

**GRAMATIZAÇÃO, TEORIAS LINGUÍSTICAS E ENSINO:
ANÁLISE DE UMA GRAMÁTICA ESCOLAR DO PORTUGUÊS⁵⁹**

Anderson Rany Cardoso da Silva (UEPB)
andersomrany123@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização” (UEPB/PIBIC/CNPq 2015-2016). A análise se volta não somente para o modo como as teorias linguísticas e os resultados de pesquisa subsidiam a elaboração de gramáticas escolares do português, mas também para as noções teóricas e os procedimentos metodológicos, explícitos ou subjacentes, orquestrados. A investigação proposta busca respaldo teórico-metodológico na linguística aplicada de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa mestiço e nômade, no sentido de que atravessa fronteiras disciplinares e mistura disciplinas (MOITA LOPES, 2006). Nessa perspectiva, a construção do nosso arcabouço teórico bebe de diferentes áreas temáticas, dentre as quais destacamos: os estudos sobre a influência da virada linguística no ensino de língua portuguesa; os estudos sobre gramática, norma e variação; e os estudos sobre ensino de gramática e prática de análise linguística. Desse modo, como lastro teórico em que se assentam nossas reflexões, apoiamos-nos em José Borges Neto (2013), Carlos Alberto Faraco e Castro (2000), Francisco Eduardo Vieira (2015, 2016), entre outros. O material de análise consiste na obra *Contextualizando a gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009), gramática escolar amplamente utilizada por professores do cariri paraibano ocidental em exercício na educação básica. Os resultados da análise apontam haver certa inconsistência teórica no material, principalmente no que diz respeito à operacionalização de conceitos da sociolinguística, da linguística textual e de teorias da enunciação na descrição gramatical empreendida. Além disso, em termos conceituais e metodológicos, ocorre uma espécie de naturalização da doutrina gramatical, que continua atravessando toda a obra, a despeito da inserção de saberes linguísticos da ordem da variação, do texto e do discurso nos capítulos introdutórios.

Palavras-chave: Gramática escolar. Virada linguística. Linguística aplicada.

1. Introdução

O ponto de partida deste trabalho é o diálogo que estabelecemos com Francisco Eduardo Vieira (2015), tese de doutoramento cujo

⁵⁹ Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa *Implicações da virada linguística nas bases teórico-metodológicas das gramáticas escolares do português* (UEPB/PIBIC/CNPq 2015-2016), situada dentro do projeto maior *A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização*, coordenado pelo Prof. Francisco Eduardo Vieira (UEPB).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

objetivo maior fora caracterizar as gramáticas brasileiras contemporâneas do português, no que diz respeito às linhas de continuidade e aos deslocamentos efetivados entre esses instrumentos de gramatização na relação com a tradição luso-brasileira. O autor aponta que as gramáticas brasileiras contemporâneas do português não constituem exatamente um novo paradigma de gramatização em vigor, mas operam uma espécie de esgarçamento do paradigma tradicional de gramatização – modelo ramificado da filosofia grega clássica, que se tornou o mentor epistemológico do que tradicionalmente se entende por gramática nas sociedades ocidentais de cultura escrita, desde os alexandrinos do séc. III a.C. aos gramáticos brasileiros do século XX – e constroem novas frentes de gramatização ainda embrionárias, que buscam atender, na medida do possível, às demandas da “virada linguística”, definida na seção 2 deste artigo.

Diante disso, nosso interesse se volta para as reflexões sobre a influência dessa virada nas bases teórico-metodológicas das chamadas *gramáticas escolares*. Organizadas a fim de serem instrumentos de ensino-aprendizagem do português, essas obras são de ampla circulação e uso nas principais escolas do Cariri Paraibano Ocidental, sejam elas privadas, municipais ou estaduais.

Nessa perspectiva, nosso intuito não é analisar as gramáticas escolares atentando para seus aspectos estruturais e composicionais, mas sim observar suas bases teórico-metodológicas, que, de forma incontornável, vão repercutir no projeto didático-pedagógico da obra. Sendo assim, esse trabalho se revela fundamental, uma vez que é a partir dele que podemos responder, mais adiante, as seguintes perguntas de pesquisa: Quais e como teorias linguísticas e resultados de pesquisa subsidiam a elaboração das gramáticas escolares? Quais e como as noções teóricas e os procedimentos metodológicos explícitos ou subjacentes a essas gramáticas implicam na descrição que é feita da língua?

Dessa feita, nosso objetivo geral consiste em analisar uma gramática escolar que circula em escolas públicas e privadas do Cariri Paraibano, especialmente no município de Monteiro e em municípios circunvizinhos, em se tratando das linhas de continuidade e dos movimentos de ruptura propostos por essas obras no que diz respeito à tradição gramatical luso-brasileira. Para tanto, mapeamos as gramáticas mais utilizadas nessas escolas para tais fins e, em seguida, selecionamos e analisamos uma das obras. Por sua vez, nossos objetivos específicos

são: compreender o papel das teorias linguísticas e de seus respectivos resultados de pesquisa acerca do português brasileiro na elaboração das gramáticas escolares, analisando as principais noções teóricas e os procedimentos metodológicos explícitos ou subjacentes a elas, bem como as consequências da assunção desses pontos de vista na descrição da língua.

Nossa investigação busca respaldo teórico-metodológico na linguística aplicada de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa mestiço e nômade, no sentido de que atravessa fronteiras disciplinares e mistura disciplinas e conceitos (MOITA LOPES, 2006), a fim de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central, e que sejam suficientemente relevantes para exigir respostas teóricas que resultem em ganhos às práticas sociais e a seus participantes. Para tanto, essa linguística aplicada ousa se distanciar de certos modelos consagrados de investigação, contestando a ideologia da obediência a um paradigma de pesquisa científica.

É nesse ambiente epistemológico que nosso trabalho se insere, de modo que não há um *a priori* teórico, mas sim a construção de um arcabouço teórico que remonta a diferentes áreas temáticas, dentre os quais destacamos: os estudos sobre ensino de língua portuguesa; os estudos sobre gramática, norma e variação; e os estudos sobre ensino de gramática e prática de análise linguística. Esses assuntos concernem, sobretudo, às reflexões em torno da virada linguística. Dito isso, na próxima seção, discutiremos sobre esses principais assuntos, como forma de subsidiar as análises que serão empreendidas.

