



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Natássia Thais do Nascimento Ribeiro

**GRAMÁTICA TRADICIONAL E TRADIÇÃO SOCIODISCURSIVA EM
GRAMÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA DÉCADA DE 2000**

João Pessoa – PB
2021

NATÁSSIA THAIS DO NASCIMENTO RIBEIRO

**GRAMÁTICA TRADICIONAL E TRADIÇÃO SOCIODISCURSIVA EM
GRAMÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA DÉCADA DE 2000**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira (UFPB).

João Pessoa – PB
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R484g Ribeiro, Natássia Thais do Nascimento.

Gramática tradicional e tradição sociodiscursiva em gramáticas escolares de língua portuguesa da década de 2000 / Natássia Thais do Nascimento Ribeiro. - João Pessoa, 2021.

158 f. : il.

Orientação: Francisco Eduardo Vieira.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Gramática - Historiografia. 2. Gramáticas escolares. 3. Gramática tradicional. 4. Historiografia da linguística. 5. Tradição sociodiscursiva. I. Vieira, Francisco Eduardo. II. Título.

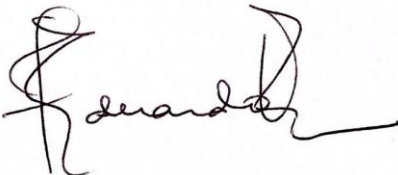
UFPB/BC

CDU 81'36(043)

NATÁSSIA THAIS DO NASCIMENTO RIBEIRO

**GRAMÁTICA TRADICIONAL E TRADIÇÃO SOCIODISCURSIVA EM
GRAMÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA DÉCADA DE 2000**

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira
(Orientador – UFPB/PROLING)



Prof.ª Dr.ª Regina Celi Mendes Pereira
(Examinadora Interna – UFPB/PROLING)



Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva
(Examinador Externo – UFPB/DLPL)

À minha mãe, por ter suportado de forma leve o peso de ser mãe solo de três.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, que, embora não se concretize em mim tendo uma religião como canal, está comigo.

À *minha mãe e irmãs*, por toda compreensão e pelas demonstrações de admiração e amor.

Aos meus (poucos) bons *amigos*, pelas palavras sinceras que me impulsionaram de modo singular.

A *Antonio Henrique*, por ser namorado, amigo. Por ser presença em tudo e sempre.

Ao professor *Francisco Eduardo Vieira*, por ser desde sempre minha maior inspiração acadêmica e pela orientação cuidadosa durante a execução deste trabalho.

À *Luciana Nery*, ex-professora de graduação e, agora, amiga, pelo acolhimento em todos os sentidos.

Aos meus queridos amigos *Emily* e *Anderson*, pelas inúmeras mensagens compartilhadas, responsáveis pelas minhas melhores gargalhadas durante esses meses tenebrosos de pandemia.

Aos professores *Leonardo Gueiros* e *Socorro Cláudia*, pela leitura criteriosa e apontamentos valiosos na banca de qualificação.

Aos professores *Leonardo Gueiros* e *Regina Celi*, pelo aceite para compor a banca de defesa e pelas contribuições que trarão, as quais, tenho certeza, serão de grande valia para enriquecer este trabalho.

Ao grupo *HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas*, pelas ricas tardes de quinta-feira.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo gramáticas escolares brasileiras da década de 2000, a partir de uma perspectiva historiográfica. As gramáticas escolares foco de nossa investigação foram produzidas em um contexto no qual já havia se instaurado, no Brasil, uma mudança na reflexão sobre o ensino de língua materna, a partir da consolidação da *tradição sociodiscursiva* (TSD) no âmbito da pesquisa em Linguística, na década de 1990 (GUEIROS, 2019). Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo central investigar de que modo a consolidação da TSD no Brasil afetou a produção de gramáticas escolares da década de 2000, provocando, nestes instrumentos linguísticos, movimentos de ruptura com a epistemologia da gramática tradicional (GT) e consequente filiação às diretrizes da TSD. Situamo-nos no campo teórico-metodológico da Historiografia da Linguística (HL), entendida como área interdisciplinar dentro da história da ciência e das ideias (SWIGGERS, 2013), nos ancorando, sobretudo, em Koerner (1996), com os princípios para o desenvolvimento de um trabalho em HL, e Swiggers (2004, 2019), com as *camadas do conhecimento linguístico*. Além disso, adotamos também os conceitos de *retórica de ruptura* (MURRAY, 1994), *gramatização* (AUROUX, 2014) e *paradigma tradicional de gramatização* (VIEIRA, 2018). O empreendimento metodológico, no que concerne ao recorte das fontes primárias, teve como critérios: periodização (anos 2000); tipo de retórica (ruptura/continuidade); editoração (exclusão de editoras repetidas); ano de publicação (edição mais recente de cada editora); e obras mais prototípicas da TSD e da GT (uma de cada), ambas selecionadas após leitura prévia, com base nas categorias analíticas. Após o recorte, as obras selecionadas como fontes primárias foram *Gramática: uso e interação*, de Laís B. de Carvalho (2006), e *Minha gramática escolar*, de Maria A. Cláudio (2007), as quais foram respectivamente denominadas G1 e G2 e analisadas a partir das categorias: a) *retórica de ruptura* (MURRAY, 1994) e b) *camadas do conhecimentos linguístico* (SWIGGERS, 2004, 2019), em correlação com as cinco *diretrizes epistemológicas da gramática tradicional* (VIEIRA, 2020). A análise dos textos de apresentação das obras mostrou que ambas fazem menção a objetos de estudos da TSD, demonstrando, assim, uma retórica de filiação a essa nova tradição de estudos linguísticos e uma consequente *retórica de ruptura* com a GT. No que diz respeito à análise dos conteúdos de morfossintaxe, os resultados apontam para movimentos de ruptura com a GT e consequente tentativa de filiação às diretrizes da TSD nas duas obras analisadas, porém, com diferenças significativas entre ambas. Isso porque, embora as duas gramáticas apresentem movimentos de ruptura com a GT, a G1 o fazem de modo mais efetivo em relação à G2, uma vez que esses movimentos de ruptura se apresentam na primeira de modo mais proeminente em relação às cinco diretrizes da GT, motivo pelo qual a G1 foi considerada mais prototípica da TSD. Já a G2 foi tida como mais representativa da GT, pelo fato de trazer linhas de continuidade mais proeminentes em relação às diretrizes da GT. Diante disso, nossas conclusões indicam que, apesar da tentativa de romper com a tradição gramatical, as duas gramáticas escolares analisadas ainda apresentam, mesmo que em proporções distintas, linhas de continuidade com as *diretrizes epistemológicas da gramática tradicional* (VIEIRA, 2020), o que não nos permite falar em uma ruptura, de fato, com a tradição gramatical no tratamento dos conteúdos de morfossintaxe.

Palavras-chave: Historiografia da Linguística. Gramáticas escolares. Gramática Tradicional. Tradição sociodiscursiva.

ABSTRACT

This dissertation aims to study Brazilian school grammars from the 2000s, from a historiographical perspective. The school grammars focus of this investigation were produced in a context in which, in Brazil, a change in the reflection on the teaching of the mother tongue had already taken place, from the consolidation of the *sociodiscursive tradition* (SDT) in the scope of Linguistic research in the 1990s (GUEIROS, 2019). Therefore, this research had as main objective to investigate how the consolidation of SDT in Brazil affected the production of school grammars of the 2000s, causing, in these linguistic instruments, movements to break with the epistemology of traditional grammar (TG) and consequent affiliation with SDT guidelines. This research is situated in the theoretical-methodological field of Historiography of Linguistics (HL), understood as an interdisciplinary area within the history of science and ideas (SWIGGERS, 2013), and it is anchored mainly in Koerner (1996), with the principles for the development of a work in HL, and Swiggers (2004, 2019), with the *linguistic knowledge layers*. Besides, it was also adopted the concepts of *rupture rhetoric* (MURRAY, 1994), *grammatization* (AUROUX, 2014) and *the traditional grammatization paradigm* (VIEIRA, 2018). The methodological undertaking, concerning the clipping of primary sources, had the following criteria: periodization (the 2000s); type of rhetoric (rupture / continuity); publishing (exclusion of repeated publishers); year of publication (most recent edition by each publisher) and more prototypical works by SDT and TG (one from each), both selected after previous reading, based on the analytical categories. After clipping, the grammars selected as primary sources were *Gramática: uso e interação*, by Laís B. de Carvalho (2006), and *Minha gramática escolar*, by Maria A. Cláudio (2007), which were respectively called G1 and G2 and analyzed using the following the categories: a) *rupture rhetoric* (MURRAY, 1994) and b) *linguistic knowledge layers* (SWIGGERS, 2004, 2019), in correlation with the five *epistemological guidelines of traditional grammar* (VIEIRA, 2020). The analysis of the presentation texts of the grammars showed that both mention the objects of SDT studies, thus demonstrating rhetoric of affiliation to this new tradition of linguistic studies and consequent *rhetoric of rupture* with the TG. About the analysis of the morphosyntax contents, the results pointed to movements of rupture with the TG and a consequent attempt to affiliate with the SDT guidelines in the two analyzed works, however, with significant differences between both. This is because, although both present rupture movements with the TG, G1 does it more effectively in relation to the G2, since these rupture movements are more prominent in the first concerning the five TG guidelines, reason for which G1 was considered more prototypical of SDT. G2, on the other hand, was considered to be more representative of TG, since it brings more prominent lines of continuity in relation to TG guidelines. Therefore, our conclusions indicate that, despite the attempt to break with the grammatical tradition, the two school grammars analyzed still present, even if in different proportions, lines of continuity with the *epistemological guidelines of traditional grammar* (VIEIRA, 2020), which does not allow us to speak of a break, in fact, with the grammatical tradition in the treatment of the contents of morphosyntax.

Keywords: Historiography of Linguistics; School grammars; Traditional Grammar; Sociodiscursive Tradition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 – Camadas do conhecimento linguístico.....	48
Quadro 1 – Dados informacionais das 31 gramáticas catalogadas	63
Quadro 2 – Recorte das fontes primárias.....	69
Quadro 3 – Síntese da metodologia.....	71
Quadro 4 – Obras da década de 2000 sobre gêneros textuais	101
Quadro 5 – Objetos de estudo da TSD na G1.....	112
Quadro 6 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 1 na G1..	115
Quadro 7 – Exemplos de aceitação da variação/mudança linguísticas na G1.....	117
Quadro 8 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 2 na G1..	118
Quadro 9 – Exemplos de prescrição/proscrição na G2.....	120
Quadro 10 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 1 na G2	121
Quadro 11 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 3 na G1	127
Quadro 12 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 3 na G2	130
Quadro 13 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 4 na G1	134
Quadro 14 – Terminologia utilizada pela G1 na abordagem da morfologia	135
Quadro 15 – Terminologia utilizada pela G1 na abordagem da sintaxe	137
Quadro 16 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 4 na G2	140
Quadro 17 – Terminologia utilizada pela G2 na abordagem da morfologia	142
Quadro 18 – Terminologia utilizada pela G2 na abordagem da sintaxe	143
Quadro 19 – Síntese de análise das cinco diretrizes da GT aplicadas às camadas do conhecimento linguístico da G1 e da G2.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gêneros textuais utilizados no exemplário da G1.....	123
Tabela 2 – Gêneros textuais utilizados no exemplário da G2	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ocorrências dos gêneros por domínios discursivos na G1.....	125
Gráfico 2 – Ocorrências dos gêneros por domínios discursivos na G2.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GBCP – Gramáticas Brasileiras Contemporâneas do Português

GE – Gramática Escolar

GT – Gramática Tradicional

HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas

HL – Historiografia da Linguística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDLP – Livros Didáticos de Língua Portuguesa

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

NURC – Norma Urbana Culta

PCLP – Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

PEUL – Programa de Estudos sobre o Uso da Língua

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PTG – Paradigma Tradicional de Gramatização

SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

TSD – Tradição Sociodiscursiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Considerações sobre gramática tradicional, tradição sociodiscursiva e instrumentos gramaticais de língua portuguesa	15
1.2 Perguntas de pesquisa.....	21
1.3 Objetivos da pesquisa	22
1.3.1 Objetivo geral	22
1.3.2 Objetivos específicos.....	22
1.4 Justificativa.....	22
1.5 Organização da dissertação	26
2 HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	27
2.1 Historiografia da Linguística: conceitos, objetos e objetivos.....	27
2.2 Dimensões e princípios da Historiografia da Linguística.....	30
2.3 A constituição de paradigmas e de tradições de pesquisa	33
2.4 Diretrizes epistemológicas da gramática tradicional.....	39
2.5 As camadas do conhecimento linguístico	46
2.6 O discurso que revela (des)continuidades: a <i>retórica revolucionária</i>	51
3 O EMPREENDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	55
3.1 Caracterização do objeto de estudo	55
3.2 Fases da pesquisa em Historiografia da Linguística	58
3.3 Critérios de levantamento das fontes: periodização e caracterização	60
3.4 Seleção e recorte das fontes primárias.....	66
3.5 Princípios e categorias do movimento analítico.....	70
3.6 Quadro metodológico: síntese.....	71
4 A TRADIÇÃO SOCIODISCURSIVA E O ENSINO DE GRAMÁTICA.....	73
4.1 As bases epistemológicas da tradição sociodiscursiva	74
4.1.1 Linguística Textual.....	75
4.1.2 Análise do Discurso.....	77
4.1.3 Sociolinguística.....	79
4.1.4 Funcionalismo.....	80
4.2 Um percurso sobre ensino de língua portuguesa no Brasil: a camada contextual	83
4.2.1 Décadas de 1970 e 1980	84
4.2.2 Década de 1990	90
4.2.3 Década de 2000.....	98
4.3 A <i>retórica de ruptura</i> em gramáticas escolares da década de 2000.....	103

5	GRAMÁTICAS ESCOLARES DA DÉCADA DE 2000	108
5.1	Camada teórica: concepção de língua e tratamento normativo	109
5.1.1	Gramática 1 (G1)	111
5.1.2	Gramática 2 (G2)	119
5.2	Camada documental: exemplário.....	123
5.2.1	Gramática 1 (G1)	123
5.2.2	Gramática 2 (G2)	127
5.3	Camada técnica: unidade(s) de análise linguística e metalinguagem	131
5.3.1	Gramática 1 (G1)	131
5.3.2	Gramática 2 (G2)	138
5.4	Em síntese	144
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS.....	151
	ANEXOS.....	157

1 INTRODUÇÃO

Todos estão loucos, neste mundo? Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total.

(João Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, 1986, p. 272.)

1.1 Considerações sobre gramática tradicional, tradição sociodiscursiva e instrumentos gramaticais de língua portuguesa

Conforme apontam Faraco (2008) e Bagno (2009), a gramática, como a conhecemos hoje, tem raízes muito antigas e surgiu das primeiras reflexões dos gregos sobre a linguagem. Os filósofos da cultura greco-romana estudavam a língua visando ao aperfeiçoamento da forma de se expressar, prática que culminou com o surgimento da retórica. Ao lado desse pensamento, os filósofos gregos Platão (428/427 a. C - 348/347 a. C) e Aristóteles (385 a. C - 323 a. C) e os filósofos estoicos fizeram uma reflexão mais aprofundada sobre a língua, buscando entender, através desta, a razão de ser de alguns fenômenos da mente humana, para com isso compreender questões relacionadas ao universo.

Além dessas duas formas de se entender a língua, já próximo da era cristã surgem as contribuições dos eruditos alexandrinos, que se dedicaram a estudar a língua de seus escritores antigos, dando origem à filologia e à gramática. Pode-se dizer que foi a partir desses estudos que se constituiu todo o lineamento taxonômico, conceitual, metodológico e ideológico de nossas gramáticas normativas contemporâneas, afirmação que perpassa a noção de *paradigma tradicional de gramatização* (PTG), termo cunhado por Vieira (2018) para se referir ao modelo milenar utilizado na elaboração de gramáticas no Ocidente.

A noção de PTG pode ser melhor entendida através do conceito basilar a partir do qual foi cunhada: o de *gramatização*, entendido por Auroux (2014, p. 65) como o “processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. O autor destaca, como um aspecto a ser considerado acerca desse processo, o fato de ele se configurar também como um movimento de imposição de uma determinada variedade de prestígio por meio da produção e veiculação de instrumentos linguísticos.

O conceito de *gramatização*, proposto por Auroux (1992), é utilizado pelo autor para explicar o que ele denominou de *revolução tecnológica da gramatização*, que consistiu na

produção em massa de instrumentos linguísticos, no contexto renascentista, construídos sob os pilares da tradição greco-latina. Em outras palavras, Auroux entende que o processo de gramatização, que abrange o interstício de tempo compreendido entre os séculos 5 e 19, intensificou-se entre os séculos 14 e 16, dando origem à *revolução tecnológica da gramatização*, provocada, entre outros fatores, pelo advento da imprensa e a consequente possibilidade de produção em massa.

