensino da gramática, uma gramática definida em termos de comunicação. Trabalhando certos processos e o ensino da cultura na aula, sem descuidar as orientações do MCER, focam o seu estudo em tarefas, comunicativas e orientadoras, da ação a realizar.

Não obstante, apesar das diversas bibliografias e os muitos estudos existentes, o estudioso do ensino da gramática – e nós sentimo-lo fortemente – embrulha-se em dúvidas com explicações labirínticas de formas, de significados, contexto e expressões, pragmática, semântica e sintaxe. Assim sendo, parece pertinente questionar aquilo que faz tão inacessível e converte em quesito quente do mundo do ensino de língua estrangeira, hodierno numa aula comunicativa.

A principal dificuldade para integrar a gramática num currículo comunicativo não será, possivelmente, o que distingue a “parte” comunicativa da “gramatical”, antes o questionamento sobre que fatores que fazem uma gramática mais ou menos apta para conseguir mecanizar o significado que regula a língua em uso; mais: saber que, das disponíveis no mercado, é a que oferece mais, e mais bem apresentados, os fatores em causa.

Não se descure, também, que numa integração efetiva da gramática num currículo comunicativo se opta, geralmente, por uma visão comunicativa dos elementos gramaticais. Ter-se-á, ainda, em consideração o comportamento de tais elementos, sobretudo o significado pragmático e discursivo que apresentam na comunicação.

Llopis-Garcia R. et alii (2012) dividem as gramáticas existentes em quatro grandes grupos, com algumas doses de inovação: 1 – Gramática formal (tradicional; prescritiva; e descritiva). 2 – Gramática significativa (discursiva; operativa; e cognitiva). 3 – Gramática didática (o esteio para a forma; o esteio para o significado; e a navegação em ziguezague). 4- Gramática real (que parte da língua é a gramática; gramática és tu; e a gramática não é digital, é analógica). A última grande parte da gramática de Llopis-Garcia R. et alii (2012) – “qué gramática aprender” – trata, com alguma profundidade, e compreende-se a razão, os temas que constituem o eixo central de uma gramática, realçando os tempos verbais, as orações e as perífrases, que condicionam a boa aprendizagem da língua. É certo, e importa realçá-lo, que há da parte destes gramaticistas um propósito firme de mudar o conceito atual de gramática e o foco metodológico no ensino/aprendizagem. É igualmente claro que uma coisa implica a outra. Há, contudo, que reconhecer que isto nem sempre assim foi ou é. Na verdade, em muitas ocasiões, os ensinantes têm-se visto encorajados a levar conceitos, ideias, e formas de trabalhar diversas para as salas de aula, coisas que os deixaram com um certo amargo de boca, desencantados com os seus procedimentos: a abordagem ao, ou o tratamento do, significado das formas gramaticais parece ser, atualmente, a maneira mais inovadora e acertada de se reflexionar sobre como se comunicar em termos linguísticos.

Aqui chegados, há que, mais uma vez e noutra óptica, questionar o interesse, ou não, e a importância do ensino-aprendizagem da gramática, uma “discussão” que parece não ter fim, ainda que seja por demais evidente que, sem ela, não há língua nem linguagem.

Conteste-se ou não, a verdade é que gramática é parte integrante do estudo da linguagem: participa na formação linguística do indivíduo e, *quapropter*, não pode ficar a montante do processo de ensino-aprendizagem. Neves (2001, pp. 17 e 18) destaca que o homem estrutura o seu pensamento em cadeias faladas. Codifica-as e decodifica-as, porque, independentemente

de alguém que anuncie isso, ele é senhor das regras que regem a combinação dos elementos das cadeias que tem a faculdade de produzir. A partir dessa faculdade que lhe dá a sua natureza, o homem cumpre a vocação de animal político, comunicando-se com voz articulada que produz sentido e, assim, criando uma sociedade política.