2. *Arcabouço teórico: a virada linguística no ensino de língua portuguesa*

A noção de virada linguística muito explica sobre as novas concepções de ensino de gramática e de língua portuguesa nas escolas. Ela tem direcionado a produção de materiais didáticos que dão suporte às práticas pedagógicas dos professores em exercício na educação básica. Alguns materiais, mesmo que sejam poucos, vão ao encontro das diretrizes da virada linguística, enquanto outros ainda permanecem numa espécie de zona de transição entre a contemporaneidade e a tradição. Há ainda aqueles que preferem permanecer na tradição e, conseqüentemente, no ensino das metalinguagens gramaticais e das normas prescritivas do português.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A virada linguística pode ser compreendida como uma

espécie de mudança de paradigma nos estudos da linguagem e, posteriormente, no ensino de língua, em que se opera uma mudança de perspectiva: a forma (sistema linguístico), antes predominante, cede espaço ao uso (contexto pragmático). (VIEIRA, 2016, p. 32)

Alguns aspectos, segundo Émerson De Pietri (2013), passam a ser considerados a partir desse novo contexto, entre eles: a consideração da diferença entre língua da escola e língua das camadas populares, que começavam a chegar à escola; a consideração da realidade da variação linguística e o respeito à variedade do aluno; a relação entre ensino de língua e condições socioeconômicas, com o objetivo de produzir práticas pedagógicas democráticas e transformadoras; e a divulgação de informações produzidas pela linguística e outras ciências, a fim de alterar as práticas pedagógicas existentes.

2.1. Virada linguística e ensino de língua portuguesa

A virada linguística é responsável por uma das mudanças concretas que aconteceram e vêm acontecendo nos encaminhamentos do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Nesse contexto, segundo Émerson De Pietri (2003), o livro didático de português passa a ter um papel cada vez mais presente nas escolas. Além dessa mudança, o aluno passa a ser visto, segundo o autor, como um emissor-receptor, sendo assim, não mais aquele que apenas ouve, como também aquele que deve ser ouvido em sala de aula. Por outro lado, um ponto que é necessário ser pensado é a luta da gramática tradicional em tentar se desfazer da imagem de ser responsável por um ensino discriminatório, se fundamentando, dessa forma, segundo Émerson De Pietri (2003), em uma ideia de língua única. Todavia, sabemos que a língua não é única, e sim heterogênea. Essas idas e vindas nos levam a fazer o seguinte questionamento: “aconteceu a virada linguística no ensino de língua portuguesa?”

É importante dizermos que as novas tendências de ensino ainda não alcançaram por completo as salas de aula. Em outras palavras, enfrentam um árduo e longo caminho que será de difícil conclusão, já que o “engatinhamento” é a sua principal forma de locomoção. Sobre isso, Durvali Emílio Fregonezi (1999) nos mostra que “a finalidade da formação é mais com o como se ensina do que com o que se ensina” (FREGONEZI, 1999, p. 82). Os professores estariam preocupados

apenas em ensinar e não com o que ensinar. Não há uma seletividade de conteúdos por trás do ensino da língua. Muitos chegam, até mesmo, a se prenderem somente ao ensino gramatiquero, o que é insuficiente. Porém, nos anos 1990 (para ser mais específico em 1997 e 1998), após várias discussões sobre a necessidade de mudanças no ensino de gramática, finalmente veio um documento oficial, de abrangência nacional, que consolidasse formalmente essas mudanças reivindicadas pelos pesquisadores, nesse caso os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN).

Apesar de todo esse discurso da virada linguística, não é isso que conseguimos ver nos livros didáticos de português. Nesse sentido, Carlos Alberto Faraco e Gilberto de Castro [s/d] tecem que o ensino de língua materna tem se tornado alvo de preocupações, já que a leitura e a produção de textos, aspectos de suma importância, acabaram sendo deixados de lado. Dessa forma, eles defendem a teoria linguística do interacionismo como um caminho para darmos conta do ensino de língua portuguesa, uma vez que o enfoque interativo-textual, a partir dessa perspectiva interacionista, assume papel de protagonista.

É pensando em melhorar o processo de ensino-aprendizagem que José Borges Neto (2012) nos coloca diante de um questionamento: a linguística contemporânea é uma continuidade da gramática tradicional (GT) ou será que ela rompe com o que é defendido pela gramática tradicional? Com esse direcionamento, é importante frisarmos, inicialmente, que a gramática tradicional é uma teoria, pois possui um conjunto de pressupostos que constituem o seu núcleo, como também possui alguns modelos de análise para descrever as formas linguísticas a serem obedecidas.

São notórias as dificuldades que estão atreladas ao fato de romper com a gramática tradicional, pois, por mais que tentemos nos guiar por um caminho em que a linguística contemporânea seja a essência, vamos possuir a herança deixada pela tradição. Diante disso, José Borges Neto (2012) nos aponta que toda teoria linguística, fundamentalmente, ao menos quando trata de questões ligadas às estruturas morfossintáticas, vai utilizar algum termo, conceito, categorias, proposta classificatória da tradição gramatical.

Com isso, a tradição assume o lugar de protagonista e faz com que os professores tenham medo de tentar algo que se baseie na linguística contemporânea, pois, segundo José Borges Neto (2012, p. 97) “o peso da tradição nos faz procurar, inicialmente, o conhecimento sobre as línguas

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

no cone de luz da GT”. É como se existisse uma força maior que sempre nos coloca próximo à tradição. E esse peso, infelizmente, na maioria das situações, consegue atingir a produção das gramáticas escolares brasileiras.

2.2. Estudos sobre gramática, norma e variação

Alguns linguistas apontam a língua como um objeto de comunicação e instrumento de poder que está em constante transformação. Pensar essas questões implica operar com os conceitos de norma, variação e padronização. A palavra *norma* remete à ideia de preceitos e princípios que servem de regras. Carlos Alberto Faraco (2011, p. 33) versa que o conceito de norma “surgiu da necessidade de estipular um nível teórico capaz de captar, pelo menos em parte, a heterogeneidade constitutiva da língua”, o que leva a pensar que a norma estipula limites entre os usuários da língua e ainda os restringe quanto ao uso dela. Dessa feita, tentaremos analisar se o nosso *corpus* de análise estipula esses limites e até mesmo faz com que os usuários da língua se limitem.

Outro conceito importante nesse contexto é a *variação*, entendida como um conjunto de mudanças que um fenômeno (linguístico ou não) apresenta no curso do seu desenvolvimento. Então, assim como todas as línguas, o português brasileiro vai estar suscetível a estas mudanças e, com isso, tanto o professor de português como os materiais que serão utilizados para fins didáticos devem estar atentos a todas as variedades possíveis no horizonte escolar, e não promover a exclusão de nenhuma variedade linguística, para que assim possam melhor subsidiar a prática do ensino de língua.