Tendo como base os conceitos de *gramatização* e, consequentemente, de *revolução tecnológica da gramatização*, Vieira (2018) constrói a noção de *paradigma tradicional de gramatização* (PTG). Segundo o autor, a produção de gramáticas vem sendo perpassada pelos moldes da tradição greco-latina antes mesmo do século 5 – período apontado por Auroux (1992) como início da produção massiva de gramáticas sob os moldes da tradição gramatical – e pode ser encontrada em compêndios gramaticais mesmo nos dias atuais. Assim, consoante Vieira (2018), o PTG consiste em um paradigma que atravessa a construção de instrumentos gramaticais no Ocidente a partir do modelo greco-latino, anteriores e posteriores ao recorte proposto por Auroux, englobando também as gramáticas do século 20, muitas destas em circulação atualmente.

As gramáticas elaboradas pelo crivo do PTG apresentam um padrão de construção e tratamento dos conteúdos linguístico-gramaticais a partir de uma série de características, consideradas por Vieira (2018) como traços constitutivos desse paradigma, o que permitiu a este autor atestar a existência de um mesmo paradigma que atravessa toda a construção de gramáticas do ocidente.

A primeira obra gramatical de que temos conhecimento, no mundo ocidental, é a *Tékhnē Grammatikē*, de autoria do estudioso alexandrino Dionísio Trácio, do século 1 a.C. Esse compêndio apresenta, consoante Vieira (2018), características que permitem atestar nele influência do modelo greco-latino, o que corrobora a tese defendida por este autor quando afirma a existência de um paradigma que serviu de modelo teórico-metodológico à produção de instrumentos gramaticais desde a Antiguidade grega até os dias atuais.

Essa herança gramatical advinda da Antiguidade grega, além de ter atravessado a produção de instrumentos linguísticos do Ocidente, como vimos a partir da noção de PTG, incidiu também no âmbito do ensino, uma vez que os instrumentos de gramática tradicional (doravante GT) foram, durante muito tempo, o principal suporte pedagógico da prática docente. Com o tempo, esses compêndios foram sendo gradativamente substituídos por gramáticas do tipo escolar, as quais apresentavam nova configuração, o que incluiu

reformulações desde o *design* até a forma de apresentação e tratamento dos conteúdos nesses instrumentos.

De acordo com Vidal Neto (2020), a primeira metade do século 20 foi marcada por uma transição de obras gramaticais que traziam, até o fim do século 19, reflexões de cunho teórico acerca dos estudos da língua, para instrumentos gramaticais que, agora, adquiriam um perfil mais didático-pedagógico.

No entanto, segundo este mesmo autor, a motivação pedagógica sempre atravessou a produção de instrumentos gramaticais, desde a antiguidade grega. Vieira (2020, p. 96) também deixa isso claro ao explanar sobre uma das diretrizes epistemológicas da gramática tradicional, assim explicitada: “a GT busca construir e **ensinar** um padrão linguístico idealizado a partir da prescrição de supostas formas e construções corretas e legítimas” (grifos nossos). Diante disso, o perfil didático-pedagógico não é suficiente para dizer que uma obra se trata de uma gramática escolar.

A partir dessas considerações, o que aqui entendemos por *gramática escolar*, e que retomaremos de modo mais detalhado no capítulo metodológico, é, na perspectiva de Silva (2006), um manual cuja produção é feita pensando em um público específico: o escolar. Ou seja, trata-se de um compêndio gramatical que se define como sendo um material voltado para a escola, trazendo já em seus textos de apresentação tal finalidade. Além disso, e como já adiantamos anteriormente, muitos desses manuais também trazem em seus textos de apresentação um discurso da mudança, caracterizado pela promessa de romper com o modelo da gramática tradicional, até então imperante nos instrumentos gramaticais.

Essa tentativa de ruptura com o PTG por parte das gramáticas escolares teria advindo do que Leonardo Gueiros, em sua tese de doutorado defendida em 2019, denomina de *Tradição Sociodiscursiva* (TSD). Segundo este autor, a TSD consiste num amplo domínio epistemológico formado por diferentes frentes teóricas que têm em comum o fato de perceberem a linguagem a partir de um prisma *sociodiscursivo*, e não mais como a viam os modelos formalistas, entre os quais se insere o PTG. Dito de outro modo, essa tradição passou a enxergar a língua para além de sua estrutura e, conseqüentemente, passou a considerar os aspectos externos ao sistema linguístico.

Consoante Gueiros (2019), o advento de algumas áreas disciplinares da Linguística no Brasil, entre elas a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Pragmática, somado às críticas dirigidas ao ensino de gramática tradicional, a partir da década de 1960, desencadearam uma espécie de deslocamento na reflexão sobre o ensino de língua materna,

dando margem ao desenvolvimento de uma nova tradição de estudos linguísticos, que atravessou três fases: *emergência*, *desenvolvimento* e *consolidação*, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, respectivamente.

Nesse interstício de tempo, alguns acontecimentos significativos tiveram papel importante na constituição dessa nova maneira de enxergar o ensino de língua materna, dando origem ao *discurso da mudança* (cf. PIETRI, 2003). Dentre os fatos que detiveram grande importância nesse contexto, podemos citar a implementação, em 1962, da matéria Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras no Brasil (cf. VIEIRA 2020). Isso, de certo modo, já antecipava a atmosfera que se instauraria anos mais tarde e que acabou por favorecer a formação de *grupos de especialidades* (MURRAY, 1994), os quais passaram a promover discussões inflamadas e duras críticas ao ensino de gramática nos moldes tradicionais, acerca dos conteúdos e metodologias utilizadas nas salas de aula da educação básica.

A década de 1970, considerada por Gueiros (2019) o ponto de partida da TSD, foi marcada, sobretudo, pela chegada de diferentes frentes teóricas, vindas do exterior, o que, conforme Ilari (1985) e Altman (2003), é consequência direta da institucionalização da disciplina Linguística, já assinalada anteriormente. Entre essas teorias que ganharam espaço no Brasil à década de 1970, cabe o destaque para a Teoria da Comunicação (cf. MOURA, 2015), que concebia a linguagem como forma de comunicação e expressão, o que teria influenciado a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 5692/71 a denominar a disciplina Língua Portuguesa de Comunicação e Expressão (ALTMAN, 2003). Gueiros (2019) aponta, ainda na década de 1970, a publicação de trabalhos que valorizavam o viés sociodiscursivo.

Em 1980, década de desenvolvimento da TSD (GUEIROS, 2019), o destaque é dado ao crescimento exponencial do número de publicações de trabalhos que abordavam, sobretudo, os pressupostos das teorias de base sociodiscursiva e suas implicações no ensino de língua materna.

A década de 1990, que marca a consolidação da TSD, tem como destaque a inserção das ideias veiculadas pelas teorias linguísticas que constituíam a base sociodiscursiva, em documentos oficiais da educação, a exemplo da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB). Publicada em 1996, essa lei deliberou uma série de mudanças, cujo norte foram as discussões protagonizadas no âmbito do ensino de língua portuguesa, por sua vez pautadas nos postulados das teorias linguísticas.

Tais acontecimentos consolidaram as discussões acerca da necessidade de repensar o ensino de língua materna, e mais especificamente o ensino de gramática. Somados ao grande número de publicações que vinham aumentando consideravelmente ao longo dessas três décadas, eles compunham o “clima de opinião”, nos termos de Becker (1932) e Koerner (1996), que fixou as bases epistemológicas da TSD.

Essa profusão de discussões, enviesadas pelo discurso de crítica à GT, instaurou uma atmosfera de divisão de pensamentos que polarizou ideias entre os que defendiam o ensino de GT e os que o condenavam. Isso acabou por respingar também na concepção do professor acerca de sua prática docente, fazendo-o questionar se estava sendo obsoleto por seguir os moldes da tradição e, conseqüentemente, se seria possível empreender, de fato, uma mudança em sua prática de ensino.

Aliado a esse questionamento sobre prática de ensino de gramática, o *clima de opinião* que possibilitou o surgimento da TSD teria exercido, sobretudo após sua consolidação, influência também no surgimento de políticas linguísticas para a elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa. Tal afirmação pode ser atestada, por exemplo, pela criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1993, que definiu critérios para a escolha dos livros didáticos (LD), tomando por base, no caso dos LD de língua portuguesa, as ideias subjacentes às discussões no âmbito do ensino de língua materna, pautadas nos postulados das novas correntes linguísticas (cf. RANGEL, 2001).

A partir disso, e levando em conta ainda configurarem um importante suporte da prática docente, conforme afirma Vieira (2015), esse trabalho se debruçou sobre gramáticas escolares de língua portuguesa. De modo mais específico, adotamos como objeto de análise gramáticas escolares que circularam na década de 2000, época de consolidação da TSD.

Tomando por base a percepção de que nossa investigação incide não sobre um fenômeno linguístico específico, mas sim sobre o objeto gramática escolar e que, portanto, abranger a totalidade dessas obras poderia resultar em uma análise muito generalizante, optamos por empreender um novo recorte, no que diz respeito a que conteúdos priorizar nessas gramáticas. Assim, tendo por base a tríade que geralmente compõe a subdivisão dos manuais de gramática – fonologia, morfologia e sintaxe –, consideramos apenas os conteúdos de morfologia e sintaxe para fins de análise, por entender que a parte que compõe a fonologia não nos oferece dados que possam ser observados a partir de nossas categorias

analíticas¹. Isso se aplica, sobretudo, no que concerne às diretrizes que compõem a gramática tradicional, as quais apresentam características que se inserem no que podemos entender como núcleo duro da GT.

Cumprir dizer aqui que a narrativa desenvolvida por Gueiros (2019) figura no âmbito da mudança na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa. Assim, a história contada pelo autor compreende as discussões empreendidas no âmbito acadêmico, o que, naturalmente, inclui as publicações que, no interstício de tempo demarcado por ele, versavam sobre o ensino de língua materna. A partir disso, foi possível falar em um deslocamento envolvendo a concepção de língua e linguagem e, conseqüentemente, o entendimento acerca de como deveria ser feito o ensino de língua a partir dos seus principais eixos, o que inclui o ensino de gramática.

Gueiros (2019, p. 20) fala na existência de pelo menos três narrativas que costumam a narrativa maior da constituição dessa nova tradição de estudos linguísticos, a partir de enfoques distintos:

- a) um deslocamento que figura no âmbito da reflexão sobre o ensino de língua materna, mobilizando discussões que apontam a necessidade de um novo “objeto ensinável” para o ensino de língua portuguesa, que tenha como foco o texto (trabalhado de modo contextualizado, excedendo, assim, o limite da oração), as situações reais de usos da língua (considerando as condições de produção no momento da interlocução), as variações inerentes à língua, entre outros;
- b) um deslocamento na produção de materiais didáticos de língua portuguesa, os quais apresentam movimentos que pretendem espelhar as orientações presentes em currículos, documentos oficiais e políticas públicas de ensino, amplamente difundidas do país no final da década de 1980 e durante toda a década de 1990;
- c) um deslocamento nas práticas de ensino no contexto escolar, este ainda em desenvolvimento nos dias atuais e mais distante de uma consolidação a curto prazo, a julgar pela existência de um número considerável de trabalhos desenvolvidos por linguistas, na busca de orientar uma prática de ensino de língua materna mais próxima das metodologias e concepções de línguas que subjazem à TSD. Some-se a isso os diversos trabalhos acadêmicos que evidenciam, com base na observação *in loco* de práticas docentes nos dias atuais, uma forte vinculação à tradição gramatical.

¹ As categorias de análise estão explicitadas no capítulo de 3, referente à metodologia da pesquisa.

A partir dessa divisão de narrativas que, segundo Gueiros (2019), subjazem a construção da TSD, o autor afirma que a história contada por ele contempla o primeiro tipo, uma vez que não excede o plano da reflexão sobre o ensino de língua materna. Dito isto, cumpre dizer que o trabalho que aqui desenvolvemos dialoga com o primeiro tipo, mas, principalmente, está situado no segundo tipo, entre os três apresentados por Gueiros (2019), uma vez que nossa investigação incidiu tão somente sobre materiais didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente sobre o objeto gramática escolar. Além disso, não construímos o terceiro tipo de narrativa, haja vista não fazer parte dos objetivos deste trabalho investigar práticas de ensino de línguas no contexto escolar.

1.2 Perguntas de pesquisa

A partir disso, tivemos como questionamento central desta pesquisa entender *de que modo e até que ponto as bases epistemológicas da tradição sociodiscursiva (TSD) podem ser percebidas em gramáticas escolares produzidas na década de 2000, provocando, conseqüentemente, movimentos de ruptura desses instrumentos linguísticos com a epistemologia da gramática tradicional (GT)?*

Para tentarmos responder a esse questionamento, entendemos que será necessário nos debruçarmos sobre outras questões mais específicas, a saber:

- i) De que maneira o *clima de opinião* à época de consolidação da TSD influenciou as possíveis mudanças epistemológicas em gramáticas escolares da referida década, fazendo-as incorporar diretrizes dessa nova tradição de estudos linguísticos?
- ii) Como essas gramáticas escolares desenvolvem suas *retóricas de ruptura* (MURRAY, 1994) em relação à GT e uma conseqüente promessa de filiação aos pressupostos da TSD?
- iii) Que concepções de *gramática, língua e linguagem* perpassam essas gramáticas?
- iv) Gramáticas escolares que trazem uma *retórica de ruptura* com a GT apresentam também, ao longo de seus capítulos de descrição/prescrição gramatical, mudanças na maneira de abordar os conteúdos de morfossintaxe, priorizando abordagens voltadas às diretrizes da TSD? Se sim, em que consistem as mudanças apresentadas?

1.3 Objetivos da pesquisa

1.3.1 Objetivo geral

A partir dos questionamentos apresentados, este estudo teve como objetivo geral *investigar de que maneira e até que ponto as bases epistemológicas da TSD podem ser percebidas em gramáticas escolares da década de 2000, provocando nestas movimentos de ruptura com a epistemologia da GT e a consequente filiação às diretrizes da TSD.*

1.3.2 Objetivos específicos

Para tanto, elegemos como objetivos específicos:

- i) apresentar o *clima de opinião* que perpassou a constituição da TSD, a fim de entender de que maneira as diretrizes dessa tradição de estudos linguísticos estariam diluídas nas gramáticas escolares aqui analisadas;
- ii) analisar os textos de apresentação de gramáticas escolares da década de 2000, época em que a TSD já estaria consolidada, na pesquisa linguística brasileira, há pelo menos uma década, a fim de perceber como, atravessadas pela atmosfera intelectual acerca do trabalho com conteúdos linguístico-gramaticais à época de suas publicações, essas gramáticas trazem uma retórica que demonstra intenção de romper com as diretrizes da tradição gramatical, alinhando-se, assim, às diretrizes da TSD;
- iii) identificar as concepções de *gramática, língua e linguagem* presentes nas gramáticas escolares em análise;
- iv) investigar se as gramáticas escolares que trazem nos textos de apresentação uma *retórica de ruptura* com a GT, apresentam, de fato, mudanças na abordagem dos conteúdos de morfossintaxe, vinculando-se aos pressupostos da TSD.

1.4 Justificativa

Este trabalho se inscreve no campo teórico-metodológico da Historiografia da Linguística (HL), entendida como área interdisciplinar dentro da história da ciência e das ideias (SWIGGERS, 2013). Tendo como princípio norteador a reconstrução do contexto (social, ideológico, intelectual) no qual esteve inserido determinado objeto de pesquisa, o

fazer historiográfico na Linguística deve repousar na tentativa de refazer determinados caminhos, buscando responder a questionamentos que envolvem, por vezes, teorias e práticas já instituídas no âmbito da Linguística ou, no que compete a este trabalho, dentro do ensino de gramática.

Diante disso, a relevância deste estudo pode ser entendida à medida em que enxergamos o retorno ao passado não como uma mera tentativa de revisitar teorias e práticas que figuraram no âmbito dos estudos sobre a linguagem e que não se encaixam mais na contemporaneidade desses estudos, mas como tentativa de compreender o delineamento envolvido na produção do conhecimento a que hoje temos acesso. Nas palavras de Swiggers (2003, p. 32), “[o] fato de a produção do conhecimento não resultar da simples acumulação de conquistas passadas, progressivas [...] não implica obrigatoriamente que tenha havido só rupturas. O passado informa continuamente o presente”. Assim, a retrospectiva que se pretende aqui está pautada na tentativa de conduzir uma reflexão sobre o modo como teriam se configurado as possíveis modificações nos instrumentos linguísticos objetos deste trabalho.