Uma outra das questões problemáticas é entender de que gramática se fala quando a perspectiva de exame é o tratamento escolar. Afinal, que "gramática" se tem trazido para dentro das salas de aula, e que "gramática" se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão? Antes de querer entender o que é a gramática, fez-se necessário lembrar que não existe uma única gramática e que, talvez, um dos motivos da grande dificuldade de se ensinar a reflexão gramatical seja a escolha do tipo de gramática. Na verdade, duas questões se levantam, e já as vimos conceituadas por Iopis-Garcia R. et alii (2012):

- Que gramática ensinar; e - que gramática aprender. Vejamo-lo noutros entendimentos.

À medida que a procura da aprendizagem das línguas estrangeiras aumentava, começou, igualmente, o interesse académico e filológico para explicar certos aspetos linguísticos que, até então, não tinham sido considerados. Se bem se conhece, até então a tradição filológica quase se limitara a observar, catalogar e explicar o funcionamento das línguas sob a perspectiva dos falantes nativos. Por isso, quando houve necessidade de ensinar gente estrangeira, aplicaram-se os critérios de descrição da língua-mãe também às línguas estrangeiras: observou-se a língua; identificaram-se os usos, que se subdividiram em parcelas linguísticas para que se estabelecessem regras gerais, e sinalizaram-se as exceções que, por um motivo ou outro, divergiam nos usos em relação à regra geral, ou não se ajustavam, às regras definidas.

Presentemente, e de há uns anos a esta parte, o panorama é outro: o ensino da LE (língua estrangeira) é, não só uma profissão, mas, outrossim, um vastíssimo campo de estudo e de investigação que reflete nas cada vez mais diferenciadas habilitações académicas: há alunos em quantidade; os professores ministram cursos diversos dentro da sua língua e das estrangeiras; há um sem número de manuais de apoio e de outros recursos em papel e informáticos; concluem-se mestrados e doutoramentos para além da simples, mas já complexa licenciatura; participa-se em encontros e congressos; intercambiam-se opiniões em foros de debate; tudo isto com o intuito de melhorar a capacidade professoral em língua estrangeira.

Não existe apenas uma gramática. Significa isto que o ensinante-aprendente deveria saber qual é a gramática que está a usar nas suas aulas ou no conteúdo específico que está a lecionar. Por tal, é imprescindível saber escolher a mais adequada para determinado momento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Travaglia (2009, p. 30) alerta que é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática, e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em atividades completamente distintas na sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos.

Não são conformes, todavia, os critérios de seleção e divisão dos diversos tipos de gramática.

Há, reafirmamos, uma certa dissemelhança entre os estudiosos da língua ao catalogarem os tipos de gramáticas existentes.

Entre as diferentes classificações analisadas, pode optar-se pela sua catalogação em onze tipos, divididos em quatro grupos:

1 - O primeiro, formado pelas três principais concepções de gramática: normativa, descritiva e internalizada.

- A gramática *descritiva* estuda a língua em cada uma de suas variedades. Prefere a forma oral à forma escrita, diferenciação também explicitada por Bechara (2009, p. 52). É uma disciplina científica que regista e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspetos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico). Cabe-lhe, assim, tão somente registar.

- Cabe à gramática *normativa*, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os factos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais de convívio social.

- A gramática *internalizada* – ou competência linguística internalizada do falante – é a gramática interiorizada que o falante utiliza, de forma natural, durante ou ao longo do seu desenvolvimento. Por isso se diz que não existe gramática fora da língua; ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender gramática.

2 - O segundo grupo é formado pelas gramáticas implícita, explícita ou teórica e a reflexiva, representando uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática.

A gramática *implícita*, ou seja, a competência linguística internalizada do falante, inclui, inconscientizada, os vários níveis de organização e funcionamento da língua.

No caso da gramática *explícita* ou teórica, o objetivo é estudar e aclarar a estrutura, a constituição e o funcionamento da língua, ou seja, explicitar e descrever a língua e o seu mecanismo, significando isto que todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas.

A gramática reflexiva, ou gramática em explicitação, representa, como o nome pretende indicar, uma reflexão sobre o que está explícito na língua, ou seja, observações sobre o seu funcionamento de modo a poder entender o processo e interação das unidades e regras, uma gramática que parte das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que, no fundo, é a gramática da língua.