Além de norma e variação, é relevante citar também a *padronização*, que “opera promovendo a invariância ou a uniformidade na estrutura da língua [e] consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objeto” (MILROY 2011, p. 49). Logo, quando pensamos em algo padronizado, pensamos em algo que não sofre alteração, é estático. Ademais, a padronização tem a ver com a uniformização dos recursos linguísticos, o que nos leva a crer em uma incoerência, já que a língua é dotada de modificações de acordo com aspectos históricos, localização geográfica, entre outros.

A presença constante desses termos apresentados é de extrema importância, para que possamos entender diversas questões linguísticas, como, por exemplo, o motivo da exclusão de alguns grupos sociais pelo simples fato de eles serem menos favorecidos economicamente. Norma, variação e padronização são, portanto, entidades sociolinguísticas que, de certa forma, regulam a maneira como os usuários de uma língua vão falar/escrever.

2.3. Ensino de gramática e prática de análise linguística

Há um bom tempo surgiu a discussão de como proceder com a prática de análise linguística em sala de aula, como também sobre a necessidade de ensinar gramática nas escolas. Nesse direcionamento, diversos autores vêm debatendo esses temas em suas pesquisas nas universidades, para que, dessa forma, muitas dúvidas sejam minimizadas em torno do ensino de gramática. Em outras palavras, as tradicionais aulas de gramática estão sendo substituídas, segundo Márcia Mendonça (2006), pela proposta da prática de análise linguística.

Entretanto, também conforme Márcia Mendonça (2006, p. 200), “o jeito tradicional de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas já são encontradas”. Sendo assim, ocorre um movimento de apropriação, uma vez que os professores ainda são influenciados pela maneira tradicional de ensino, porém, acompanhando esse movimento, eles tentam trazer outras perspectivas de ensino. É como se os professores estivessem mesclando a prática tradicional do ensino de gramática com uma nova perspectiva de ensino, diferente da que eles sempre conheceram. É sempre bom lembrar que alguns dos professores que estão na educação básica e que ainda insistem no método normativo e tradicional são influenciados, na maioria das situações, pelo que é apresentado nos materiais didáticos que são usados para formular suas práticas pedagógicas.

Essa nova perspectiva seria a prática de análise linguística, proposta inicialmente por João Wanderley Geraldi, em 1984, e recomendada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em 1997. Sendo assim, Lívia Suassuna (2012, p. 13) lança mão do que Geraldi disserta e assinala que “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”. Então, é plausível observarmos se os compêndios gramaticais, inclusive as gramáticas escolares, principal material de análise deste

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

trabalho, incluem no seu roteiro o trabalho atividades envolvendo gramática, texto e discurso.

Ainda sobre a prática de análise linguística, Clécio Bunzen (mimeo, s/d), por exemplo, irá dizer que ela é “uma das maneiras de pensar as ações que os sujeitos fazem com e sobre a linguagem, uma reflexão sobre as expressões linguísticas que utilizamos ou que replicamos durante a leitura”. Com essa orientação, é possível pensar que ela é uma das diretrizes para que os usuários possam operar/refletir sobre aspectos linguísticos, já que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), documentos oficiais representativos, propõem que o ensino-aprendizagem se faça em função da inter-relação entre dois eixos de práticas de linguagem: uso – reflexão – uso.

Sendo assim, a análise linguística é uma alternativa de ensino oferecida pela linguística, que, segundo Ana Silva Moço Aparício (2010, p. 884), proporciona a renovação do ensino de gramática na escola e a inovação “é produzida na sala de aula por professores empenhados em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática”. O professor se torna o principal responsável no processo de reflexão sobre os recursos linguísticos.

O ensino de língua portuguesa necessita, portanto, de profundas transformações, uma vez que as aulas de língua portuguesa ainda sofrem com a força da gramática tradicional. É preciso, dessa forma, buscar alternativas cabíveis para não apenas ensinar gramática, mas integrá-la ao texto e, assim, formar alunos que não apenas tenham domínio da norma-padrão e que conheçam a nomenclatura gramatical, e sim saibam ler, produzir e interpretar bons textos. É de extrema necessidade, segundo Costal Val (2002), inverter o caminho, para vencer o abismo e, assim, evitar ao máximo que o fantasma da tradição afete o processo de ensino-aprendizagem daqueles que estão em sala de aula.

3. Aspectos metodológicos: percorrendo as escolas do Cariri Paraibano Ocidental

Quando pensamos no direcionamento da pesquisa, podemos enquadrá-la inicialmente em uma pesquisa de campo, uma vez que foi preciso nos direcionar às escolas do Cariri Paraibano Ocidental, para aplicarmos questionários que deveriam ser respondidos pelos professores em exercício na educação básica. Assim, foram aplicados 127

questionários nas 40 escolas (estaduais, municipais e privadas) dos 17 municípios da região.

Além disso, também nos enquadrámos em uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo em vista que, além da aplicação de questionários, nossa fase inicial de trabalhos se deu através da leitura de inúmeros textos que concernem aos temas da virada linguística. Na esteira de Gonçalves (2005, p. 58), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “conhecer as diferentes contribuições científicas sobre o assunto que se pretende estudar. O objetivo é também revisar a literatura existente e não repetir o tema de estudo ou experimentação.

Assumimos, enquanto pesquisadores, uma postura qualitativa, tendo em vista que nossa pesquisa, em geral, “não faz uso de dados estatísticos na análise do problema” (GONÇALVES, 2005, p. 101). Os dados estatísticos advindos dos questionários só serviram para expressar como estão sendo utilizadas as gramáticas escolares no Cariri Paraibano Ocidental e qual delas é a mais utilizada pelos professores, para, posteriormente, emprendermos a análise daquela mais citada.

A partir dos questionários aplicados tivemos a oportunidade de extrair nosso material de análise. Nesse sentido, a gramática escolar mais citada pelos professores em exercício na educação básica foi *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra, publicada em 2009 pela Editora Construir:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA



Figura 1 – Gramática escolar analisada

Fonte: <http://www.estantevirtual.com.br/b/lecio-cordeiro-e-newton-avelar-coimbra/contextualizando-a-gramatica/2771995566>

Nessa perspectiva, nossa análise será empreendida a partir da observação das bases teórico-metodológicas que são utilizadas nessa gramática escolar (GE). Analisaremos quais pontos teóricos e metodológicos fazem com que o material se distancie ou não do que é postulado pela virada linguística e, consequentemente, quais são os pontos de continuidade e ruptura com o paradigma tradicional de gramatização. (Cf. VIEIRA, 2015)

4. *Análise dos dados*

4.1. **Conhecendo a gramática escolar em análise**

“Para preparar aulas, exercícios, provas e outras atividades”, “para estudar, revisar algum conteúdo específico”, “para tirar dúvidas de gramática, de uso da norma-padrão”. Essas foram as principais respostas dos professores entrevistados, quando foram perguntados para quem ou como utilizavam uma gramática escolar. Pensando em tais respostas, atentamos de imediato que esse tipo de material didático circula com

frequência em sala de aula e, conseqüentemente, atinge diretamente as práticas pedagógicas dos professores que, provavelmente, o utilizam como forma de subsidiar as aulas de língua portuguesa.