Aliada a isso está a necessidade de proporcionar ao professor de língua portuguesa maior conhecimento acerca do delineamento que constituiu os materiais pedagógicos por ele utilizados, o que se faz importante, se concordamos com Koerner (1999 *apud* BATISTA, 2013), dado o fato de ser imprescindível na formação do cientista e do intelectual entender acerca do passado responsável pelos saberes constituídos no seu campo de atuação, podendo, assim, posicionar-se criticamente sobre estes. Desse modo, considerando o professor como profissional enquadrado nesse grupo, julgamos que esse entendimento do passado não deve ser prescindível à sua formação.

Tomamos, ainda, como justificativa o estudo realizado por Vieira (2015), que analisa *gramáticas brasileiras contemporâneas do português* (GBCP), objetivando perceber se esses manuais apresentam movimentos de desfiliação do PTG, vinculando-se aos pressupostos do que ele chamou de *virada linguística*. O estudo, no entanto, concluiu que essas gramáticas, a despeito das demandas oriundas da virada linguística, apresentam ainda muitos traços característicos do PTG. A partir disso, julgamos interessante tomar como objeto de investigação as gramáticas escolares, sobretudo por consistirem em manuais destinados ao trato pedagógico. Desse modo, procuramos investigar se, assim como nos resultados encontrados por Vieira (2015) em relação às GBCP, as gramáticas escolares

apresentam mudanças no que tange à desfiliação do PTG e, tendo por base nossos objetivos de pesquisa, trazem uma filiação à TSD.

Para além disso, apesar de o ensino de gramática se configurar como um tema amplamente discutido na esfera acadêmica (cf. ANTUNES 2007, 2016; CASTILHO, 2008; PRUDENTE, 2008; SILVA e PESSOA, 2014; FARACO, 2017; entre outros), trabalhos que versam especificamente sobre o objeto gramática escolar não são numerosos, o que constatamos a partir de um levantamento realizado em portais do domínio acadêmico, quais sejam: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)² e o Google Acadêmico³. Além disso, os estudos encontrados, em sua maioria, repousam sobre questões atuais envolvendo aspectos discursivos dessas obras, bem como sua adequação com as atuais discussões acerca do ensino de gramática.

Entre os trabalhos levantados podemos citar o estudo de Dias (2009), que faz uma análise da *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante, publicada em 1998, à luz da concepção bakhtiniana de linguagem. O trabalho analisa aspectos relacionados a questões didático-metodológicas, concepções teóricas, enfoque relacional e dimensão mercadológica envolvendo a obra mencionada. O estudo teve como objetivo não apenas apontar adequações ou inadequações com base nas novas concepções envolvendo o ensino de línguas, mas também se propôs a encontrar pontos de coerência ou incoerência entre o que a referida obra se propunha a fazer, no que tange à abordagem dos conteúdos linguísticos, e o que, de fato, foi por ela apresentado. Os resultados apontaram para a boa aceitação, por parte da escola, da obra analisada, bem como evidenciaram que o manual não considera, na hora de elaborar seus conteúdos, as diversas realidades às quais o aluno pode estar submetido.

Vieira (2016), por sua vez, faz uma análise dos textos de apresentação de gramáticas escolares. O trabalho se situa na análise do discurso de linha pecheutiana e tem como principal objetivo perceber os discursos materializados nessas gramáticas acerca de como elas afirmam estarem em sintonia com os pressupostos da virada linguística, que, segundo o autor, consiste em uma mudança de paradigma nos estudos linguísticos e, posteriormente, no ensino de língua, provocada pelo advento de correntes teóricas da linguística que

² Plataforma digital de domínio público, que possui um banco de teses e dissertações aberto para consulta pública. [www.https://bdtd.ibict.br/vufind/](https://bdtd.ibict.br/vufind/), acesso em 20/08/2019.

³ Consiste numa ferramenta de pesquisa do *Google*, que permite a consulta a trabalhos acadêmicos (artigos, teses, dissertações), literatura escolar e artigos variados. [www.https://scholar.google.com.br/?hl=pt](https://scholar.google.com.br/?hl=pt), acesso em 22/08/2019.

consideravam não mais apenas a forma (sistema linguístico), mas também, e sobretudo, o contexto que a circundava. Os resultados indicam que há uma *assujeitamento* envolvendo os sujeitos responsáveis pelo discurso presentes nesses manuais, uma vez que estes estão inseridos na “formação discursiva da virada pragmática no ensino de língua portuguesa” (VIEIRA, 2016). Tal *assujeitamento* causa, de acordo com o autor, uma ilusão de identidade, que acaba por promover conflitos de identidade ao invés de unicidade.

Vale mencionar ainda o estudo apresentado por Moreira e Nogueira (2017), que tem como norte os princípios da análise do discurso de linha francesa, em que pese também estar filiado aos pressupostos da Historiografia da Linguística. O artigo traz uma análise de materiais didáticos de língua portuguesa produzidos e veiculados no Maranhão na segunda metade do século 19, tendo como principal objetivo questionar alguns conceitos de língua e gramática presentes em tais compêndios. Para tanto, as autoras lançam mão de documentos oficiais que circularam à época, com o intuito de perceber como estes influenciaram o discurso manifestado pelos autores sobre o ensino de língua portuguesa.

A partir dessa breve síntese, podemos perceber que os estudos mais recentes sobre gramática escolar, à exceção de Moreira e Nogueira (2017), não estão filiados ao campo teórico-metodológico da HL, fato que valida ainda mais a execução desta pesquisa historiográfica.

Além disso, esses trabalhos, embora tratem do mesmo objeto, não realizam uma análise como a que desenvolvemos aqui. O estudo de Dias (2009), apesar de guardar semelhanças com os objetivos de nossa pesquisa, traz a análise de apenas uma obra. Vieira (2016), por sua vez, apresenta uma análise com foco apenas nas apresentações das obras, a partir da análise do discurso de linha francesa. Por fim, Moreira e Nogueira (2017) também se distanciam da pesquisa aqui realizada, uma vez que os objetivos de estudo incidiram apenas nos conceitos de língua e gramática nas obras por eles analisadas.

Cumpramos também a relevância do levantamento de gramáticas escolares que realizamos, de pretensão exaustiva, o qual será apresentado no capítulo 3, de natureza metodológica, com intuito de montar o perfil das gramáticas escolares que estavam sendo produzidas na época de consolidação da TSD. Tal levantamento foi essencial para que pudéssemos realizar uma pré-análise das gramáticas escolares e, assim, selecioná-las de modo mais criterioso. Além disso, sua importância também decorre, sobretudo, pelo conjunto epi-historiográfico poder servir como consulta para futuros trabalhos sobre gramáticas escolares e ensino de gramática.

1.5 Organização da dissertação

Após a exposição dos principais pontos que serviram de norte para este trabalho, que configura grande parte do primeiro capítulo desta dissertação, passemos agora a uma síntese de como ela foi estruturada e do que foi contemplado nos próximos capítulos.

No capítulo 2 – “Historiografia da Linguística: pressupostos teórico-metodológicos” –, trazemos as bases teóricas que sustentam a área de investigação da Historiografia da Linguística. Há, de início, uma contextualização acerca do surgimento e vinculação da HL às pesquisas no âmbito da Linguística. Seguem-se a isso os objetos e objetivos com os quais esta área pretende lidar e, por fim, a apresentação dos princípios e categorias que foram úteis a esta pesquisa.

No capítulo 3 – “Aspectos metodológicos” – apresentamos a metodologia empreendida, justificando, de início, a *periodização* adotada, seguida dos critérios de *seleção das fontes primárias e secundárias*. Após isso, trazemos os meios pelos quais realizamos o *mapeamento* e o *recorte* das fontes selecionadas. Em seguida, retomamos os *princípios* e as *categorias* utilizados no tratamento do material de análise.

No capítulo 4 – “Gramática escolar: da tradição gramatical à tradição sociodiscursiva” – apresentamos o *clima de opinião* à época de produção das gramáticas escolares selecionadas para nossa pesquisa. Aqui, discutimos os principais acontecimentos desse período, envolvendo o ensino de Língua Portuguesa e, de modo mais específico, o ensino de gramática, dando destaque ao empreendimento de ruptura estabelecido pela *tradição sociodiscursiva* (GUEIROS, 2019). O capítulo traz ainda a análise das apresentações das gramáticas escolares selecionadas para este trabalho, buscando mostrar de que modo o *clima de opinião* teria influenciado uma *retórica de ruptura* e um consequente discurso de filiação à TSD nos textos de apresentação destes manuais.

No capítulo 5 – “Gramáticas escolares brasileiras da década de 2000” – trazemos nossas análises das gramáticas escolares, a partir do mapeamento descritivo e da interpretação dos dados obtidos pela intersecção entre o contexto de produção e a imanência dos instrumentos linguísticos em foco.

Por fim, expomos nossas “Considerações finais” (capítulo 6), com base nos questionamentos e objetivos da pesquisa.

2 HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O tempo não é um meio passivo que forneceria o quadro de teorizações linguísticas. A historicidade não é dada na cronologia: ela deve ser (re)construída pelo historiador segundo os procedimentos verificáveis e não tem nada a ver com a empresa de legitimação do presente pelo passado. O passado não é a história. (COLOMBAT, 2017, p. 37)

Neste capítulo, apresentamos as bases teórico-metodológicas sobre as quais se sustenta a Historiografia da Linguística, área de investigação em que essa pesquisa se situa, bem como os objetos passíveis de investigação nesse campo de estudos, discutindo a forma como são delineados a partir dos objetivos pretendidos. Tratamos ainda das fases, princípios e categorias necessárias ao tratamento dos objetos de um trabalho dessa natureza e, de modo mais específico, desenvolvemos as categorias utilizadas no tratamento do nosso objeto de análise.

Nossa pesquisa teve como principais contribuições teóricas os escritos de Koerner (1996), Swiggers (2004, 2013, 2019), Altman (2003, 2012), Batista (2013, 2015, 2018), entre outros, cujos trabalhos têm sido de extrema importância para o desenvolvimento e consolidação da HL no Brasil.

2.1 Historiografia da Linguística: conceitos, objetos e objetivos

Segundo Altman (2012) fazer referência à história de determinado conhecimento ligado a uma área de estudos foi, por muito tempo, uma prática que pretendia unicamente realizar uma retomada acerca do tema estudado e, conseqüentemente, do objeto de estudo a ele vinculado. Desse modo, o resgate historiográfico era relegado a uma breve contextualização para validar os motivos de se realizar determinada pesquisa, apontando, na maior parte das vezes, as lacunas existentes na área do saber a que se refere e tomando os estudos recentes como solucionadores desses problemas. Em outras palavras, os estudos sobre história da Linguística se concentravam, basicamente, em demonstrar como o presente superou o passado e como as teorias evoluíram desde seus respectivos surgimentos.

No Brasil, a década de 1970 é tida como palco de estudos vistos como pioneiros do fazer historiográfico em Linguística, haja vista ter sido publicada, em 1975, a obra *História da Linguística* de Joaquim Mattoso Câmara Jr., considerada precursora no que diz respeito

a estudos que propunham resgatar, de modo linear, a história da Linguística no Brasil. No entanto, a historiografia feita por Mattoso e por seus sucessores à época não condiz com o tipo de historiografia que serve de base teórico-metodológica desta pesquisa, uma vez que a historiografia que aqui pretendemos realizar parte de um olhar diferente acerca da história que serviu de contexto a determinado objeto de estudo. Sobre isso, Batista (2013, p. 26) afirma que

[...] a Historiografia da Linguística desconsidera como absolutamente válidas abordagens exclusivamente lineares, construídas em torno da noção de progresso e acumulação temporal valorativa de saberes, que nos induzem, quase automaticamente, a perceber o presente como melhor que o passado, então descartável, uma vez que envolto em propostas (dependendo de sua inserção histórica) não científicas, muitas vezes.

A partir disso, entende-se que a HL, definida por Swiggers (2019, p. 47) como “atividade cientificamente fundamentada, de escrever a história do estudo sobre a linguagem”, não deve ser tomada por uma prática historiográfica que pretende apenas construir crônicas cronologicamente lineares acerca de eventos ligados à língua e à linguagem (ALTMAN, 2003). O que se pretende em HL é antes de tudo a reconstrução do contexto que circundou a produção de determinado saber linguístico e a interpretação dos dados, que se constrói a partir da intersecção entre os dados contextuais e os obtidos por meio de uma leitura imanente do objeto de estudo.

Nesse sentido, o trabalho em HL deve estar comprometido em desenvolver uma narrativa que perceba a história a ser contada como uma versão possível, que pode ser revista a partir de outros prismas, a depender do recorte feito acerca do objeto. Sobre isso, Coelho e Hackerott (2012, p. 406) afirmam que

ao considerarmos a diversidade de perspectivas [...] entendemos prontamente que a história da produção do conhecimento linguístico pode ser reconstruída de diferentes modos [...] Mais do que isso, entendemos que há mais de uma versão possível para a história e que o valor daquela que se advoga para um autor, período, problema, tradição ou escola depende da boa costura dos elementos acionados para compô-la.

Nesse contexto, a Historiografia da Linguística não tem como foco apenas dissertar sobre determinado conhecimento, tomando como válida a perspectiva já instituída sobre ele, mas sim buscar compreender os movimentos que levaram à constituição desse conhecimento. Assim, não interessa à HL saber, por exemplo, quando se deu o estabelecimento de determinada lei sobre ensino de língua materna no Brasil, mas sim

entender, a partir do contexto e debruçando-se sobre esse objeto, por exemplo, qual foi a conjuntura que possibilitou a instituição desta lei.

Swiggers (2010) afirma que o principal objeto de estudo da HL é o processo evolutivo do conhecimento linguístico. Sobre isso, Altman (2012) chama atenção para a complexidade inerente ao trabalho do historiógrafo em linguística ao tentar delimitar o que venha, de fato, a ser tomado como conhecimento linguístico dentro de sua área. Assim, a autora afirma que o termo Linguística, contido em *Historiografia da Linguística* “pode se referir a qualquer estudo pela linguagem que tenha sido feito pelo homem, onde quer que se encontrem dele vestígios de documentação” (p. 117).

Diante disso, o papel do historiógrafo em Linguística é o de recortar e hierarquizar o contexto histórico acerca de determinado objeto, tendo como base os objetivos que pretende alcançar, para que a narrativa historiográfica possa se delinear de maneira a explicar como aquele conhecimento se constituiu. Para realizar tal tarefa, não basta ao historiógrafo em Linguística ser um exímio conhecedor da história e, conseqüentemente, do contexto em que se insere seu objeto de pesquisa. O historiógrafo em Linguística deve ser, antes de tudo, um linguista (cf. KOERNER, 1996). Essa dupla perícia dá ao pesquisador os subsídios necessários para que possa realizar recortes, inferências e interpretações sobre seu objeto de maneira mais autônoma.

A pesquisa em *Historiografia da Linguística*, além de dispor de uma ampla possibilidade de objetos estudáveis, abriga um considerável leque de questionamentos a serem feitos. Batista (2013, p. 41) elenca, de forma não exaustiva, alguns deles, conforme apresentamos abaixo:

- a) De que forma estruturas linguísticas foram sistematizadas como objeto de estudo?
- b) Quais seriam os pressupostos para a sistematização, descrição e análise de línguas?
- c) Que teorias sobre a linguagem foram propostas?
- d) O que se considerou como língua e linguagem?
- e) Como se estabeleceram metalinguagens de tratamento linguístico?
- f) Como religiões, mitos e mitologias trataram línguas e linguagem?
- g) Qual a percepção que os usuários têm sobre a linguagem e seus fenômenos?
- h) Quem foram os agentes que pensaram a linguagem?
- i) De que forma ideias linguísticas se estabeleceram em configurações sociais?
- j) Quais as relações possíveis entre ideias linguísticas e o complexo história-sociedade-ideologia-cultura?

- k) Quais foram os materiais (e suas condições de produção) elaborados nas diferentes propostas de tratamento de questões linguísticas?
- l) Como se processaram as formas de ensino de língua?
- m) De que modo foram se configurando e desenvolvendo tradições de tratamento de línguas e linguagem?

Como se pode perceber, mesmo que a lista seja um pequeno exemplário dos questionamentos que podem ser desenvolvidos no campo de estudos da HL, há uma considerável diversidade de recortes e, conseqüentemente, de objetos passíveis de investigação a partir dessa linha de estudos.