3 – O terceiro grupo de gramáticas – contrastiva ou transferencial; geral e universal – possui um carácter sincrónico, pois, nos três tipos, o objetivo máximo é encontrar o que há de comum na gramática do maior número possível de línguas e, assim, identificar o que há de comum e de incomum nelas.

Por gramática *contrastiva* ou transferencial apreende-se ser aquela que descreve duas línguas em simultâneo, apontando os contrastes dos seus padrões, ou seja, os aspetos funcionais em comum. A gramática geral investiga o plano universal da linguagem e, por isso, não tem como objeto uma língua particular; ou, dito de outro modo, é aquela que procura elaborar princípios a que todas as línguas obedecem. O seu carácter universal mostra que é uma gramática voltada para a observação do funcionamento do maior número possível de gramáticas, seja formular certos princípios aos quais todas as línguas obedecem, e que fornecem a explicação profunda do emprego destas.

4 - O último grupo, formado pelas gramáticas histórica e comparada, possui o cunho diacrónico de investigação, pois ambas investigam o processo histórico da linguagem, ou seja, estudam línguas históricas. A gramática *histórica* é a que estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases, desde o seu aparecimento até ao momento atual.

A gramática *comparada* é o estudo cotejável de línguas pertencentes a um tronco ou "família" procedente de uma fonte comum primitiva, visando estabelecer os factos manifestados pela relação de parentesco; ou, simplificando, analisa uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, procurando encontrar pontos comuns entre elas. Cada

uma dessas gramáticas influencia o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: algumas mudam de nome, é certo, mas o conceito é o mesmo; outras são utilizadas, inconscientemente, pelos ensinantes-aprendentes, além de, muitas vezes, se fundirem, ou moldarem, em vários dos aspetos. A verdade é que todas elas representam a eterna busca de muitos estudiosos para explicar o fenómeno linguístico, e isso faz de cada uma delas, ou do conjunto, um precioso recurso para se entender a linguagem.

A GRAMÁTICA REFLEXIVA: CONCEITUAÇÃO E CONSIDERAÇÕES

A gramática reflexiva – pelo menos o seu nome – já faz parte dos planos de ensino de vários ensinantes-aprendentes de língua, ainda que nem todos a conheçam por este nome. Na verdade, se uns a conhecem por esta designação, outros chamam-lhe gramática do texto, de reflexão sobre a língua ou, ainda, do estudo da língua. Seja lá como for o nome por que a conheçam, não há dúvida de que o seu uso/estudo deve fazer parte da educação linguística de qualquer aprendente.

O papel da escola, no que toca ao ensino da língua, deve presumir que o aprendente é um falante da língua que precisa de aprender outras possibilidades de trato da sua própria língua ou mesmo linguagem; tem o direito de saber o que ele ainda não conhece ou, pelo menos, não interiorizou completamente.

Como afirma Possenti S. (1996, pp. 32 e 33), no dia em que as escolas se derem conta de que estão a ensinar aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante as aulas) para verificar se já sabem ou não fazer frases completas, se já dizem ou não períodos compostos, se eles sabem brincar na “língua do pê”, se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações e assim quase ao infinito. Sobrariam, então, apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada, etc.

A gramática reflexiva, tida como a gramática em explicitação, surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e é usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. Parte, portanto, de evidências linguísticas, num processo de análise crítica do uso da língua, devendo a reflexão atuar, também, para o domínio de uma língua, ou seja, a gramática reflexiva representa um trabalho constituído por atividades que focalizam, essencialmente, os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, uma vez que, fundamentalmente, se está a querer desenvolver as capacidades de compreensão e expressão: será, assim, uma reflexão mais voltada para a semântica e para a pragmática e que questiona: o que significa; em que situação pode e/ou deve ser usado e com que fim, produzindo que efeito de sentido.

Os géneros textuais são caracterizados, não só pelos interlocutores, por situações comunicativas e por suportes de publicação, mas também por recursos linguísticos comuns. Cada recurso tem uma função determinadora, pois, como já se disse, o discurso não é vazio e todos os operadores linguísticos colaboram para a produção de sentido desejada, portanto a gramática é parte integrante e determinante da intenção comunicativa.