Diante disso, inúmeros alunos têm contato com esse tipo de produção, ainda mais pelo motivo de que esses materiais tentam ao máximo dialogar com eles, pois, de acordo com Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 38), “o diálogo com o aluno, por exemplo, perpassa atualmente as gramáticas escolares do início ao fim. Não raro os autores instauram o estudante como interlocutor explícito, a começar pela apresentação do livro a ele destinada”. É possível, então, afirmar que elas não só pretendem alcançar os professores que estão em exercício na educação básica, mas também os alunos. Isso ocorre, em algumas situações, como forma de servir a uma demanda mercadológica do setor editorial, que exige que elas não atendam apenas às necessidades da escola, como também às dos alunos e professores que dela fazem parte.

Nessa perspectiva, a gramática escolar que compõe o nosso *corpus* de análise é frequentemente encontrada nas prateleiras das escolas e utilizadas por professores e alunos. Produzida por Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra, o material didático se torna ponto chave na elaboração das aulas de língua portuguesa em salas de aula do Cariri Paraibano Ocidental. De acordo com a Plataforma Lattes, o primeiro autor possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2008) e especialização em linguística e ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (2011), tendo experiência em pesquisa nos campos de linguística aplicada e educação. Além disso, foi professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Não foi possível encontrar, entretanto, o currículo do segundo autor na base do *Lattes*.

As nossas análises decorreram da leitura e discussão de todo o material escrito da gramática escolar, desde a apresentação até a bibliografia. Especificamente, nos detivemos em observar quais as bases teórico-metodológicas utilizadas para subsidiar a produção do livro e quais as noções teóricas e os procedimentos metodológicos usados pela gramática. Observamos, então, se a gramática atende ou não aos propósitos da virada linguística, como já foi explicitado em outro momento do texto.

É válido ressaltarmos ainda sobre a composição da gramática, como ela se organiza e suas características estruturais mais marcantes.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Nesse sentido, ela é dividida em cinco partes: Parte I – Introdução ao estudo da língua; Parte II – Fonética e ortografia; Parte III – Morfologia; Parte IV – Sintaxe: estudando a ordem; Parte V – Análise semântica. A primeira parte aborda a produção de sentidos da linguagem, os gêneros textuais e os fatores de textualidade. A segunda, os fonemas e a ortografia. Já a terceira parte trata do processo de formação e das classes de palavras. A quarta parte, a mais extensa da obra, aponta os estudos de sujeito, predicado, termos da oração, pontuação, colocação pronominal e a sintaxe da concordância e regência. A última parte fala sobre os sentidos expressados pelas palavras. Além disso, uma das características primordiais da obra é a presença de inúmeros exercícios de concursos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inclusive, há uma parte da gramática dedicada somente à resolução de exercícios, que em sua maioria são de múltipla escolha.

4.2. As bases teórico-metodológicas da GE Contextualizando a gramática

Iniciamos nossa análise pela parte introdutória da gramática, nesse caso, a apresentação da gramática escolar, que, em quase todos os livros, é o ponto de partida para a exposição de um material, seja ele pedagógico ou não. Sendo assim, a apresentação traz o seguinte enunciado: "Em uma linguagem simples e acessível, passamos em revista toda a teoria gramatical. Todos os pontos importantes estão aqui ressaltados, para dar a esse conteúdo um aspecto novo e mais próximo da realidade". (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 3)

De acordo com o trecho acima, podemos afirmar que a gramática escolar toma a teoria gramatical como única. Logo, consegue naturalizá-la. Ademais, ainda diz que o material por si só consegue atender a todos os pontos gramaticais importantes, agregando a esses assuntos "um aspecto novo e mais próximo da realidade". O importante nesse ponto é perceber se, com o decorrer do texto, os autores realmente cumprem com o que prometem na apresentação do trabalho, uma vez que, na maioria das situações, o que vemos efetivamente no decorrer do compêndio gramatical não é o mesmo que nos é apresentado.

Ainda na apresentação, os autores expõem o seguinte trecho: "Buscamos justamente contextualizar a gramática. Com o cuidado de não utilizar o texto como pretexto para o ensino de regras cristalizadas" (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 3). Do título à apresentação, a

gramática escolar se compromete em contextualizar os assuntos gramaticais. Sendo assim, espera-se que os assuntos gramaticais sejam tratados em interlocução com os textos, isto é, espera-se um diálogo entre texto e gramática, no sentido de que o texto não sirva apenas como pretexto para a classificação de formas e funções sintáticas. Entretanto, perceberemos, ao longo da análise, que o texto realmente se torna um pretexto para o ensino tradicional de gramática, tendo em vista que os autores não se preocupam em trabalhar com tópicos gramaticais em consonância com aspectos textuais.

Quanto aos capítulos da obra, especificamente no capítulo 1, intitulado "A linguagem e a produção de sentidos", o principal assunto é a problematização sobre o que seja texto ou não, conforme percebemos, por exemplo, no enunciado abaixo:

Mas o que é exatamente um texto? É isso que descobriremos neste capítulo. Daqui pra frente, veremos todos os elementos que envolvem a comunicação entre as pessoas e o que faz com que um texto seja um texto, e não apenas um conjunto de palavras soltas e sem sentido. (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 11)

Introdução à textualidade

Como vimos, o texto não pode ser entendido como o conjunto de frases ou frases com sentido. Há uma série de fatores responsáveis por fazê-lo comunicar, ou seja, existir. Linguisticamente, esses fatores são chamados de **elementos de textualidade**. São eles que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas um emaranhado de frases sem finalidade.