No que tange à nossa pesquisa, interessa-nos, sobretudo, as três últimas perguntas, repetidas a seguir: **k) quais foram os materiais (e suas condições de produção) elaborados nas diferentes propostas de tratamento de questões linguísticas?; l) como se processam as formas de ensino de língua?; m) de que modo foram se configurando e se desenvolvendo tradições de tratamento de línguas e linguagem?.**

Essas questões configuram a base da narrativa historiográfica que aqui se pretende realizar, uma vez que objetivamos resgatar o contexto de produção das gramáticas escolares selecionadas, para entender que teorias ou tradições de pesquisa estão imbricadas na produção desses materiais. Isso não significa dizer que não partimos também de outros questionamentos contidos nesta sequência e para além dela. Assim, cumpre destacar também como perguntas de nosso interesse, mesmo que indiretamente: a) de que forma estruturas linguísticas foram sistematizadas como objetos de estudo?; b) quais seriam os pressupostos para a sistematização, descrição e análise de línguas?; d) o que se considerou como língua e linguagem?; e) como se estabeleceram metalinguagens de tratamento linguístico?.

Cabe dizer aqui que essas últimas perguntas não foram destacadas juntamente com as primeiras, que estão em negrito, tão somente pelo fato de que as primeiras consistem em questionamentos mais centrais de nossa pesquisa, tendo em vista nossos objetivos. No entanto, os questionamentos em b), d) e e), no decorrer da pesquisa, se fazem igualmente importantes, pois estão contidos na análise a partir da consideração de categorias específicas.

2.2 Dimensões e princípios da Historiografia da Linguística

Os pontos colocados até aqui permitem a compreensão de aspectos básicos que podem ser considerados para uma pesquisa em HL. Além das noções já apresentadas, para

se empreender uma narrativa historiográfica duas dimensões de pesquisa devem ser consideradas: a *dimensão interna* e a *dimensão externa*.

A *dimensão interna* está ligada ao recorte sincrônico feito para a análise do objeto de estudo (escola, autor, obra) com o intuito de observar o tratamento dispensado a determinada teoria ou categoria linguístico/gramatical, por exemplo. Tal análise possibilita ao historiógrafo perceber movimentos de *continuidades* e/ou *descontinuidades* envolvendo o material de análise.

Na *dimensão externa* o foco recai sobre o aspecto social e histórico envolvido na constituição de determinado conhecimento científico. Assim, repousam nessa dimensão, por exemplo, questionamentos acerca de como surgiram determinadas teorias linguísticas e, na mesma proporção, como estas se legitimaram e adquiriram representatividade no âmbito dos estudos linguísticos.

No entanto, é importante esclarecermos que a existência dessas duas dimensões no âmbito da pesquisa em HL não significa que ambas devam ser consideradas isoladamente, como bem frisa Batista (2013, p. 75) quando afirma que “a pesquisa deve procurar, na medida do possível, correlacionar aspectos externos relacionados às obras com seus aspectos internos, com maior ênfase a um ou outro desses aspectos para elucidação de determinado problema em destaque”.

Partindo da percepção acerca da importância de se observar as relações entre as dimensões internas e externas envolvendo o objeto de estudo, Koerner (1996) chama atenção para o que ele denomina de *problema da metalinguagem* ou *questão da metalinguagem*, que diz respeito às tentativas, muito comuns em pesquisas em Historiografia da Linguística, quando da discussão de teorias de períodos passados de aproximação entre o vocabulário da época e termos mais atuais.

Esse movimento de aproximação vocabular é de extrema relevância para pesquisas que tratem de manuais ou textos antigos, cuja linguagem apresenta muitos usos que já se tornaram obsoletos. No entanto, como aponta Koerner (1996), realizar essa adequação é uma tarefa que requer cuidado e sensibilidade por parte do historiógrafo, uma vez que há uma linha muito tênue entre adequar o vocabulário e “forçar” a aproximação de termos aparentemente equivalentes, o que, segundo esse autor, levou a algumas avaliações inadequadas de teorias do passado. Diante disso, o autor acredita que,

[...] o historiógrafo da linguística parece viver em um dilema: ou reapresenta descobertas anteriores numa terminologia atual, à luz das concepções e dos interesses de investigação atuais [...] correndo o risco de distorcer teorias linguísticas do passado [...]; ou, inversamente, engaja-se, na análise final, numa atividade meramente positivista que, por causa de um historicismo excessivo, traz pouco resultado e pode custar à historiografia o lugar recentemente conquistado entre as ciências da linguagem [...]” (KOERNER, 1996, p. 78).

A partir disso, Koerner (1996) propôs realizar a investigação em HL tendo como norte três princípios, a saber: *contextualização*, *imanência* e *adequação*, os quais permitiriam ao historiógrafo em Linguística realizar essas aproximações terminológicas de modo mais consciente, evitando, assim, possíveis interpretações equivocadas.

O *princípio da contextualização* consiste no resgate do *clima de opinião* (KOERNER, 1996), entendido como o contexto intelectual, cultural e político em que as teorias se desenvolveram. A reconstrução desse contexto tem como intuito permitir ao historiógrafo estabelecer relações, diretas ou indiretas, entre as ideias que circulavam à época e o modo como surgiu ou se desenvolveu seu objeto de estudo.

Após tais considerações acerca da observação de aspectos externos ao objeto de pesquisa, passemos ao *princípio da imanência*. Consoante Koerner (1996) a análise interna do objeto de pesquisa (paradigma, teoria, obra) deve ser feita respeitando o recorte histórico do seu momento de produção. Desse modo, o pesquisador deve evitar realizar aproximações com a epistemologia utilizada atualmente ou leituras críticas envolvendo teorias e conceitos empregados no material observado, sob o risco de não ser fiel ao que, de fato, configuram as ideias expressas no texto em análise.

Por fim, temos o *princípio da adequação*, que consiste na junção, por parte do historiógrafo, dos outros dois princípios, com vistas a ter condições de realizar análise, estabelecer relações, bem como aproximações entre os termos utilizados no material analisado à época de sua produção e o vocabulário científico atual.

Para esta pesquisa utilizamos apenas os princípios de *contextualização* e *imanência*. O primeiro contemplou o resgate do *clima de opinião* do contexto de produção das gramáticas escolares selecionadas e o segundo incidiu sobre a análise do material em si. Quanto ao princípio da adequação, este não foi utilizado aqui pelo fato de tratarmos de manuais relativamente recentes e que, por isso, apresentam uma linguagem que nos é contemporânea, não necessitando, pois, de adequações metalinguísticas de maior impacto.

2.3 A constituição de paradigmas e de tradições de pesquisa

Em *A estrutura das revoluções científicas*, Thomas Kuhn fala do processo de construção do conhecimento. Kuhn (1962) entende que o progresso científico só se dá, de fato, mediante rupturas com paradigmas vigentes até um determinado momento. Tais rupturas, conseqüentemente, marcam a aceitação de um novo paradigma, que passará a ser tido como ideário válido.

Antes de pensar sobre a constituição de paradigmas, é necessário, primeiramente, saber o que se entende aqui por paradigma. Em Kuhn (1962, p. 12-13) encontramos a definição de que paradigmas “são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Essa definição carrega duas das principais características inerentes a um paradigma. A primeira delas diz respeito à aceitação por parte da comunidade científica, sem restrições de nenhuma ordem, fazendo com que aquele modelo paradigmático perdure por muito tempo como uma espécie de padrão que abarca o conhecimento produzido.

A segunda característica está ligada ao fato de que, segundo esse mesmo autor, o sucesso e aceitação de um paradigma depende, em grande parte, da capacidade de solucionar problemas de uma determinada área do conhecimento. Nesse contexto, o surgimento de novas questões que, aparentemente, não encontram solução dentro de um paradigma, acaba por desencadear tentativas, por parte dos cientistas, de moldar a natureza de acordo com os limites estabelecidos pelo paradigma, o que é denominado pelo autor de *operações de limpeza*. Nas palavras de Kuhn (1962, p. 45),

[...] esse empreendimento parece ser uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelo paradigma. A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômeno; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; frequentemente mostram-se intolerantes com aquelas inventadas por outros. Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidas pelo paradigma.

Nesse sentido, como advoga Vieira (2018), há na história da tradição gramatical um exemplo claro do que constitui um paradigma nos moldes de Kuhn: o *paradigma tradicional*

de *gramatização* (PTG). Tal paradigma foi, durante milênios, o modelo de produção e veiculação do conhecimento gramatical por meio de instrumentos linguísticos.

A noção de PTG está intimamente ligada à de *gramatização*, cunhada por Auroux em 1992⁴, da qual já falamos anteriormente, que se refere ao processo de instrumentalizar as línguas, por meio de gramáticas e dicionários, servindo também, em conformidade com o autor, como forma de imposição de um padrão linguístico. Tal processo deu origem a outro conceito forjado por Auroux (2014), o de *revolução tecnológica da gramatização*, usado pelo autor para se referir à produção massiva de instrumentos linguísticos ocorrida no Ocidente, mais especificamente a partir da Europa – com base no modelo gramatical greco-latino, a qual teria ocorrido do século 5 ao final do século 19 e, segundo Auroux (2014), consistido na *segunda revolução técnico-linguística*, depois do advento da escrita no terceiro milênio (cf. AUROUX, 2014, p. 35).

Essa *revolução* de que Auroux (2014) fala teve, segundo o autor, consequências práticas no que diz respeito à organização das sociedades humanas, e esteve ligada também a importantes transformações na história das ciências da linguagem. Nas palavras do autor:

Nesse mesmo período aconteceram outras transformações na história das ciências da linguagem. O interesse prático da gramática se estende da filologia (no sentido lato do acesso ao texto escrito), que é seu lugar de origem, em direção ao domínio das línguas maternas. A gramática trona-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las. Esse período vê igualmente o nascimento e o desenvolvimento – em duas retomadas, e sobre bases um pouco diferentes – de teorias em seu conjunto extremamente poderosas em relação à linguagem humana (a gramática especulativa medieval e a gramática geral da época clássica) [...] paralelamente, aparece o dicionário monolíngue sob a forma que ainda conhecemos [...] (AUROUX, 2014, p. 36).

O conjunto dessas transformações nas ciências da linguagem, segundo Auroux (2014), possibilitou o desenvolvimento em maior escala dos esforços na busca, localização e estruturação das línguas faladas, o que constituiu, segundo o autor, a principal preocupação científica do século 19. Sobre isso, Auroux (2014) afirma que tais acontecimentos na ciência da linguagem se encontram diretamente ligados à gramatização das línguas do mundo, sendo esta o fenômeno central.

⁴ A tradução de Eni Orlandi, publicada em 1992, é um compilado das concepções epistemológicas contidas nos volumes 1 e 2 do original *l'Histoire des idées linguistiques*, publicados em 1989 e 1992, respectivamente, onde o termo *gramatização* aparece pela primeira vez. Optamos por utilizar, nessa primeira menção ao termo no texto, a referência de 1992. Para as demais referências, ao longo do trabalho, temos utilizado a edição mais recente da tradução, a de 2014.

Consoante Trujillo (2010), a gramatização e, conseqüentemente, a revolução tecnológica da gramatização têm incontestável contribuição para a estabilização do que vem a ser o principal instrumento de comunicação e produção cultural utilizado pelo homem: a linguagem, em suas formas oral e escrita. Segundo esse autor, a estruturação das línguas a partir de regras que obedecem a critérios lógicos de construção é garantia de expansão dos sistemas de comunicação.

Tomando por base as noções de gramatização e revolução tecnológica da gramatização, apresentadas por Aurox (2014), Vieira (2018) propõe alargar esses conceitos, a partir do que denomina “paradigma tradicional de gramatização” (PTG). Vieira (2018) entende que há, na produção de gramáticas do Ocidente, no âmbito do processo de gramatização, uma mesma linha de construção no que tange à estrutura e aos conteúdos linguístico-gramaticais desses compêndios. Segundo Vieira (2018, p. 10), esses instrumentos de gramatização, em geral:

- a) buscam construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas;
- b) veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio;
- c) confundem gramática, norma e língua, entendendo-as como um objeto autônomo, homogêneo e estático, independente de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento;
- d) privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outras esferas de uso da língua;
- e) tomam a frase como unidade máxima de análise e consideram imanente seu sentido;
- f) utilizam um aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, a despeito de lacunas e contradições.

Além disso, Vieira (2018, p. 10), a partir da noção de PTG, estende também o período fixado por Aurox (2014) acerca do fenômeno da revolução tecnológica da gramatização, afirmando que o PTG “abarca a elaboração de instrumentos de *gramatização* tanto no período da segunda revolução técnico-linguística – marcado pelo progressivo declínio do latim [...] – quanto em época anteriores e posteriores”. Dito de outro modo, Vieira (2018)

entende que o PTG, logo, a tradição greco-latina, influenciou a construção de instrumentos de gramatização antes do século 5, período delimitado por Auroux (2014) como início da revolução tecnológica da gramatização, e depois do século 19, se estendendo até a os dias atuais.

Consoante Vieira (2018), um exemplo de que essa influência abarca um período muito maior que o delimitado por Auroux (2014) pode ser percebido através do exame da *Tékhnē Grammatikē*, considerada obra pioneira entre os instrumentos de gramatização do Ocidente, e uma gramática contemporânea. Nas palavras do autor “[a]pesar das diferenças incontestáveis entre, por exemplo, a *Tékhnē Grammatikē*, do alexandrino Dionísio Trácio (séc. I a. C.), e a *Nova Gramática do Português contemporâneo*, de Cunha & Cintra (séc. XX), há um feixe de traços compartilhados por essas duas obras [...]” (VIEIRA 2018, p. 10).

Vieira (2018), apoiado em Kuhn (1998), aponta as características que o levaram a considerar a existência de um paradigma que perpassou toda a elaboração de instrumentos linguísticos. A primeira delas diz respeito à tentativa, por parte dos gramáticos do PTG, de “forçar” a língua gramatizada a se encaixar nos moldes do aparato terminológico e categorial da tradição greco-latina. Segundo o autor, esse movimento de “encaixe” pode ser percebido no Brasil, por exemplo, a partir da imposição da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), a qual, desde sua publicação em 1959, vem servindo de padrão a ser seguido para produção de gramáticas no país. Assim, a NGB funciona como um paradigma terminológico em que as gramáticas produzidas desde sua implantação devem se encaixar.

Essa aceitação por parte dos gramáticos da metalinguagem prescrita pela NGB é outro ponto que a atrela à noção de paradigma, proposta por Kuhn (1962). Consoante Vieira (2018), ao tomar consciência das inconsistências apresentadas pela tradição gramatical com relação aos fatos da língua, o que põe em cheque a capacidade do paradigma de resolver todos os problemas envolvendo a língua gramatizada, os gramáticos do PTG realizam o que pode ser claramente tomado como “operações de limpeza”, utilizando exemplos prototípicos e, conseqüentemente, rejeitando os que “fogem” às regras impostas, numa tentativa nítida de continuar validando esse paradigma.

Essas *operações de limpeza* podem ser percebidas através do exame ao exemplário dos conceitos gramaticais presentes em boa parte das obras de gramática tradicional e mesmo em manuais didáticos, que circulam atualmente. Os autores dessas obras, conforme apontam Oliveira (2014) e Ferrarezi Jr. (2012), a despeito das inconsistências largamente apontadas por pesquisadores linguistas acerca de determinada categoria, termo, ou conceito, continuam

reproduzindo a ideia, encontrando maneiras de mascarar essas inconsistências, buscando exemplos que vão ao encontro do que foi dito. Um exemplo dessas inconsistências que continuam a ser reproduzidas em muitas gramáticas tradicionais é a classificação do *sujeito* como termo essencial da oração, uma vez que, ao mesmo tempo em que o consideram essencial, essas gramáticas apresentam também a categoria *oração sem sujeito*, evidenciando a incoerência existente nessa classificação (cf. VIEIRA e BRANDÃO, 2007; BAGNO, 2011; DUARTE, 2013).

Entretanto, conforme Kuhn (1962), essa prática de “mascarar” as inconsistências de um paradigma não se sustenta por muito tempo, o que acaba provocando uma inevitável mudança de paradigma marcada, pois, pela mudança de percepção e procedimentos. Segundo Vieira (2018), pode-se enxergar também no PTG o processo atravessado por todo e qualquer paradigma, desde suas primeiras inconsistências até chegar a ser veementemente contestado, o que Kuhn chamou de *período de crise*. Esse processo, no Brasil, começou a se dar com a tradição gramatical a partir da difusão das teorias linguísticas e da aceitação de seus pressupostos no âmbito do ensino de língua portuguesa, panorama que iremos traçar mais detalhadamente no capítulo 3. Por hora, interessa-nos perceber que a tradição gramatical foi, mesmo que de forma gradativa, deixando de ser o único modelo válido no âmbito do ensino de língua materna.

No entanto, de acordo com Kuhn (1962), os paradigmas não existem simultaneamente, ou pelo menos essa coexistência não sinaliza uma mudança significativa para o progresso científico. Para que isso ocorra, seria necessária a ocorrência de uma ruptura e de uma consequente rejeição ao paradigma vigente, que seria então substituído por outro, provocando o que o autor chama de “revolução científica”. Dito isto, é preciso cautela para se entender que o PTG representaria um paradigma rejeitado em detrimento da adesão às novas teorias linguísticas que constituíram as bases da TSD (GUEIROS, 2019). Conforme aponta Altman (2003), as propostas de Kuhn (1962) se referem originalmente às ciências naturais e, desse modo, não são totalmente aplicáveis aos estudos da linguagem, em que figura a coexistência de frentes teóricas opostas a um mesmo objeto: a língua.