Deduz-se, pois, que a metodologia da gramática reflexiva consistirá em perguntar quais serão as alternativas de recursos linguísticos a serem utilizados; comparar os efeitos de sentido que podem produzir em dada situação de interação comunicativa; e comparar os efeitos de sentido que um recurso, ou diferentes recursos, pode(m) produzir em diferentes situações de interação comunicativa.

Uma orientação básica para a elaboração de atividades de gramática reflexiva poderá ser a de comparar sempre as instruções de sentido contidas em recursos alternativos disponibilizados ao utilizador/praticante da língua para que ele possa escolher, ao constituir/construir o seu texto, em dada situação de interação comunicativa, para a consecução de uma dada intenção comunicativa: o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana.

Os enunciados produzidos refletem as condições específicas e as finalidades de cada um dos referidos campos, não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, pela sua construção composicional. Por isso se diz que os argumentos com que joga não têm de ser lógicos, bastando-lhe serem razoáveis. Desta forma, para um texto ser qualificado, ou equacionado, como argumentativo, torna-se necessária a predominância da disposição lógica de indícios, suposições, deduções e opiniões que busquem respaldar uma verdade potencial, seja um conjunto de sequências argumentativas que, como se tem vindo a evidenciar, comportem enunciados que apresentem uma crítica sobre determinado assunto.

A sua base é a contraposição de enunciados e a sustentação por operadores argumentativos, isto é, palavras que têm a função de opor um enunciado, cujo operador argumentativo mais característico seja a conjunção. Na sequência argumentativa, as marcas linguísticas são caracterizadas pelos conectores lógicos (causa, implicação, justificação, comparação, explicação, condição, etc.); operadores argumentativos (que indicam a orientação argumentativa); da mesma forma que a explicativa, há marcas de impessoalidade e de construções passivas; verbos modais (poder e dever), declarativos (achar, considerar) e *dicendis* para citações que permitem expressar as opiniões do locutor (possam, embora, não estar presentes, mas tão somente implícitos e serem recuperáveis através da inferência); presença de modalização introduzida por construções verbais cuja preferência remete para os tempos do passado, para referir todo o tipo de dados factuais terminados e, como é óbvio, o presente, o tempo do irrefutável, da fiabilidade, generalizador, se necessário; uso de vocabulário mais abstrato, avaliativo – logo, axiológico –, pois o locutor inscreve-se explicitamente no texto, deixando nele marcas profundas da sua presença, do seu ponto de vista (terror, brutais, hediondo, caráter, etc.); os atos ilocutórios preferencialmente usados neste tipo de sequência são o assertivo e o interrogativo.

Generalizando embora, são estes os traços gerais que se podem indicar para, resumidamente, realçar o papel das sequências literárias na fala e na escrita. Embora se aluda pouco à gramática reflexiva – nem todos a conhecem por esse nome –, ela já faz parte dos planos de ensino de diversos docentes e estudantes de Língua. De facto, ainda que uns a conheçam por essa denominação, outros denominam-na como gramática do texto, de reflexão sobre a língua ou, mesmo, de estudo da língua. Seja qual for o nome pela qual se conhece, não há dúvida de que o seu uso deve fazer parte da educação linguística de qualquer aprendente.

REFERÊNCIAS

- Bechara E. (2009). Moderna Gramática Portuguesa. 37ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Besse, H., Porquier, R. (1984). Grammaire et didactique des langues. Paris : Hatier-Crédif.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona, España: Graó.
- Gardner, R. C. (2020). Attitudes and Motivations in Second Language Learning. In: E. Fernandes, A Língua Portuguesa em Contexto Internacional. Um guia para Professores. Roosevelt: Boavista Press.

- Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M., Ruíz Campillo, J. P. (2012). *Qué Gramática Enseñar, Qué Gramática Aprender*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Lock, G. (1995). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Neves, M. H. M. (2001). *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. (8ª ed). São Paulo: Cortez.