Existem sete elementos de textualidade:

- Coerência
- Coesão
- Intencionalidade
- Aceitabilidade
- Situacionalidade
- Informatividade
- Intertextualidade

É notória, ao lermos o extrato acima, a preocupação da gramática escolar em estipular certa problematização em torno do que seria ou não considerado um texto. Isso nos faz pensar que a gramática tenta ao menos fazer menção à linguística textual, nesse caso pensando nos fatores que fazem com que um texto realmente seja um texto: aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade, coerência, coesão etc., conforme podemos ver na seguinte imagem:

Figura 2 – Menção à linguística textual. Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009 p. 33)

Ainda discutindo sobre a noção de texto, Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009, p. 22) relatam que o texto é uma “atividade interacional ligada a uma situação específica, ou seja, um contexto”. Mesclam, assim, a noção de texto enquanto interação e instrumento de comunicação, pois ainda defendem, nessa mesma página, que a “comunicação só é possível quando emissor e receptor interagem:

o emissor procura ser claro no que quer expressar, e o receptor lhe dá atenção procurando compreendê-lo”. Termos como *emissor* e *receptor* apontam para a teoria da comunicação de Jakobson. Nesse sentido, podemos afirmar que há ausência de unidade e consistência teórica na fundamentação do livro.

Nesse mesmo capítulo 1, Lécio Cordeiro & Newton Avelar Coimbra (2009) se valem de uma noção de comunicação em que os participantes cooperam uns com os outros na produção de sentido, evidenciando aspectos teóricos dos chamados “estudos da comunicação”, no âmbito da pragmática de Herbert Paul Grice:

A comunicação bem-sucedida entre duas ou mais pessoas só é possível se uma entender a outra. Para entender o outro, cooperamos com ele. Cooperar, neste caso, não é apenas fazer silêncio enquanto o outro fala, mas trabalhar junto com ele na produção do sentido. (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 12)

Além disso, a gramática escolar tenta manter relação com a sociolinguística, a partir do momento em que cita a variação e o preconceito linguístico, trazendo, inclusive, uma seção inteira sobre o assunto. Faz, assim, uma abordagem ampla dos fatores de variação linguística, como registro, região geográfica, classe social, mostrando que cada um desses fatores de variação está relacionado a uma forma de se expressar linguisticamente. Sobre esse assunto, Lécio Cordeiro & Newton Avelar Coimbra (2009) recorrem a um fragmento do livro *A língua de Eulália*, de Marcos Bagno, considerado um clássico da divulgação sociolinguística, como forma de “contextualizar” o tema. Expõe esse texto através de um exercício, conforme pode ser visto na imagem das páginas seguintes.

Através de *A Língua de Eulália*, a gramática escolar tenta reafirmar seu compromisso em aproximar o livro da realidade do leitor, e fazer com que o texto fique cada vez mais de fácil esclarecimento, no que diz respeito aos conceitos sociolinguísticos abordados. Além disso, trata-se de uma forma de mascarar uma realidade que não é vista na descrição gramatical da obra, uma vez que conseguimos ver algo sobre variação, preconceito linguístico apenas nos capítulos iniciais da gramática escolar, enquanto nos outros capítulos há apenas uma exposição de conceitos gramaticais que remetem à tradição.

Texto 3

[...]

— Eu tive de me segurar para não rir quando Eulália disse aquelas coisas na mesa — comenta Sílvia.

— Que coisas? — quer saber Vera.

— Ela disse “os problema”, “os fósforo”, “môio inglês”... — lembrou Emília.

— E a mais engraçada foi: “percurá os hôme”...

— confirma Sílvia rindo.

Irene fica séria por alguns instantes. De repente, vira-se para as duas moças e diz:

— No mundo non me sei parelha, mentre me for como me vay, ca já moiro por vos — e ay!? Entenderam?

— Quase dá para entender, afinal é espanhol — diz Sílvia.

— Não, senhora — corrige Irene. — É português.

— Português?! — espanta-se Emília.

— Português, sim, só que do século XII, Idade Média — explica Irene. E que tal alguma coisa assim: “Estou-me nas tintas se não te apetece uma bola de Berlim”?

— Vai me dizer que isso também é português? — duvida Sílvia.

— Claro que é, é português falado em Portugal. Significa: “Estou pouco ligado se você não gosta de comer sonho”.

Vera impacienta-se:

— Tia, aonde é que você quer chegar?

— Vocês não entenderam o português do século XII porque ele é diferente do português de hoje. E não entenderam o português de Portugal porque é diferente do português do Brasil.

[...]



10 De acordo com os argumentos apresentados pela personagem Irene, podemos entender que a fala de Eulália:

- a) É errada, porque é inadmissível em qualquer situação.
- b) Não é errada, é apenas diferente da língua-padrão.
- c) É errada, pois é diferente da língua-padrão.
- d) É adequada para estabelecer comunicação em qualquer contexto.
- e) É perfeitamente aceitável em qualquer situação.

11 Ainda considerando os argumentos da personagem Irene, podemos concluir que:

- a) A língua falada pela personagem Eulália é um exemplo de variação **linguística** que ocorre apenas na língua portuguesa.
- b) Não há razão para Emília, Vera e Silvia acharem a fala de Eulália engraçada, pois é um exemplo de um fenômeno comum a todas as línguas: a variação.
- c) A fala de Eulália deve ser discriminada, pois é errada.
- d) Eulália fala errado porque não aproveitou o que aprendeu na escola.

Figura 3 - Parte da GE que apresenta o livro *A língua de Eulália*, de Marcos Bagno.
Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009 p. 20 – adaptado)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Apesar da tentativa de abordar a sociolinguística, a gramática escolar ainda comete um equívoco, tendo em vista que iguala indevidamente os termos *norma culta* e *norma-padrão*, designando o seguinte: "*Norma culta* (ou *norma-padrão*) é a variedade linguística utilizada pelas pessoas pertencentes à classe dominante de uma comunidade". (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 15)

De acordo com o que preza a virada linguística, em particular no que diz respeito aos estudos sociolinguísticos, norma culta e padrão são termos que não podem ser igualados, pois, de acordo com Carlos Alberto Faraco (2008), norma culta “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita (FARACO, 2008, p. 73), enquanto norma-padrão “designa aquilo que tem caráter normativo, que serve, no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações”. (*Idem*, 2008, p. 76)

A gramática em análise se firma em uma concepção de enunciado distante da linguística da enunciação, sobretudo quando o divide em três tipos a partir de critérios meramente sintático-semânticos: frase, oração e período. Embora afirme que “tudo que dizemos ou escrevemos em uma situação comunicativa é chamado de enunciado” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 21), é a gramática tradicional que fundamenta a ideia de enunciação. Assim, percebemos que a gramática escolar não atende as demandas da virada linguística e continua sendo influenciada pela tradição gramatical.

Curiosamente, apesar da gramática escolar se declarar como um compêndio gramatical que vai relacionar texto e gramática, como também “aprimorar as reflexões feitas para tornar o aluno mais hábil no uso da linguagem” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 3), ela promove a naturalização da gramática tradicional, nos termos de José Borges Neto (2013). Lécio Cordeiro & Newton Avelar Coimbra (2009) não conseguem romper com a tradição e bebem dela em quase todos os momentos. Um exemplo disso, como já foi exemplificado, é quando igualam norma-padrão e norma culta.