Além disso, nas palavras de Vieira (2018, p. 231), “[...] merece destaque o fato de um paradigma, segundo Kuhn (1962), só ser considerado inválido quando existe uma alternativa disponível para substituí-lo. Diante disso, pode-se dizer que, não obstante as novas gramáticas do português brasileiro, o PTG permanece incólume no nosso horizonte gramatical”. Dito de outro modo, Vieira (2018) afirma que, a despeito da existência de

gramáticas do português brasileiro, construídas sob os moldes de novas teorias linguísticas, estas não representam, ainda, um paradigma consolidado (cf. FARACO e VIEIRA, 2016).

Portanto, a despeito das novas perspectivas adotadas para o ensino de língua portuguesa a partir da década de 1970, não se pode querer que a GT represente um paradigma superado, tendo em vista a própria noção de PTG (VIEIRA, 2018) como modelo que perpassa até os dias atuais os instrumentos gramaticais e, conseqüentemente, o ensino de gramática. Para este autor, ao invés de uma *revolução científica*, haveria uma *revolução no fazer gramatical* (cf. VIEIRA, 2018), representada pelo grande número de gramáticas produzidas a partir dos pressupostos de novas teorias linguísticas. É justamente por essa percepção que objetivamos entender nessa pesquisa até que ponto houve, de fato, rupturas com o PTG nas gramáticas escolares analisadas. Tal ruptura seria sinalizada pela adesão dessas gramáticas às diretrizes da TSD e pelo conseqüente abandono da tradição gramatical (representada, aqui, pelos traços que constituem o PTG).

Nesse contexto, ao falar sobre progresso científico, Laudan (2011) retoma a noção kuhniana de paradigma e, de modo crítico, expõe algumas inconsistências ligadas a esse conceito e, conseqüentemente, ao modo como Kuhn enxerga a construção do conhecimento, quando afirma que a ruptura entre paradigmas, que marcaria a hegemonia de um paradigma em relação aos seus antecessores, seria a responsável pelo progresso da ciência.

Laudan (2011) entende que a própria ideia de como um paradigma é rejeitado em detrimento de outro é frágil, uma vez que isso ocorreria a partir da instauração de uma crise, conforme já colocado aqui, a qual provocaria a queda de um paradigma e a aceitação de um outro, capaz de solucionar os problemas surgidos. No entanto, Laudan (2011) afirma que Kuhn não deixa claro em momento algum qual é o ponto em que essa crise chega ao ápice, provocando, assim, a mudança. Além disso, a crítica incide também (e sobretudo) na ideia da não coexistência de dois paradigmas, proposta por Kuhn (1962), pois, segundo este autor, isso impediria a revolução e o conseqüente progresso científico.

Diante disso, Laudan (2011) propõe pensar o desenvolvimento da ciência a partir do conceito de *tradições de pesquisa*, definido por ele como “conjunto de suposições acerca das entidades e dos processos de uma área de estudo e dos métodos adequados a serem utilizados para investigar os problemas e construir as teorias dessa área do saber” (p. 115). Em outras palavras, uma tradição de pesquisa é formada a partir de um conjunto de teorias que, embora diferentes no tratamento do objeto, possuem pontos epistemológicos de convergência.

As tradições de pesquisa, segundo Laudan (2011), diferentemente do que afirmava Kuhn acerca dos paradigmas, podem coocorrer no mesmo espaço de tempo, sem que haja a necessidade de que uma tradição surja e, a partir da capacidade de solucionar problemas, supere a sua anterior, passando a ser o único modelo aceito. Da mesma maneira, uma tradição de pesquisa, mesmo quando rejeitada, não significa que será esquecida definitivamente, mas sim que, naquele contexto, ela não foi suficiente. Sobre isso, Laudan (2011, p. 117) afirma que

abandonar ou rejeitar determinada tradição de pesquisa não é (ou não deveria ser) julgar falsa tal tradição. Tampouco, ao rejeitarmos uma tradição de pesquisa como momentaneamente fracassada, estaremos relegando-a ao esquecimento permanente; ao contrário, podemos estipular condições que, se satisfeitas, a reivindicariam e a ressuscitariam.

Foram essas características que levaram Gueiros (2019) a propor a denominação de *Tradição Sociodiscursiva* (TSD) para se referir ao amplo domínio epistemológico que se inicia, no Brasil, a partir da década de 1970, por meio da intersecção promovida pelas diversas frentes teóricas da Linguística, que tinham em comum a percepção de que a linguagem não poderia mais ser vista sob o prisma das correntes formalistas. A TSD, ao longo de sua constituição, inaugurou, consoante Gueiros (2019), uma nova maneira de refletir sobre os fenômenos linguísticos e, conseqüentemente, sobre o ensino de língua materna, pondo em xeque os dogmas da gramática tradicional.

No capítulo 4, trataremos mais detidamente do contexto de constituição da TSD, o que nos permitirá resgatar as bases sob as quais as gramáticas escolares aqui analisadas foram produzidas, bem como investigar se essa TSD provocou, de fato, mudanças nesses materiais, fazendo haver uma ruptura com a gramática tradicional, ou se estas tradições ainda coexistem na abordagem dos conteúdos linguístico-gramaticais desses manuais.

2.4 Diretrizes epistemológicas da gramática tradicional

A partir na noção de PTG exposta anteriormente, Vieira (2018) propôs a existência de alguns traços sobre os quais a gramática tradicional se sustenta. Tais características foram sumarizadas em Vieira (2020), resultando em 5 diretrizes principais, responsáveis por balizar a produção de gramáticas de cunho tradicional, a que ele denomina *diretrizes epistemológicas da gramática tradicional*, assim descritas:

Diretriz nº 1 – a GT busca construir e ensinar um padrão linguístico idealizado a partir da prescrição de supostas formas e construções corretas e legítimas; Diretriz nº 2 – a GT promove uma visão de língua invariável e imutável, interdita ou ignora a diversidade linguística e combate a suposta deterioração do padrão idealizado; Diretriz nº 3 – a GT privilegia a escrita literária do passado em detrimento de outras esferas discursivas e outras sincronias; Diretriz nº 4 – a GT toma a oração, máxima unidade de análise, como a expressão de um juízo, dotada de sentido completo; Diretriz nº 5 – a GT utiliza um aparato categorial e conceitual oriundo da filosofia grega e da gramática greco-latina, adaptado às diferentes línguas modernas. (VIEIRA, 2020, p. 94)

A diretriz nº 1 – *a GT busca construir e ensinar um padrão linguístico idealizado a partir da prescrição de supostas formas e construções corretas e legítimas* – encontra-se vinculada à finalidade pedagógica por meio da qual as gramáticas foram sempre produzidas. Consoante Vieira (2020), as primeiras gramáticas, elaboradas na Alexandria no período helenístico, tiveram duas principais motivações: reconstruir textos de autores gregos da Antiguidade, como forma de padronizar e preservar o grego clássico; servir de manuais para a compreensão desses textos literários. Tais objetivos marcavam, assim, o caráter filológico e pedagógico desses instrumentos.

Tomando como norte tais finalidades, as gramáticas produzidas a partir disso eram construídas sob um mesmo padrão, a exemplo da *Tékhnē Grammatikē*, de Dionísio Trácio (170-90 a. C), considerada obra pioneira entre as gramáticas ocidentais. Nas palavras de Vieira (2020, p. 97),

[a] *Tékhnē* de Dionísio preocupa-se com a descrição do que havia de sistemático na língua considerada exemplar, isto é, o grego literário clássico. A apresentação de listas de palavras, conjugações, declinações, terminações típicas, entre outros paradigmas desenvolvidos através de princípios analógicos, ao passo que expõe as formas gramaticais desiguais testemunhadas pelas versões diferentes de um mesmo texto antigo, constrói e ensina um padrão linguístico idealizado, cristalizando um modelo de gramática cuja finalidade é primordialmente normativa e pedagógica.

Esse padrão, segundo o autor, foi incorporado pelos gramáticos latinos e, posteriormente, pelos gramáticos renascentistas, os quais reproduziram esse mesmo modelo prescritivo nas gramáticas do português europeu. Do mesmo modo, o autor afirma que as gramáticas elaboradas no Brasil, a partir do século 19 até os dias atuais, seguem orientadas pela percepção de que a gramática deve se pautar no padrão da linguagem de textos clássicos, que seriam tidos como usos legítimos.

Faraco (2008) tece inúmeras críticas ao fato desse padrão idealizado ainda estar sendo reproduzido no ensino de língua materna nos dias atuais, denominando de *norma curta* essa insistência na imposição de uma norma que, a despeito dos usos linguísticos correntes e até mesmo das prescrições gramaticais apresentadas em muitas gramáticas normativas de tradição filológica, continua a perpetuar certas regras de gramática como sendo as únicas formas válidas. Nas palavras do autor:

Em consequência disso, a escola continua a ensinar, no início do século XXI, um estado de língua que, como tal, não existe mais há, pelo menos, 700 anos. E os consultórios gramaticais, desconsiderando a história da língua, se ocupam em condenar boa parte dos usos pronominais correntes, sem conseguir dar conta, minimamente, dos fatos da língua. (FARACO, 2008, p. 149)

Sobre esse equívoco apontado por ele acerca da rejeição dos usos pronominais correntes, Faraco (2008) cita como exemplo o pronome pessoal *vós*, que, há muito, vem dando lugar à forma *you*, mas continua, no entanto, presente em gramáticas tradicionais e manuais didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa.

A diretriz nº 2 – *a GT promove uma visão de língua invariável e imutável, interdita ou ignora a diversidade linguística e combate a suposta deterioração do padrão idealizado* – traz a ideia de que, “[a]s gramáticas tradicionais tornam-se agentes de combate ao “caos” da diversidade linguística e à “deterioração” das formas e construções corretas, puras e perfeitas da norma-padrão soberana” (VIEIRA, 2020, p. 99). Sobre isso, o autor afirma que essa diretriz está intimamente ligada à primeira, uma vez que a elaboração de um padrão idealizado ensinável acaba por promover a ideia de que as variações existentes na língua devem ser rechaçadas por serem tidas como responsáveis pelo caos linguístico.

Desse modo, ainda segundo Vieira (2020), os instrumentos de gramática tradicional relegam a variação a algo menor a que estaria ligada a pobreza da língua, o que seria possível observar em gramáticas portuguesas, uma vez que estas, ao mencionar as especificidades da língua do Brasil no século 19, faziam-no avaliando de modo negativo essas existências.

Do mesmo modo, é possível encontrar tal juízo de valor sobre as variações do português brasileiro até mesmo em gramáticas produzidas no século 20 e que circulam ainda no século 21, as quais tomam a língua do Brasil como inferior à língua de Portugal. Um exemplo disso, citado por Vieira (2020), é a *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, publicada em 1944, que, “ao tratar do uso corriqueiro, na fala dos brasileiros, do pronome “ele” como objeto direto, afirma que no Brasil, ‘até mesmo entre

os doutos’, comete-se o erro de ‘dar para o objeto direto, o pronome do caso reto (caso nominativo, caso do sujeito), ouvindo-se a cada passo solecismos como [...] só vejo *ele* de tarde – Olhe ele ali” (ALMEIDA, 1994, p. 172 *apud* VIEIRA, 2020, p. 100).

Nessa mesma esteira, Antunes (2007) critica o desmerecimento à diversidade linguística em detrimento da defesa de um padrão linguístico homogeneizado, afirmando que “o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso” (p. 104) e que desconsiderar isso é um equívoco que, conseqüentemente, respinga no ensino de língua materna, uma vez que a defesa a todo custo de uma língua homogênea “gerou a maníaca fixação dos professores (e da população escolarizada em geral) nos erros de gramática [...] É impressionante como tudo o que é diferente, é apontado como erro. E ‘os erros são muitos’, creem” (ANTUNES, 2007, p.104).

Vieira (2020) advoga que essa submissão aos padrões linguísticos de épocas anteriores faz parte da cultura gramatical greco-latina e, conseqüentemente, da nossa, haja vista os padrões linguísticos grego e latino estarem pautados na recuperação dos textos clássicos dessas línguas. Movimento semelhante marcou a *gramatização* do português europeu, que seguiu o padrão do latim clássico.

A diretriz nº 3 – *a GT privilegia a escrita literária do passado em detrimento de outras esferas discursivas e outras sincronias* – diz respeito à primazia absoluta dada aos textos do domínio literário no ensino de língua portuguesa no Brasil, a partir do século 19 e se estendendo, pelo menos, até a década de 1970. Segundo Vieira (2020), isso pode ser atestado com base no exame das coletâneas literárias, que consistiam em “impressos escolares, sem quaisquer explicações ou atividades didáticas, contendo uma seleção de textos ou trechos literários de autores portugueses e brasileiros representativos do cânone⁵” (VIEIRA, 2020, p. 105). Tais coletâneas, consoante o autor, circulavam nas escolas brasileiras e tinham estreita ligação com o modo como era feita a abordagem conteudística das gramáticas tradicionais, as quais privilegiavam a escrita literária pregressa de autores portugueses, pertencentes ao cânone, a exemplo da *Grammatica Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira (1855-1923).

Esse panorama só viria a ganhar novas perspectivas com a publicação da *Lei de*

⁵ “Cânone vem do grego kanón, através do latim cānon, e significava ‘regra’. Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares. No que se refere à Bíblia, o cânone é o conjunto de textos considerados autênticos pelas autoridades religiosas. (...)” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 61). Na literatura, passou a significar o conjunto de autores literários representativos da tradição e, portanto, tidos como referência.

Diretrizes e Bases (LDB), nº 5.692, de 1971. A partir de uma tendência mais tecnicista, voltada para a formação profissional e para o combate ao analfabetismo, essa lei deliberou uma série de mudanças para a disciplina de língua portuguesa, o que, consoante Soares (2002), acabou provocando mudanças também nos materiais didáticos, os quais agora começavam a apresentar textos de domínios discursivos diversos, que circulavam em variadas esferas sociais, retirando, assim, a preferência pelos textos literários. No entanto, a determinação desta lei não garante que a primazia aos textos literários canônicos tenha deixado de ser uma realidade dos instrumentos gramaticais e, de modo mais específico, nos manuais didáticos de língua portuguesa.

Neste sentido, Vieira (2020) aponta que, a despeito do que foi definido pela LDB, boa parte dos manuais de GT continuaram privilegiando o uso de excertos retirados de textos literários canônicos. Esse uso pode ser constatado, por exemplo, na *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara. Segundo o autor, na 37ª edição dessa obra, publicada em 1999, há uma recorrência considerável de exemplos utilizando trechos de escritores canônicos, o que demonstra claramente que a valorização do cânone literário não parece ser uma tendência totalmente superada, mesmo em manuais mais atuais de gramática.

Essa diretriz é confirmada também por outros trabalhos, a exemplo de Henriques (1998, 2004), que traz uma análise do uso de trechos de escritores canônicos em obras de Celso Cunha e na *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara. O estudo atesta a filiação desses gramáticos aos moldes da tradição gramatical, uma vez que apresentam em suas obras uma quantidade significativa de excertos retirados de textos de escritores canônicos, dentre os quais figuram Luís de Camões (1524-1580), Machado de Assis (1839-1908) e Camilo Castelo Branco (1825-1890).

A diretriz nº 4 – *a GT toma a oração, máxima unidade de análise, como a expressão de um juízo, dotada de sentido completo* – diz respeito ao fato de a GT realizar análise gramatical utilizando como exemplário orações descontextualizadas, o que há muito vem sendo considerada uma abordagem limitada. As discussões nesse sentido, protagonizadas no âmbito da TSD, sugerem que os conteúdos de gramática não devem ser ensinados tomando o nível oracional como unidade máxima de análise, haja vista existirem outros objetos e níveis de análise linguística, tais como texto, discurso, gêneros, que poderiam ser considerados no ensino desses conteúdos.