Prosseguindo com as análises das bases teórico-metodológicas da gramática escolar, vê-se que a obra apresenta uma abordagem estrutural da noção de gênero e tipo textual: “[...] dizemos, nesse caso, que a narração é um *tipo textual* e que esses nomes comuns a vários textos são

os gêneros. Portanto, os gêneros nada mais são que textos com uma estrutura relativamente estável". (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 26)

O enunciado acima indica que outra base teórico-metodológica a que o material recorre é a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, que se fia na concepção de gênero como “estrutura relativamente estável”. Para a gramática escolar, “há uma enorme quantidade de gêneros e, embora sejam relativamente estáveis, eles sofrem variações na sua composição, resultando, às vezes, em gêneros novos” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 27). Ainda por cima, definem que há cinco tipos textuais: injunção, descrição, narração, exposição e dissertação (ao invés de argumentação). Essas passagens indicam esse caráter estrutural na abordagem dos gêneros textuais, também porque o livro não considera a função social dos gêneros textuais. O que predomina na obra, portanto, é a atenção para os aspectos formais, estruturais dos gêneros, conforme pode ser visto em uma das atividades dos livros que apenas pede para que os alunos indiquem qual tipo textual prevalece no gênero em evidência.

Dessa feita, já podemos apontar algumas linhas teóricas seguidas pelos autores desse compêndio gramatical em análise, com destaque para: a linguística textual; a teoria dos gêneros discursivos, de Mikhail Bakhtin; a sociolinguística; e a teoria da comunicação.

Apesar de tratar dos conceitos da sociolinguística com frequência, a aplicação deles, em algumas situações, vai acontecer incoerentemente, como podemos notar na citação abaixo:

[...] vimos que existem inúmeras variedades linguísticas, devido ao caráter dinâmico das línguas. Entre elas, falamos sobre a variante-padrão, ou norma culta, que, além de ser a mais prestigiada dentro da sociedade, é a que padroniza certas regras de expressão para contextos formais. Para proceder a essa padronização, a norma culta estabelece um sistema oficial convencional pelo qual podemos representar (em parte) a língua na escrita. (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 63)

Além desse trecho, um pouco adiante, os autores dissertam que ortografia é a “parte da gramática que estuda a padronização da escrita (uso de letras e sinais gráficos) da norma culta” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 63). Isso nos encaminha para entender que há uma equivalência indevida entre norma padrão e norma culta, confirmando o que já foi dito anteriormente, de que a gramática escolar iguala indevidamente essas diferentes entidades sociolinguísticas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

 **Praticando no caderno**

1 Nos textos (gêneros) abaixo, indique qual é o tipo textual que prevalece.

a **Vendo**
Casa em Olinda com vista para o mar. 4 qts., 2 WC, 2 suítes, sl. para 3 ambientes.
Tratar: 9999-9999.



b O preconceito **linguístico** está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua.


BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004.

c No ponto mais alto da montanha, no meio do caminho entre São Paulo, Rio e Belo Horizonte, São Thomé das Letras, em Minas Gerais, mantém a fama de terra dos místicos e esotéricos, iniciada desde a sua fundação, 1770. A cidade continua atraindo milhares de pessoas, especialmente nos fins de semana e feriados religiosos.

Diário do ABC, 11 de julho de 1993

Figura 4 - Atividade da GE que evidencia uma abordagem estrutural dos gêneros.
Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 28)

Uma observação a ser feita é que os primeiros capítulos, de caráter mais teórico que descritivo/prescritivo, costumam ser mencionados no início de algumas abordagens, como forma de articular teorias e conceitos da virada linguística ao componente descritivo e estrutural da gramática (seu miolo), mas nem sempre há sucesso nessa empreitada. Exemplo: “Como vimos na primeira parte, todas as línguas estão em constante transformação. Elas estão sempre mudando, crescendo, em conjunto com a sociedade [...]” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 84); “Na primeira parte, vimos que existem inúmeras variedades linguísticas, devido ao caráter dinâmico da língua [...]” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 63). Isso revela a confusão teórica que a gramática escolar promove, já que não temos como saber que primeira parte é essa a que ela está fazendo menção, nem esses princípios teóricos são retomados efetivamente ao longo das descrições gramaticais. Além disso, essa primeira parte é dividida em capítulos e os autores não especificam em qual lugar da primeira parte podemos encontrar o conteúdo explicitado.

 **Praticando no caderno**

1 Leia o texto e responda às questões:

As incríveis viagens do árabe Ibn Batutta

Quando se fala das grandes viagens da História, o primeiro nome mencionado é o de Marco Polo, comerciante de Veneza que, na segunda metade do século XI, percorreu quase toda a Ásia até se fixar na China, onde se tornou amigo do imperador e viveu por alguns anos. Ele escreveu um livro contando como era a Ásia. Graças ao seu *Livro das maravilhas*, os europeus tomaram conhecimento das riquezas que existiam do outro lado do mundo. Marco Polo faleceu aos 70 anos, em 1324.

Pouca gente ouviu, porém, falar do árabe Ibn Batutta, que, aos 21 anos, partiu de Tânger, no Marrocos, norte da África, para a sua primeira grande viagem, no começo do século XIX, em 1325, um ano depois da morte de Marco Polo. Ao lon-

go de sua vida, ele percorreu 120 mil quilômetros, uma distância três vezes maior que a percorrida por Marco Polo, que, no entanto, é mais conhecido que ele [...].

MENEZES, Fernando. *Dilrito-se e aprenda*. Recife: Prazer de Ler, 2008.

- a** Segundo o autor do texto, o viajante mais famoso é Marco Polo. Quem vem depois dele?
- b** Pela leitura do texto, há uma relação de ordem de popularidade entre Marco Polo e Ibn Batutta. Qual palavra no primeiro período do texto é responsável por indicar essa ordem?
- c** Qual é a classificação dessa palavra?
- d** A palavra *e/e*, destacada no primeiro parágrafo, está substituindo um termo expresso anteriormente. Qual é esse termo?
- e** Quando o autor afirma que Marco Polo é mais conhecido que Ibn Batutta, está procedendo a uma comparação. Qual é esse tipo de comparação?
- f** No segundo parágrafo, a palavra destacada (*um*) é artigo indefinido ou numeral? Justifique.

Figura 5 – Texto para atividade de classificação morfossintática.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Fonte: Cordeiro & Coimbra, 2009, p. 109.