Bagno (2009, p. 146), ao tratar do que ele considera “os sete pecados capitais da Gramática Tradicional”, nos diz que “a limitação da abordagem gramatical à frase/oração,

considerada autossuficiente, sem ampliação do foco de análise ao texto do qual ela faz parte nem ao contexto [...] em que é produzida [...], é a miséria da sintaxe”. Sobre isso, Antunes (2014) fala das consequências em se escolher o estudo/ensino de gramática restrito à frase/oração, apresentando uma série de circunstâncias relacionadas ao contexto de produção desses enunciados que ficam escanteadas. Assim, o estudo restrito à reação/frase, segundo a autora, não permite avaliar:

- a quem se referem as expressões designadoras de pessoa, ou aquelas indicadoras de tempo e de lugar (as conhecidas expressões dêiticas);
- os recursos léxico-gramaticais utilizados para assegurar a continuidade referencial do texto;
- a seleção dos artigos;
- a adequação de um ou outro tipo de modalização;
- a conveniência de se optar por um pronome, por uma elipse ou por uma expressão referencial com núcleo lexical;
- as eventuais mudanças na sequência canônica dos membros da frase;
- as relações causais ou outras relações lógico-discursivas que podem ser expressas com ou sem o uso de conjunções;
- os diferentes recursos léxico-gramaticais com que se promove a coesão do texto, inclusivamente a repetição de palavras;
- a relevância e a consistência do que é dito ou a sua coerência semântico-pragmática.

Em suma, a autora quer mostrar que, ao se tomar a oração/frase como unidade máxima de análise, todos os elementos textuais discursivos que deveriam conduzir o ato interpretativo diante da *ação da linguagem realizada* deixam de estar à disposição do interlocutor. Segundo Antunes (2014) uma frase do tipo ‘Meu tio fugiu’, utilizada, por exemplo, somente para que o aluno exercite sua escrita da palavra *fugiu*, na verdade, nem pode ser considerada uma “ação da linguagem”⁶, uma vez que não existe nem mesmo um interlocutor previsto.

Contudo, Vieira (2020) chama atenção para o fato de que a oração foi o objeto eleito pela gramática tradicional desde os gregos, quando Platão apresenta em *O Sofista*, no século 5. a. C., o que seriam as partes constitutivas do discurso (*lógos*): o nome/sujeito (*ónoma*),

⁶ Expressão originalmente cunhada por Bronckart (1999) para designar a atividade exercida pela linguagem, que prevê a existência de um interlocutor e de suas especificidades, bem como a necessidade de um contexto que circunde tal atividade.

que serviria para executar a ação, e o verbo (*rhêma*), que teria o papel de exprimir a ação executada pelo sujeito. Tal reflexão, conforme os autores, estava ligada também àquela feita pelos gregos acerca do *lógos*: julgar se era verdadeiro ou falso, uma vez que consideravam que a relação entre as partes (*ónoma* e *rhêma*) que constituía o discurso refletia a realidade das coisas e, por isso, era possível dizer da veracidade ou falsidade desse discurso, condição para que fosse considerado de sentido completo.

Tal ideia, consoante o autor, foi retomada tempos depois e incorporada às primeiras gramáticas gregas e latinas, as quais falavam em partes da oração e compreendiam esta como uma espécie de enunciado capaz de manifestar um pensamento de sentido completo, ideia que veio perpassando as definições de oração presentes nas gramaticais tradicionais até os dias de hoje.

Assim, a GT, ao considerar a oração como unidade máxima de análise, é coerente com seus propósitos, uma vez que nunca objetivou tratar de outros objetos linguísticos para além disso. Dito isto, a crítica, de acordo com o autor, deve incidir não sobre o modo como a GT aborda seu objeto, mas sobre o fato de tal abordagem ser insuficiente para os propósitos pedagógicos do ensino de gramática quando se tem como norte os pressupostos da TSD.

A diretriz nº 5 – *a GT utiliza um aparato categorial e conceitual oriundo da filosofia grega e da gramática greco-latina, adaptado às diferentes línguas modernas* – corresponde ao uso já enraizado da terminologia e dos conceitos da tradição greco-latina nas gramáticas de cunho tradicional desde os primeiros instrumentos gramatizados até os dias atuais. Esse uso da taxonomia greco-latina é também motivo de crítica por parte dos estudiosos que defendem o que preconiza a TSD, os quais alegam que muitas das categorias e conceitos da GT já não mais dão conta de abarcar os diversos fenômenos linguísticos que vinham sendo alvo de estudos ao longo desse tempo.

Vieira (2020) destaca a existência de diferenças terminológicas promovidas pelo grande número de gramáticas, de diferentes autores, na primeira metade do século 20, no Brasil. No entanto, afirma que tais diferenças não refletiam apenas as escolhas de cada autor, mas que os termos e conceitos utilizados, por todos eles, não se desvinculava da tradição greco-latina. Aponta ainda que essa diversidade acabou por ser cerceada com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), em 1959, que surgiu para unificar a taxonomia das gramáticas brasileiras, com termos transferidos da tradição greco-latina (cf. MOURA NEVES, 2011). Somem-se a isso as exigências de mercado e do currículo

regulamentador escolar, e o resultado são gramáticas que passaram a seguir o mesmo padrão estrutural, se utilizando dos mesmos termos e definições.

Baldini (1999) nos diz que dois momentos se seguem à publicação da NGB. O primeiro consistiu no movimento interpretativo ao qual gramáticos se dedicaram, a fim de interpretar, explicar e exemplificar a nomenclatura, dada sua configuração simplificada, constituída apenas por uma lista de termos. Nesse momento, segundo o autor, “o gramático passa a ser aquele que comenta a nomenclatura” (BALDINI, 1999, p. 82). No segundo momento, consoante o mesmo autor, tendo já havido a interpretação desses termos, o gramático deixa de ser aquele que comenta a NGB e passa a ser o que reproduz o que nela está expresso.

Após esse período, Baldini (1999) nos diz ainda que a referência explícita à NGB foi deixando de fazer parte das gramáticas, mas a taxonomia empregada nessas obras continuou seguindo os moldes dessa nomenclatura. O autor afirma ainda que, a diversidade teórica advinda do campo dos estudos linguísticos não foi incorporada à boa parte das gramáticas contemporâneas e, quando isso é feito, causa, por vezes, certo estranhamento, a exemplo “das gramáticas que assumem ‘moderadamente’ algumas inovações da Linguística sem que isso altere o quadro de categorias previsto pela NGB” (BALDINI, 1999, p. 86).

Diante das características aqui colocadas acerca do padrão de construção que sustenta a produção de gramáticas tradicionais desde os primeiros manuais até os dias atuais, entendemos que seria válido analisar, com base nessas cinco *diretrizes*, até que ponto tais características ainda figurariam nas gramáticas escolares produzidas à época de nosso recorte, o que constitui um de nossos objetivos de pesquisa. Assim, ao recorrermos às diretrizes epistemológicas da gramática tradicional como categorias de análise, examinaremos se as gramáticas escolares analisadas apresentam rupturas ou continuidades com cada um desses cinco pontos.

2.5 As camadas do conhecimento linguístico

Swiggers (2019), ao tratar da dinâmica a partir da qual se construiu a história da linguística, afirma ser esse um dos maiores problemas dentro da *metahistoriografia*⁷, haja

⁷ O termo é usado pelo autor para se referir à “teorização sobre a relação entre o historiógrafo, seu objeto e a própria atividade historiográfica” (SWIGGERS, 2004, p. 116, *tradução livre*).

vista existirem diferentes concepções acerca de como se deu o desenvolvimento do conhecimento na evolução da ciência linguística.

Pensando nisso, o autor propõe uma “visão menos unilateral”, nos termos dele, sobre essa dinâmica, tomando por base a ideia de que o pensamento linguístico é algo de natureza complexa e que, por isso, deve ser analisado como tal. Dito isto e tendo como referência a metáfora utilizada por Peter Galison (1987, 1997)⁸ para a história da Física, para quem a relação entre uma ciência e sua história é constituída por um muro de três camadas, Swiggers (2019) propõe a existência de quatro camadas do conhecimento linguístico para a historiografia da linguística, descritas a seguir:

- *Camada teórica* – corresponde à visão de linguagem e à concepção acerca das tarefas linguísticas;
- *Camada técnica* – corresponde às técnicas de análise utilizadas no tratamento dos objetos de estudo e aos métodos de exposição dos dados;
- *Camada documental* – corresponde à documentação sobre a qual se debruça a pesquisa, o que pode incluir os tipos de fontes e de dados (linguísticos ou filológicos) a serem utilizados;
- *Camada contextual* – corresponde ao contexto cultural e institucional necessário ao resgate contextual acerca do objeto estudado.

Swiggers (2019, p. 68) apresenta uma série de vantagens ligadas ao uso das camadas do conhecimento linguístico para descrever e explicar a dinâmica da história dos estudos sobre a linguagem:

- 1) Primeiro, ajuda-nos a entender, descrever e explicar porque inovações teóricas podem ocorrer dentro de um mesmo segmento temporal caracterizado por *status quo* institucional, técnico e/ou documental, e por que, ao contrário, uma mudança no nível documental (mesmo uma mudança ‘especular’) não envolve necessariamente uma mudança na teorização ou em dispositivos descritivos; na mesma linha, a descrição em camadas nos faz entender por que existem fenômenos (individuais ou em grupo) de prática teórica/descritiva ‘anacrônicos’ e por que há efeitos de ‘retardamento’;
- 2) Em segundo lugar, a dinâmica da disciplina pode estar ligada a mudanças intracamadas, a mudanças na relação entre duas camadas e, eventualmente, à sobreposição cambiante das quatro camadas. Mudanças gerais e radicais (correspondentes ao que Kuhn

⁸ Galison, Peter. 1987. *How Experiments End*. Chicago, University of Chicago Press; Galison, Peter. 1997. *Image and Logic. A material culture of microphysics*. Chicago, University of Chicago Press.

identificou como ‘revoluções’ nas ciências naturais) são provavelmente um caso de mudanças coincidentes, ou com ‘conversões’, em todas as camadas; tais casos podem ser bastante excepcionais na história dos estudos sobre a linguagem, e isso pode ser devido ao fato de que a linguística dificilmente testemunhou casos de (a) inovação radical (e destruição/eclipse concomitante do passado) e (b) difusão mundial de conteúdos doutrinários canônicos;

- 3) Em terceiro lugar, o modelo em camadas pode funcionar como um padrão de referência (ou pedra de toque) para vários tipos de projetos em historiografia da linguística: pode-se tomá-lo como ponto de partida para estudar o lugar (mais ou menos conservador/típico) de um determinado estudioso em relação à situação de cada uma das quatro camadas em seu tempo, ou para estudar o papel de uma escola ou um modelo com referência a essas camadas (especialmente as camadas teórica e técnica, uma vez que as escolas e modelos em Linguística são geralmente identificados – ou se identificaram – com mudanças na teoria e na prática da disciplina), e o modelo pode ser usado para estudar desenvolvimentos globais na história da disciplina.

O autor entende que a dinâmica acerca da história da ciência e, de modo mais específico, da Linguística, se dá por meio de mudanças e superposições entre essas camadas. Desse modo, à exemplo do que colocamos anteriormente sobre as diretrizes, pode haver mudanças em uma camada, sem que as outras apresentem modificações, o que retoma a metáfora do muro, que apresentamos a seguir:

Figura 1 - Camadas do conhecimento linguístico

Camada teórica							
Camada técnica							
Camada documental							
Camada contextual-institucional							

Fonte: Reproduzida de Swiggers (2019).

A partir da representação das camadas do conhecimento linguístico através da metáfora do muro (figura 1), Swiggers (2019) demonstra que um ou dois tijolos podem ser retirados de uma camada sem que o muro inteiro caia e que somente a retirada de todos eles provocaria a queda por completo. Dito de outro modo, a mudança em algumas camadas não sinaliza uma ruptura, mas sim movimentos de descontinuidades.

Vale mencionar aqui como forma de atestar a viabilidade de pesquisas historiográficas a partir das camadas de conhecimento linguístico, o trabalho de Silva (2016), que teve como objetivo observar algumas continuidades e descontinuidades na linguística histórica brasileira no século 20, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dos problemas da variação e da mudança linguística e à formulação do conceito de português brasileiro. Para tanto, o autor utilizou como categorias os conceitos de *programas de investigação*⁹ e *camadas do conhecimento linguístico*. Silva (2016) toma como periodização dois momentos da linguística histórica brasileira: 1950 (destaque para pesquisas histórico-diacrônicas); 1980 (reavivamento da linguística histórica brasileira, após o seu enfraquecimento, a partir dos anos 1960, época em que se passou a privilegiar estudos de natureza sincrônica). A partir disso, o autor tem como objetos de estudo obras dos dois mais representativos autores das duas épocas, respectivamente: Serafim da Silva Neto (1950) e Fernando Tarallo (1986 e 1991), analisando, a partir das quatro capas, se houve (des)continuidades no tratamento do mesmo problema (a construção do conceito de português brasileiro) nas abordagens desses dois autores.

Com base na análise empreendida, Silva (2016) verificou a *continuidade* no que diz respeito à *camada teórica*, pois tanto Tarallo (1986 e 1991) quanto Silva Neto (1950) tratam da mudança linguística, porém atribuem essa mudança a fatores distintos). O autor observou continuidades também com relação à *camada técnica*, pois tanto Tarallo (1986 e 1991) quanto Silva Neto (1950) tratam de variação a partir de um prisma social (apesar de Tarallo não focar tanto a questão da variação nos trabalhos analisados) e de mudança a partir de uma abordagem imanente. Quanto à *camada documental*, o autor observou *descontinuidades*, uma vez que, enquanto Silva Neto (1950) privilegia o domínio fonético-fonológico, Tarallo (1986 e 1991) dá ênfase à sintaxe, mais especificamente ao sistema anafórico do PB. Por fim, no que tange à *camada contextual*, Silva (2016) aponta para uma descontinuidade entre os dois autores, tendo em vista Silva Neto (1950) dedicar um espaço à observação dos dados dialetais (o que faz parte do contexto de emergência da Sociolinguística no Brasil), aspecto

⁹ Swiggers (2004: 129-30) afirma que *programas de investigação* no âmbito da Historiografia da Linguística, devem ser entendidos como sistemas conceptuais constituídos de teorias que compartilham a mesma visão sobre o objeto científico, a mesma focalização e a mesma técnica de análise em relação ao estudo da língua. Segundo o autor, são quatro os programas de investigação: “o *programa de correspondência* (a linguagem é vista em sua correlação com o pensamento e a realidade); o *programa descritivista* (a linguagem é vista como constituída de unidades formais e funcionais e de relações que podem ser capturadas por uma abordagem descritivista); o *programa sociocultural* (a linguagem é vista em sua relação com *strata* sociais e com configurações socioculturais); e o *programa de projeção* (a linguagem é vista como constituída de ‘distritos’ que podem ser descritos em termos de um quadro de trabalho lógico-extensional)” (SWIGGERS, 2004, p. 6).

que não aparece na obra de Tarallo (1986 e 1991), que dá total primazia à norma linguística urbana.

Polachini (2013) também utiliza *as camadas do conhecimento linguístico* como categoria central da pesquisa, a qual analisou continuidades e descontinuidades no tratamento da sintaxe em gramáticas brasileiras do século 19, em seis gramáticas publicadas entre 1806 e 1894. A partir da *camada teórica*, o estudo observou as concepções de gramática, língua e linguagem. Na *camada técnica*, a análise incidiu sobre o tratamento da sintaxe, a partir das definições de *sintaxe*, *sentença*, *concordância*, *hierarquias dos itens da sentença*, *sintaxe figurada* e *vícios*. A análise da *camada documental* explorou os dados linguísticos utilizados no exemplário das seis obras. Por fim, a *camada contextual* deu destaque a aspectos externos que influenciaram no tratamento da sintaxe nas gramáticas analisadas.

Os resultados apontaram continuidades e descontinuidades no tratamento da sintaxe ao longo do século estudado, apesar de terem também apontado rupturas mais e menos profundas nesse interstício de tempo. Além disso, foram observadas também rupturas transversais (em todas as camadas) em duas das quatro obras analisadas.

Considerando os objetivos dessas pesquisas, os quais partem da observação de continuidades e descontinuidades na abordagem de questões linguísticas e, dando destaque à pesquisa de Polachini (2013), pela semelhança com a nossa pesquisa, uma vez que também investiga gramáticas a partir de uma perspectiva historiográfica, julgamos necessário tomar também como categoria de análise as *camadas do conhecimento linguístico*, uma vez que pretendemos, neste estudo, observar se as gramáticas escolares selecionadas apresentavam linhas de continuidade com a gramática tradicional ou traziam apenas movimentos de ruptura.

Para tanto, utilizamos nesta pesquisa: a *camada contextual* para apresentar do *clima de opinião* à época de produção das gramáticas escolares por nós analisadas, a fim de perceber se e de que maneira esse espírito do tempo influenciou mudanças do tratamento dos conteúdos de morfossintaxe dessas obras; a *camada documental*, para analisar o exemplário presentes nas obras, tentando perceber se esses manuais ainda trazem uma quantidade significativa de excertos da literatura pregressa, o que dialoga com a diretriz epistemológica nº 3 da GT, da qual falamos anteriormente; a *camada teórica*, para observar as concepções de *gramática*, *língua* e *linguagem*, presentes nas gramáticas escolares em

análise; e, por fim, a *camada técnica*, para investigar o tratamento que essas gramáticas dispensam aos conteúdos de morfossintaxe.