Como foi dito no início dessa seção, a gramática escolar em análise considera o texto como uma atividade interacional, que ocorre entre dois interlocutores, o que aproxima o material da virada linguística. Contudo, quando prosseguimos com a leitura do livro, percebemos que, na realidade, o compêndio se afasta dessa noção e bebe da gramática tradicional para inserir textos em atividades de reescrever palavras consideradas “mal-empregadas” e até mesmo para responder a atividades de classificação morfo sintática, conforme podemos ver nos exemplos acima.

Nessa imagem, observamos que a letra C da atividade pede para classificar a palavra que possivelmente responderia à questão anterior, o que foge da noção de texto enquanto interação entre dois interlocutores. Além disso, é bom observar que o capítulo é intitulado "As classes de palavras e o contexto", porém essa questão prova que as classes de palavras não estão sendo trabalhadas observando o contexto. O trabalho com classes de palavras atende mais uma vez ao ensino tradicional da metalinguagem pura, e em quase nada faz o aluno refletir sobre questões envolvendo o uso da língua. Vejamos outro exemplo:

2 Descubra a palavra observando a sua origem e a dica fornecida. Se for necessário, consulte as tabelas de prefixos e sufixos que estudamos. Veja o modelo.

oculus (latim) = olho
Tem dois olhos.
Binóculo

a *coctus* (latim) = cozido
É cozido duas vezes.

b *ciclus* (grego) = roda
Tem duas rodas.

c *sítos* (grego) = comida, alimento
Se alimenta ao lado de.

d *pharyngis* (latim) = garganta
Inflamação da garganta.

e *arthritis* (latim) = juntas do corpo
Inflamação das juntas.

Figura 6 – Atividade centrada na análise da palavra desconectada

Esse também é mais um exemplo que evidencia a incoerência da gramática escolar ao assumir uma postura que defende o texto como um elemento interativo e de interlocução, tendo em vista que a atividade dá continuidade àquilo que é empregado pela gramática tradicional: os famosos exercícios de identificação de categorias gramaticais, exercícios metalinguísticos, por exemplo. Logo, o texto não é tratado em processo de interlocução e as questões tendem ao estrutural e ao metalinguístico. Ainda por cima, para resolver o exercício, o aluno vai tentar partir de uma noção intuitiva.

Percebemos, então, que as bases teórico-metodológicas da gramática em análise não atendem às demandas da virada linguística, e que são na verdade um prosseguimento da gramática tradicional, que padroniza seus usuários, seja na modalidade escrita ou falada – esta última, em diversas situações, nem é considerada.

Além do mais, há uma tentativa de trazer o contexto e o texto para a abordagem das relações semânticas de sinonímia, mas limitando-se praticamente a observações periféricas. A gramática escolar tenta fazer um trabalho que relacione o texto ao contexto de uso, porém isso se restringe a pequenos boxes de informações que se encontram em regiões periféricas do livro. Sobre as informações periféricas do livro, também podemos encontrar advertências contra o preconceito linguístico, porém isso não acontece de forma contextualizada, assim como é prometido na apresentação da gramática. Vejamos, então, tais informações, que, apesar de importantes para a consistência do material, são apenas exploradas em boxes intitulados “Para saber mais”.

Sendo assim, percebemos que há uma tentativa da gramática escolar em se atualizar e atender à virada linguística, porém isso ocorre minimamente, fazendo, com que os autores, inclusive, se detenham a esses assuntos apenas em boxes de informações adicionais. Não há uma maior dedicação para com esses temas, o que reforça a dificuldade da gramática escolar em sair do comodismo da gramática tradicional e atender à virada linguística.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

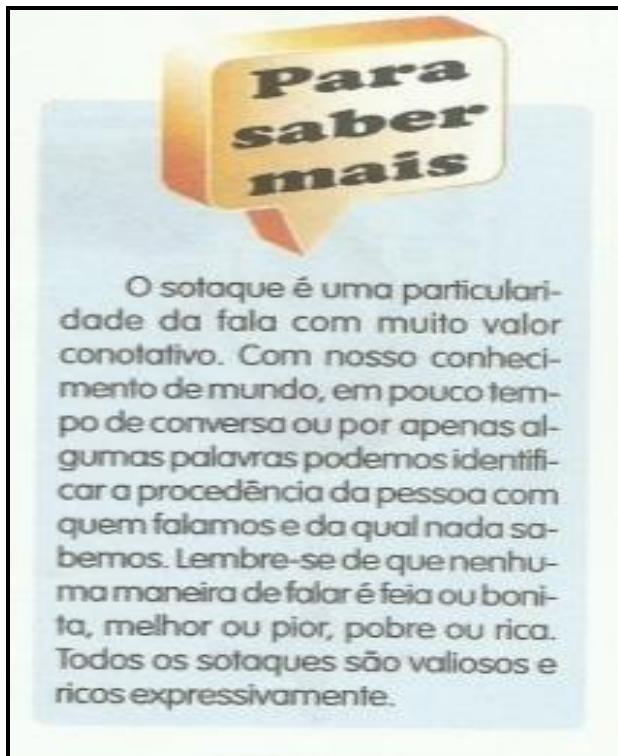


Figura 7 – Informações relevantes que são apenas encontradas nas regiões periféricas da GE. Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 267).

Nesse sentido e como uma forma de provar que o nosso *corpus* de análise segue, em quase todas as situações, um viés tradicional, produzimos abaixo uma figura esquematizada que expressa o trabalho da gramática escolar sobre figuras de linguagem (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 268-270), mostrando que ela não tem preocupação em recorrer a outras teorias linguísticas para fazer a abordagem do tema e continua atrelada à gramática tradicional. A obra em análise não trabalha figuras de linguagem de forma contextualizada. O único movimento do material é expor conceitos aos alunos e solicitar a identificação das figuras em frases descontextualizadas, o que não os leva a nenhum tipo de reflexão sobre o tema, na contramão do que é sugerido pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), como já foi mencionado na discussão do nosso arcabouço teórico:

Figuras de linguagem	Comparação	Forma explícita de comparar dois ou mais seres usando conectivos adequados
	Metáfora	Comparação feita sem a utilização de conectivos
	Metonímia	É a troca de um nome por outro a partir de uma realização real
	Catacrese	Desvio de significação de uma palavra por outra
	Elipse	Omissão de um termo da frase facilmente subentendido
	Zeugma	Tipo particular de elipse.
	Pleonamsmo	Consiste na repetição enfática de uma ideia
	Polissíndeto	É a repetição de uma conjunção.

Figura 8 – O trabalho com figuras de linguagem na GE

Fonte: Criada pelo autor, com base em Cordeiro & Coimbra (2009)

Como pode ser observado na figura, a gramática escolar não apresenta nenhuma preocupação em apresentar traços de discontinuidades com a tradição. Ao contrário, ela abraça o que é defendido pela tradição ao trazer todos os tipos de figuras de linguagem e seus conceitos, sem ao menos trabalhar isso aliado ao texto, como foi prometido no texto de apresentação no material.

A gramática consegue em poucos momentos conciliar texto e aspectos gramaticais. A título de exemplificação, vejamos a imagem da página seguinte.

Como podemos observar, esse exercício é um dos poucos que consegue trabalhar tópicos gramaticais aliados ao texto. Os autores conseguem, dessa forma, por exemplo, trabalhar com figuras de linguagem a partir da perspectiva do texto. Conseguem aproximar o leitor de fenômenos linguístico-gramaticais tomando o texto como plano central das aulas, o que, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), é de suma importância para refletirmos acerca dos usos reais da língua. Porém é mínima a atenção dos autores em trabalhar gramática aliada ao contexto de uso da língua. Esse exemplo se configura em exceção na gramática escolar.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

— Vovô, eu quero ver um cometa!
Ele me levava até a janela. E me fazia
voltar os olhos para o alto, onde o Sol
reinava sobre a Saracena.
— Não há nenhum visível no momento.
Mas você há de ver um deles, o mais
conhecido, que, muito tempo atrás,
passou no céu da Itália.
— Muito tempo atrás... atrás de onde?
— Atrás de minha memória daquele
tempo.
E vovô Leone continuava:
— Um dia, você há de estar mocinha, e

eu já estarei morando junto das estrelas.
E você há de ver a volta do grande
cometa, lá pelo ano de 2010...
Eu me agarrava à cauda daquele tempo
que meu avô astrônomo me mostrava
com os olhos do futuro e saía de sua
casa. Na rua, com a cabeça nas
nuvens, meus olhos brilhavam como
estrelas errantes. Só baixavam à terra
quando chegava à casa de vovô
Vincenzo, o camponês.

Ilke Brunhilde Laurito, *A menina que fez a América*.
São Paulo: FTD, 1999, p. 16.

- 9 Que figura de linguagem podemos identificar no trecho “[...] e eu já estarei morando junto das estrelas”?
- 10 No trecho “[...] o Sol reinava sobre a Saracena”, o verbo destacado não pode ser entendido de maneira literal, mas conotativa. Que figura de linguagem é essa?
- 11 (Unicamp) No trecho “— Muito tempo atrás... atrás de onde? — Atrás de minha memória daquele tempo”:
- a) Identifique os sentidos de *atrás* em cada uma das três ocorrências.
b) Compare “Atrás de minha memória daquele tempo” com “Atrás do jardim da minha casa”. Explique o sentido de *atrás* em cada uma das frases.
- 12 (Unicamp) Releia o seguinte recorte: “Eu me agarrava à cauda daquele tempo que meu avô astrônomo me mostrava com os olhos do futuro e saía de sua casa. Na rua, com a cabeça nas nuvens, meus olhos brilhavam como estrelas errantes. Só baixavam à terra quando chegava à casa de vovô Vincenzo, o camponês”. Explique as relações que as expressões *cauda daquele tempo*, *olhos do futuro* e *cabeça nas nuvens* estabelecem entre si.

Figura 9 – Exercício que não usa o texto apenas como pretexto
Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 274-275 – adaptado).

Concluímos, assim, que são raros os momentos em que os autores tentam fugir da prática tradicionalista de ensino de gramática. O que prevalece durante todo o percurso da obra são os pontos de continuidade para com a tradição gramatical e poucas tentativas de aproximação das bases teóricas com algumas áreas da linguística, como, por exemplo, a linguística textual e a sociolinguística.

5. Considerações finais

A partir das leituras e análises empreendidas, podemos afirmar que são poucos os momentos em que a gramática escolar se compromete com o seu leitor em cumprir aquilo que defende na apresentação do compêndio, ou seja, de trabalhar tópicos gramaticais aliados ao texto. O que seria, possivelmente, um indício da prática de análise linguística, proposta por João Wanderley Geraldi e recomendada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Porém, os autores da gramática, além de não promoverem o exercício reflexivo, ainda fazem com que o material seja uma continuidade da tradição, uma vez que trabalha de maneira equivocada alguns conceitos da sociolinguística e da teoria dos gêneros, por exemplo.

Nesse sentido, retomamos o seguinte: “o peso da tradição nos faz procurar, inicialmente, o conhecimento sobre as línguas no cone de luz da GT” (BORGES NETO, 2012, p. 97). Isto é, apesar de reconhecermos que, em alguns momentos, a gramática escolar tenta fugir da tradição, ao abordar, em alguns poucos exercícios, a prática de reflexão em torno da gramática propriamente dita, ela ainda não consegue se desvencilhar das amarras que ainda perduram sobre o exercício metalinguístico que a maioria dos compêndios gramaticais tradicionais realiza. Há, então, continuidade com a tradição.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que há, portanto, certa inconsistência teórica no material, principalmente no que diz respeito à operacionalização de conceitos da sociolinguística, da linguística textual e de teorias da enunciação na descrição gramatical empreendida. Além disso, em termos conceituais e metodológicos, ocorre uma espécie de naturalização da doutrina gramatical, que continua atravessando toda a obra, a despeito da inserção de saberes linguísticos da ordem da variação, do texto e do discurso nos capítulos introdutórios.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARÍCIO, Ana Silva Moço. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 10, n. 4, p. 883-907, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400004&lng=pt&nrm=iso>.

BORGES NETO, José. *A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar*. Texto de conferência proferida durante o VIII Congresso da ABRALIN, Natal: RN, 2013. Disponível em:
<https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf>.

_____. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? *Todas as Letras*, vol. 14, p. 87-98, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/4549/3529>>

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33008>>.

BUNZEN, Clécio. Conhecimentos linguísticos na escola: como os livros didáticos vêm caminhando neste terreno nebuloso? In: COSTA VAL (org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2009.

CORDEIRO, Lécio; COIMBRA, Newton Avelar. *Contextualizando a gramática*. Recife: Construir, 2009.

DE PIETRI, Émerson. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna*. 2003. Tese (de doutorado). – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. O Brasil entre a norma culta e norma curta. In: Lagares, Xosé Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 259-275.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. *Educar em*

Revista, Curitiba, vol. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713>>.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? *Revista do GELNE*, ano 1, n. 2, p. 82-85, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/viewFile/9266/6620>>.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: ____; BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-225.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: Pereira, Regina Celi; Roca, Pilar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 11-27.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 19-69.

_____. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização*. 2015. Tese (de doutorado). – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.