Cumpre dizer que, apesar de as *camadas do conhecimento linguístico* dialogarem em muitos aspectos com as *diretrizes epistemológicas da gramática tradicional*, que também constituem categorias de análise de nossa pesquisa, ambas foram necessárias pelo fato de que a primeira nos possibilitou uma visão mais geral acerca dos possíveis movimentos de ruptura/continuidades entre a tradição gramatical e a tradição sociodiscursiva nas gramáticas escolares analisadas, tendo em vista que as camadas constituem o conhecimento linguístico como um todo e, por isso, abarcam diversos aspectos envolvendo a língua, não estando, pois, restrita apenas a aspectos da gramática tradicional, por exemplo.

Já a segunda nos é ainda mais imprescindível, uma vez que incide diretamente nas características que constituem o cerne da gramática tradicional, o que nos forneceu um direcionamento acerca do nosso olhar analítico sobre os aspectos a serem observados no manuais analisados, funcionando, pois, como uma espécie de parâmetro para atingir com maior precisão nosso objetivo de perceber, a partir das cinco características apontadas nessas diretrizes, se, de fato, essas obras rompem com a gramática tradicional.

2.6 O discurso que revela (des)continuidades: a *retórica revolucionária*

Os movimentos de ruptura do qual tratamos anteriormente dizem respeito às mudanças empreendidas em determinado objeto de estudo (que podem ser teorias, gramáticas, escolas) em relação a outro que lhe tenha precedido, ou seja, entende-se que há movimentos de ruptura, por exemplo, quando analisamos um modelo teórico emergente em relação a outro que veio antes, a fim de entender até que ponto esse novo modelo teórico rompe com os postulados do seu antecessor.

Entretanto, essa tentativa de ruptura não se dá apenas a partir de mudanças percebidas no objeto em estudo, que podem ser observadas, por exemplo, a partir do exame das concepções de língua e linguagem ou das técnicas de tratamento acerca de determinado fenômeno da linguagem no objeto estudado (seção 2.5). Existem rupturas que são sinalizadas também no plano da retórica, e esta só pode ser observada, de fato, quando se olha para o externo, buscando resgatar o *clima de opinião* que circundava o objeto.

Assim, essa tentativa de resgate do *clima de opinião* pelo historiógrafo da linguística deve se dar também no sentido de perceber as estratégias de convencimento utilizadas na

tentativa de legitimar determinada teoria, denominadas por Murray (1994) de *retórica revolucionária* ou *retórica de ruptura*, as quais podem ser percebidas no modo como o discurso científico é colocado acerca de determinada teoria ou paradigma, fazendo com que seja aceito e, conseqüentemente, com que os anteriores sejam, de certo modo, rejeitados.

Como já sinalizado em outras seções deste capítulo, a discussão acerca da evolução do conhecimento científico apresenta perspectivas que diferem no modo de entender como se dá esse processo. Enquanto uns defendem, seguindo os pressupostos de Kuhn, que o progresso científico ocorre por meio da quebra entre paradigmas, outros entendem, na esteira de Laudan (2011), que o desenvolvimento das ciências não está, necessariamente, condicionado por rupturas bruscas entre paradigmas ou, nos termos desse autor, das *tradições de pesquisa*, tendo em vista que estas podem coexistir com outras, mesmo sendo a elas opostas.

Entretanto, quando uma tradição emerge e passa a ser considerada alternativa à solução de inconsistências apresentadas por outras tradições vigentes, surgem daí estratégias discursivas na tentativa de validar essa tradição em detrimento das outras e, conseqüentemente, conseguir adeptos a seus pressupostos. Essas estratégias discursivas ocorrem também no discurso dos cientistas pertencentes à tradição que passou, de certo modo, a ser rejeitada, apresentando uma *retórica de continuidade* (MURRAY, 1994), numa tentativa de convencimento acerca da validade daquela tradição.

Batista (2015) propõe a ampliação do conceito de retórica apresentado por Murray, pensando em como ela se aplicaria às ciências da linguagem, de modo mais específico, e quais seriam os meios utilizados para veicular esse discurso. Segundo o autor, o termo pode ser entendido

[...] como um dispositivo de análise que permitirá observar nas manifestações linguísticas, no âmbito do discurso científico em ciências da linguagem, posicionamentos de continuidade e ruptura na produção e divulgação de modos de descrição e análise de fenômenos linguísticos, pois quando comunidades científicas se organizam em torno de uma retórica de ruptura ou de adesão a um paradigma a suposta neutralidade do discurso científico coloca-se diante de um posicionamento que se quer legítimo e ocupa seu lugar social, uma vez que fala de um espaço específico e demarcado (BATISTA, 2015, p. 123).

Neste sentido, retórica seria, conforme este autor, apoiado em Foucault (2008), os modos de dizer advindos de práticas discursivas em campos específicos dos saberes. Esses discursos seriam, então, veiculados por meio de gêneros de diferentes domínios discursivos, reforçados por meio de imagens e vinculados a um contexto social-ideológico específico.

Esse discurso, como já dito, é proferido, então, pelo cientista da linguagem para validar as concepções de linguagem e o domínio técnico (procedimentos de descrição e análise) de um modelo teórico.

Partindo disso, a retórica, enquanto categoria da Historiografia da Linguística, “deve analisar seleções lexicais e construções sintático-semânticas; temas e conteúdos proposicionais presentes nos textos escritos por linguistas; [...] estratégias de argumentação; presença de pressupostos e subentendidos nos dizeres [...]” (BATISTA, 2015, p. 125), entre outros elementos capazes de perceber o posicionamento apresentado nos e pelos textos.

Diante desse quadro e tendo como norte o fato de que a TSD surgiu como uma tradição que provocou mudanças na maneira de enxergar o ensino a partir dos dogmas da gramáticas tradicional, entendemos ser a *retórica* uma categoria necessária à nossa pesquisa, tendo em vista que partimos do pressuposto de que, influenciados pelos discursos que perpassaram as discussões no âmbito da constituição da TSD, autores de manuais didáticos, como os que serão aqui analisados, também teriam passado a investir em um discurso de ruptura com a tradição gramatical, na tentativa de se dizerem vinculados aos pressupostos dessa nova tradição e, conseqüentemente, mostrar um desvinculamento com a tradição que se pretende superar. A partir disso, como já foi dito, temos como um de nossos objetivos analisar a retórica de ruptura ou de continuidade nas apresentações das gramáticas escolares, buscando perceber se houve, por parte dos autores, uma filiação aos pressupostos da TSD ou a manutenção do que prega a tradição gramatical.

No entanto, Batista (2018) chama atenção para o fato de que a ideia imprimida pelo termo *revolucionária* deve ser tomada com cautela. Segundo o autor, tendo por base os escritos de Koerner (2014),

cabe, ainda, ressaltar a necessidade de observar com cuidado o que historicamente se considera ou se determina como *revolucionário* em tradições de pesquisa. A noção de revolução como uma onda que elimina e desconsidera o passado em absoluto precisa ser relativizada, pois as revoluções talvez sejam muito mais obra de uma retórica revolucionária do que de uma revolução de fato (KOERNER, 2014 *apud* BATISTA, 2018, p. 151).

Desse modo, não se deve tomar a presença de uma *retórica revolucionária* como algo que atesta uma ruptura, de fato, com o passado, uma vez que, entendida como estratégia de dissuasão, ela pode ser utilizada como forma de “mascarar” uma mudança que, na verdade, só se deu a nível de discurso. Tal afirmação nos levou a perceber que a análise da retórica não seria suficiente para afirmar que as gramáticas escolares por nós analisadas

teriam rompido com a gramática tradicional, o que nos fez considerar também a análise dos conteúdos de morfossintaxe desses manuais, a fim de atestar se as possíveis rupturas ficam apenas no plano retórico.

Neste capítulo apresentamos alguns dos princípios e categorias que podem ser utilizados em uma pesquisa em HL, situando-os no contexto desta pesquisa. No capítulo seguinte, dedicado ao empreendimento metodológico deste trabalho, trazemos um delineamento mais detalhado de como procedemos na mobilização dessas categorias na análise de nosso objeto de estudo, além de apresentar a classificação de nossa pesquisa e os recortes metodológicos dos quais nos valem para chegar às fontes de constituem nosso conjunto de fontes.

3 O EMPREENDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objeto de estudo gramáticas escolares de língua portuguesa que circularam no país na década de 2000, época em que, na pesquisa linguística brasileira, a TSD já estava consolidada, gerando alguns efeitos em políticas públicas, práticas docentes, produção de gramáticas escolares, entre outras ações pedagógicas. Dada a natureza desse objeto e tendo como norte o objetivo central desse estudo, entendemos tratar-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho interpretativista e de base documental e bibliográfica.

O percurso que culminou na escolha das fontes primárias aqui analisadas, bem como na seleção de parâmetros e categorias para o tratamento do objeto, será explicitado neste capítulo, nas subseções: 3.1. Caracterização do objeto de estudo; 3.2. Fases da pesquisa em Historiografia da Linguística; 3.3. Critérios de levantamento das fontes: periodização e caracterização; 3.4. Seleção e recorte das fontes da pesquisa; 3.5. Princípios e categorias de análise; 3.6. Quadro metodológico: síntese.

3.1 Caracterização do objeto de estudo

Atualmente, podemos apontar a existência de três tipos de compêndios gramaticais de perfil prescritivo-normativo que se caracterizam e se distinguem, de modo geral, pela abordagem teórico-metodológica e pela finalidade a que se prestam. Para diferenciá-los e, sobretudo, esclarecermos o que aqui entendemos por *gramática escolar* (GE), objeto de nossa pesquisa, apresentamos a seguir um ligeiro esboço de cada um deles.

O primeiro tipo diz respeito ao instrumento que, no Brasil, é denominado *gramática tradicional*, o qual claramente se vincula aos ideais de norma herdados da tradição greco-romana e se faz fiel, atualmente, à proposta conceitual e taxonômica deliberada pela publicação da NGB, no final da década de 1950. Entre as obras que se enquadram nesse perfil temos, por exemplo, a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (1999), a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2008), e a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2010).

Essas gramáticas são geralmente caracterizadas por um trabalho essencialmente metalinguístico, através da exposição de conceitos e classificações acerca de categorias gramaticais, sem a preocupação de apresentar uma configuração mais didatizada, a despeito

de ter sido, durante um bom tempo, o único instrumento de consulta utilizado por professores como auxílio na preparação do conteúdo gramatical a ser ministrado em sala de aula. Além disso, tais compêndios não se apresentam enquanto manuais destinados ao uso escolar propriamente dito. Outra característica corrente desses instrumentos é o fato de se pautarem pelas diretrizes epistemológicas da GT, apresentando: prescrição/proscrição de regras a partir de um padrão idealizado; visão de língua invariável e imutável; textos da literatura pregressa, representados, nessas gramáticas, por obras do cânone literário; oração como unidade máxima de análise e metalinguagem aprisionada à NGB.

O segundo tipo de manual do qual tratamos aqui diz respeito a gramáticas que têm como característica mais evidente o seu caráter didático-pedagógico, o que distingue esse instrumento do primeiro tipo, que não traz essa preocupação didática evidenciada na exposição dos conteúdos.

Vidal Neto (2020) chama atenção para o fato de que até o fim do século 19 as obras gramaticais tinham como uma de suas características a presença de reflexões teóricas mais aprofundadas sobre os estudos da língua, dirigidas ao público de estudiosos sobre o português, o que fez essas gramáticas ficarem conhecidas como obras de referência dentro dos estudos linguísticos.

Tal característica evidenciada nas obras oitocentistas, conforme afirma Vidal Neto (2020), começou a perder espaço a partir da primeira metade do século 20, quando, segundo o mesmo autor, as obras gramaticais deixaram de apresentar um aprofundamento teórico sobre os estudos da língua e passaram, paulatinamente, a adquirir um perfil didático-pedagógico, claramente voltado para o ambiente escolar. Tal mudança, consoante este autor, ocorreu, sobretudo, tendo como influência os programas educacionais, a exemplo do amplamente difundido “Programa de Fausto Barreto” (PFB). Esses programas, instituídos nas últimas décadas do século 19, determinaram uma série de modificações no ensino e, consequentemente, nos instrumentos gramaticais, que agora precisavam se adequar a esse novo cenário.

Diante disso, ainda segundo o mesmo autor, a gramaticografia brasileira contava agora com um tipo específico de manual, que se propunha, como função prioritária, a servir como norte para as práticas pedagógicas do professor, característica que fez com que ganhassem a denominação de gramáticas pedagógicas. Entretanto, ao definir o que constitui uma gramática pedagógica, Vidal Neto (2020) deixa claro que apenas o viés didático-

pedagógico não é o bastante para denominar esse tipo de instrumento de gramática escolar. Segundo o autor:

[...] a gramática ocidental, desde sua origem, tem, como característica principal, a produção de reflexões a respeito de uma (variedade de) determinada língua e sua consequente transmissão àqueles que não possuíam tais conhecimentos, incluindo nesse grupo, além dos já letrados, os mais jovens, os que estavam se iniciando neste universo. Tais características conferem à gramática, por si só, um viés *didático*, independentemente dos diferentes matizes epistemológicos pelos quais passou ao longo dos séculos e de sua maior ou menor inserção em ambientes explicitamente caracterizados como “de ensino”. No entanto, isso não autoriza a caracterizar a gramática como sendo uma obra *escolar*, já que para isso ser dito teríamos que colocá-la no ambiente específico da escola, o que certamente não constituiu seu único lugar de uso ao longo da história. (VIDAL NETO, 2020, p. 40).

Com isso, o autor chama atenção para o fato de que a motivação pedagógica perpassou a produção de gramáticas no ocidente desde a sua origem. No entanto, segundo ele, uma gramática só pode ser considerada escolar quando é destinada ao ambiente escolar. Essa relação entre gramática e universo escolar, no Brasil, segundo Vidal Neto (2020), começou a ganhar alguma relevância no final do século 19 e se tornou mais proeminente ao longo do século 20, intensificando-se com a criação de políticas públicas de ensino¹⁰. A partir disso, o autor menciona como critérios específicos que o levaram a considerar as obras por ele mapeadas no rol das gramáticas escolares: a menção explícita (no título, subtítulo, folha de rosto ou texto de apresentação) ao universo escolar; a presença de referências aos programas de ensino vigentes à época, demonstrando uma tentativa de aceitação pelo mercado editorial, levando, conseqüentemente, à sua adoção pelas escolas; a presença de exercícios de fixação, evidenciando ainda mais o caráter didático dessas obras.

A partir desse perfil de gramática escolar estabelecido em Vidal Neto (2020), podemos falar ainda de uma outra configuração, adquirida por essas obras a partir da segunda metade do século 20 e que podem ser observadas nas gramáticas escolares publicadas entre as décadas de 1990 e 2000, a partir do levantamento realizado para essa pesquisa.

Esse tipo mais recente de gramáticas escolares, assim como os manuais considerados como tais por Vidal Neto (2020), tem também como características mais evidentes o caráter didático-pedagógico na exposição dos conteúdos, a presença de exercícios de fixação e a destinação explícita para a qual é produzida: a escola. Sobre isso, Silva (2010, p. 45) afirma que “a gramática escolar é definida não só pelo seu uso facultativo mas habitual nos

¹⁰ Falaremos sobre no capítulo 4 deste trabalho.

contextos de ensino de língua, mas também por considerar a si própria como tal e por indicar seu público preferencial – o escolar.” No entanto, após realizar o levantamento e a leitura dessas obras, consideramos que esse último tipo de gramática carrega algumas características que o diferencia das obras analisadas por Vidal Neto (2020), sendo as mais significativas:

- a) a diagramação, por meio de capas coloridas que conferem a esses instrumentos linguísticos um aspecto de livro didático;
- b) as ilustrações e elementos coloridos de formatação, que trazem para essas obras o universo lúdico, a fim de destacar, ainda mais, seu caráter didático e de demonstrar a preocupação com seu público-alvo;
- c) o diálogo, nos textos de apresentação, com o público-alvo, buscando reduzir o distanciamento autor-leitor/estudante;
- d) a presença de textos de gêneros diversos, demonstrando uma tentativa de adequação ao que previam os documentos oficiais à época de sua produção, influenciados pelo *clima de opinião* que constitui a TSD.

Cumprir dizer, no entanto, que tais características não são estanques, nem incontornáveis, ou seja, não condicionam a classificação de determinada obra como gramática escolar, uma vez que constituem aspectos percebidos na maioria das obras inseridas em nosso recorte temporal. Logo, não ter algumas dessas características não faz de uma gramática menos escolar que outra que possua todos esses traços. Esse movimento de caracterização aqui realizado existe tão somente enquanto tentativa de sanar a lacuna existente na definição desse tipo de material.

Diante disso, tomamos aqui como objeto de estudo esse último tipo de gramática escolar, sobre o qual nos debruçamos com o intuito de analisar até que ponto os pressupostos da TSD influenciaram mudanças na composição desses materiais, fazendo-os apresentar rupturas com a tradição gramatical.

3.2 Fases da pesquisa em Historiografia da Linguística

Swiggers (2013) fala sobre a organização do trabalho historiográfico, assim como de qualquer trabalho investigativo, como sendo essencial para alcançar os objetivos necessários à pesquisa científica. Para este autor, dado o uso de textos do passado (e do presente), um trabalho em HL deve obedecer a três fases: *heurística*, *hermenêutica* e *executiva*.

A *fase heurística* requer do historiógrafo da Linguística as tarefas de “informar-se sobre as fontes e sua disponibilidade; ler os textos-fontes; ‘catalogar’ ideias, os pontos de vista e a terminologia; contextualizar as ideias, os termos” (SWIGGERS, 2013, p. 44). Assim, esta seria a fase que corresponde ao contato inicial com as fontes primárias e com as informações que delas são extraídas, possibilitando a composição do quadro geral da pesquisa, na medida em que, somente ao se debruçar sobre suas fontes, o pesquisador consegue delinear de modo claro seus objetivos de estudo.

Neste trabalho, a primeira fase compreendeu três etapas, sucedidas na seguinte ordem: i) seleção e levantamento das fontes primárias e secundárias; ii) leitura integral das fontes primárias e secundárias e mapeamento de informações necessárias ao nosso objetivo de pesquisa; iii) escolha e organização das categorias do movimento analítico.

À *fase hermenêutica*, conforme Swiggers (2013), cabe a interpretação dos textos-fonte a partir da mobilização de diferentes categorias. Nesse momento da pesquisa, o historiógrafo pode fazer uso tanto de categorias gerais, o que inclui conceitos pertencentes à metodologia da historiografia como um todo, quanto de categorias específicas, a partir de conceitos inerentes à metodologia específica de sua pesquisa. Para este trabalho, utilizamos como categorias gerais as *camadas do conhecimento linguístico* e a *retórica*, cujas bases estão fixadas no aparato metodológico da HL. Como categorias específicas, usamos as *diretrizes epistemológicas da gramática tradicional*, as quais se revelaram indispensáveis à investigação que realizamos.

Aqui, nos debruçamos sobre os dados resultantes do mapeamento realizado na *fase heurística* a partir das categorias também já definidas nessa primeira fase da pesquisa e já explicitadas no capítulo 2. Desenhamos nossa interpretação de dados, portanto, tendo como norte os questionamentos e objetivos de pesquisa.

A *fase executiva* traz, por fim, a concretização do produto final da pesquisa, demonstrando-se os resultados da investigação. A essa fase, segundo Swiggers (2013), cabem três dimensões:

- a) formato de exposição – diz respeito à forma como será feita a exposição dos dados, podendo se dar: por meio de uma narrativa sequencial; de forma tópica, dando destaque a um tema; de forma combinatória, centrada no contexto de determinada época.
- b) intencionalidade do historiógrafo – traz ao historiógrafo a “possibilidade de optar por uma historiografia (meramente) taxonômica ou classificadora, polêmica ou apologética, teológica, exegético-crítica [...]” (SWIGGERS, 2013, p. 45). Essas escolhas são, pois,

baseadas em critérios como cientificidade, relevância e adequação ao campo da pesquisa linguística.

- c) programa cognitivo – é responsável por definir o *perfil intelectual* do produto historiográfico, uma vez que se determina em parte pelo objeto de estudo e em parte pelos interesses do pesquisador. A esta dimensão estão relacionados cinco perfis de historiografia: uma *historiografia atomística*, que apresenta de modo analítico acontecimentos sobre a história da Linguística; uma *historiografia narrativa*, que relata cronologicamente a sucessão de fatos sobre a história da Linguística; uma *historiografia nocional-estrutural*, que analisa de forma estrutural as ideias e abordagens presentes na história da Linguística; uma *historiografia arquitetônico-axiomática*, que se ocupa em descrever e analisar a estrutura lógica de teorias e modelos da história da Linguística; e, por fim, uma *historiografia correlativa*, que estuda as relações entre teorias e as correlações entre pontos de vista e o contexto sociocultural.

Considerando tais classificações, a historiografia que aqui se realizou pode ser classificada como *narrativa* e *nocional-estrutural*, uma vez que apresentamos uma sucessão de fatos ocorridos entre as décadas de 1970 e 2000, a fim de entender se e até que ponto eles influenciaram mudanças nas gramáticas escolares analisadas, apresentando pressupostos da TSD, sendo este último objetivo o que faz com que nosso trabalho se enquadre também no perfil *nocional-estrutural*.

3.3 Critérios de levantamento das fontes: periodização e caracterização

Dado nosso objetivo principal de desenvolvermos uma narrativa historiográfica acerca da produção gramatical da década de 2000, época em que a TSD já havia se consolidado na pesquisa linguística brasileira (cf. GUEIROS, 2019), buscando investigar se essa tradição de estudos suscitou mudanças em gramáticas escolares produzidas à época, entendemos ser necessário tomar como recorte temporal a primeira década dos anos 2000 para a seleção das fontes. Essa decisão partiu do pressuposto de que, uma década depois, as mudanças já instauradas no âmbito da reflexão acerca do ensino de língua portuguesa se sobressairiam nos materiais didáticos ao longo de um período de tempo (nesse caso, uma década) que sucedeu essa consolidação. Isto posto, consideramos nos debruçar sobre gramáticas escolares produzidas entre os anos de 2001 e 2010, o que abrange o interstício de tempo explicitado.

Apesar de trabalharmos no interstício de 2001 a 2010, nosso levantamento inicial do conjunto de fontes primárias abrangeu também gramáticas escolares produzidas na década de 1990, uma vez que, além de poderem servir de base documental para pesquisas futuras, essa catalogação proporciona também a visualização do perfil dessas obras num conjunto maior de instrumentos e numa periodização ampliada.

Ainda sobre essa decisão de abranger esse período de tempo, cabe salientar que essa pesquisa também é de cunho *epi-historiográfico*, que, segundo Swiggers (2010), “integra o material documental produzido por historiógrafos, como meio de apoio e reforço à pesquisa meta-historiográfica.” (p. 5). Assim, não pretendemos nesse trabalho apenas analisar, de forma qualitativa, as fontes selecionadas após os recortes metodológicos empreendidos, mas também, e tomando com a mesma importância, realizar um trabalho descritivo acerca de todo o conjunto de gramáticas escolares que conseguimos mapear, as quais formam uma importante base documental para a construção da narrativa historiográfica que pretendemos desenvolver.

A partir disso, organizamos o que Swiggers (2013) denomina de *portal de documentação*, formado aqui por nossas *fontes primárias*, constituídas pelas GE veiculadas em escolas brasileiras entre 1991 e 2010, e nossas *fontes secundárias*, formadas por trabalhos acadêmicos que versam sobre o objeto *gramática escolar*, bem como documentos regulamentadores do ensino de língua materna que circularam no país durante o período que compreende o recorte de nossa pesquisa, o que nos permitiu reconstruir o *clima de opinião* que orientou as possíveis mudanças empreendidas nos perfis das GE à época.

Cumprir dizer que as fontes secundárias que integram nosso conjunto de fontes são de dois tipos, a saber: publicações que versam sobre o ensino de língua materna e, direta ou indiretamente, sobre o objeto *gramática escolar*, as quais circularam no país na década de 2000; e publicações de mesmo teor temático, veiculadas após esse período até os dias atuais. Tais textos foram selecionados com base em consulta ao acervo de fontes e textos historiográficos do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas”, do qual esta nossa pesquisa faz parte.¹¹

No tangente ao levantamento das fontes primárias, tivemos como norte os seguintes critérios: i) estar enquadrada na periodização escolhida; ii) possuir uma apresentação que a

¹¹ O “HGEL – Historiografia, Gramáticas e Ensino de Línguas” é um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e coliderado pelo Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira, orientador desta dissertação de mestrado. Espelho do grupo de pesquisa no diretório do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6433198070413694. Acesso em: 05/04/2020.

defina claramente como instrumento destinado à escola; iii) constituir volume único, uma vez que as gramáticas seriadas costumam se assemelhar a livros didáticos, não servindo, pois, como fonte para esse estudo.

Sobre esse último critério, cabem aqui algumas considerações, tendo em vista a grande proximidade que esses dois tipos de obras (gramáticas seriadas e livros didáticos) possuem em relação ao objeto gramática escolar. No que diz respeito às gramáticas seriadas, entendemos ser o tipo de material didático que guarda maior semelhança com a gramática escolar, uma vez que traz texto de apresentação, diagramação, ilustrações e estruturas basicamente no mesmo padrão. No entanto, as gramáticas seriadas, como o próprio nome sugere, são divididas por séries, fracionando, pois, seu conteúdo e se desmembrando em uma coleção normalmente de três ou quatro livros, motivo pelo qual geraria um conjunto muito extenso de fontes para análise, resultando em um exame mais superficial desses materiais.

Assim como nas gramáticas seriadas, os livros didáticos também são divididos em séries e, além disso, possuem também conteúdos de literatura e produção textual, o que os distancia no nosso objeto de análise. Essa última característica está explicitada na definição de livro didático apresentada por Bunzen (2014), segundo o qual esses materiais surgiram para propor uma nova organização em relação aos materiais já existentes (cartilhas, livros de leitura, antologias), e, apesar de incorporar algumas características destes, tinha como proposta “fazer conviver no mesmo impresso uma coletânea de textos para o ensino de leitura e os conteúdos gramaticais, assim como atividades de composição, redação” (BUNZEN, 2014, p. 11).

Some-se a isso o fato de o livro didático, ao contrário da gramática escolar, possuir políticas públicas específicas, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e também ser de uso obrigatório nas escolas públicas, o que não ocorre com as gramáticas escolares, que possuem uso facultativo, não gozando, portanto, da mesma atenção do mercado editorial. Tais fatores levaram-nos a entender a gramática escolar como material didático distinto dos outros dois tipos mencionados.

A busca e a aquisição¹² dessas fontes foi realizada em sebos físicos e *on-line*,¹³ para que pudéssemos dar conta, com pretensão de exaustividade, da maioria das obras disponíveis e não incorrer no erro de limitar a construção do nosso conjunto de fontes. O levantamento

¹² Todas as obras presentes no levantamento final também foram adquiridas por meio de sebos virtuais.

¹³ Todas as obras mapeadas estão disponíveis na Estante Virtual (www.estantevirtual.com.br), o que pôde ser verificado mediante cruzamento dos títulos encontrados neste *site* e os disponíveis nos sebos físicos visitados.

mostrou um total de 31 gramáticas escolares enquadradas em nossos critérios, apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Dados informacionais das 31 gramáticas catalogadas

Ano e ed. disponível	1ª ed.	Título	Autor (es)	Editora	Local de edição	Apresentação	Nº páginas
1991 1 ^{a14}	1991	Gramática da língua portuguesa	Walmírio Macedo	Presença	Rio de Janeiro	sim	478
1993 12ª	1986	Gramática	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Ática	São Paulo	sim	487
1993 2ª	1986	Curso prático de gramática	Ernani Terra	Scipione	São Paulo	sim	335
1996 1ª	1996	Gramática: teoria e exercícios	Maria Aparecida Paschoalin; N. T. Spadoto	FTD	São Paulo	sim	414
1997 1ª	1997	Gramática da Língua Portuguesa: uso e abuso	Suzana DÁvila	Editora do Brasil	São Paulo	sim	301
1997 1ª	1997	A gramática lê o texto	Florianete Guimarães; Margarete Guimarães	Moderna	São Paulo	sim	336
1998 1ª	1998	Gramática da Língua Portuguesa	Paschoale Cipro Neto; Ulisses Infante	Scipione	São Paulo	sim	581
1999 1ª	1999	Gramática do texto, texto da gramática	Samira Yousseff Campedelli; Jesus Barbosa Souza	Saraiva	São Paulo	sim	478
1999 1ª	1999	Gramática reflexiva: texto, semântica e interação.	William Roberto Cereja; Tereza Cochar Magalhães	Atual	São Paulo	sim	438
1999 1ª	1999	Colocando o português em dias: gramática interativa	Hélio Eymard de Lima Barbosa e Mello	Autêntica	Belo Horizonte	não	327
1999 1ª	1999	Gramática de hoje	Ernani Terra; José de Nicola	Scipione	São Paulo	sim	304
1999 1ª	1999	Estudos de gramática	Cilio Giacomozzi; Gildete Valério; Cláudia Molinari Reda	FTD	São Paulo	sim	480
2000 4ª	1986	Curso prático de gramática	Ernani Terra	Scipione	São Paulo	sim	575

¹⁴ Para o mapeamento, foram consideradas todas as edições encontradas de uma mesma gramática como sendo obras distintas.

2001 1 ^a	2001	Gramática escolar	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Ática	São Paulo	sim	336
2001 2 ^a	1999	Gramática prática e moderna	Laurinda Grion; Sebastião Paz	Érica	São Paulo	não	208
2002 8 ^a	1994	Gramática da Língua Portuguesa	Roberto de Melo Mesquita	Saraiva	São Paulo	sim	607
2003 1 ^a	2003	Aprender e praticar gramática	Mauro Ferreira	FTD	São Paulo, Brasil	não	656
2004 1 ^a	2004	Gramática: palavra, frase, texto	José de Nicola	Scipione	São Paulo	sim	471
1996 4 ^a	?	Curso de gramática aplicada aos textos	Ulisses Infante	Scipione	São Paulo	sim	96
2005 7 ^a	?	Curso de gramática aplicada aos textos	Ulisses Infante	Scipione	São Paulo	sim	512
2009 3 ^a	1999	Gramática reflexiva: texto, semântica e interação	William Roberto Cereja; Thereza Cochar Magalhães	Atual	São Paulo	sim	448
2005 2 ^a	2000	Gramática em textos	Leila Lauar Sarmento	Moderna	São Paulo	sim	647
2006 1 ^a	2006	Gramática: uso e interação	Laiz B de Carvalho	Saraiva	São Paulo	sim	415
2007 1 ^a	2007	Minha gramática escolar	Maria Aparecida Cláudio	Escala Educacional	Recife	sim	333
2009 1 ^a	2009	Contextualizando a gramática	Lécio Cordeiro; Newton Avelar Coimbra	Construir	Recife	sim	288
2009 1 ^a	2006	Gramática em prática: textos e exercícios	Suzana DÁvila	Do Brasil	São Paulo	sim	485
2010 5 ^a	1986	Curso prático de gramática	Ernani Terra	Scipione	São Paulo	sim	464
2010 15 ^a	1992	Gramática Nova	Faraco e Moura	Ática	São Paulo	sim	400
2010 1 ^a	2010	Nossa língua: códigos, linguagens e suas tecnologias	Karolina Lopes	DLC Difusão Cultural do Livro	São Paulo	não	424
2010 8 ^a	1999	Gramática de hoje	Ernani Terra; José de Nicola	Scipione	São Paulo	sim	320
1997 5 ^a	1978	Gramática Ilustrada	Hildebrando A. de André	Moderna	São Paulo	sim	492

Fonte: Elaboração própria (2020).

A apresentação do total de gramáticas catalogadas (Quadro 1) teve aqui como intuito mostrar, a partir de informações objetivas, o perfil geral das obras produzidas no período em que a TSD se consolidava (década de 1990), bem como das gramáticas situadas em nosso recorte (de 2001 a 2010). Além disso, como já dissemos, achamos necessário apresentar também gramáticas produzidas em 1990 pelo fato de que muitas das obras da década de 2000 possuem edições anteriores, na década de 1990, como mostra o quadro 1.

No entanto, cumpre enfatizar que, para nossa análise, utilizamos apenas gramáticas com edições situadas no interstício de 2001 a 2010, uma vez que, para além da necessidade de estabelecer um recorte, partimos do pressuposto, como já dito anteriormente, de que as possíveis mudanças, influenciadas pela TSD, nas gramáticas escolares apareceriam com mais proeminência nas obras produzidas após uma década do marco dessa consolidação da TSD.

Dito isto, passemos à explicação de como se deu a aplicação dos critérios de seleção e dos recortes realizados nas nossas fontes primárias.

3.4 Seleção e recorte das fontes primárias

Após o mapeamento, iniciamos a elaboração dos critérios utilizados para realizarmos os recortes das fontes primárias e, assim, chegarmos às gramáticas que seriam, de fato, nossos objetos de análise. Tal recorte foi necessário tendo em vista que o nosso objetivo nessa pesquisa não incidiu sobre um termo, conceito ou aspecto específico, passível de recorte analítico dentro das obras, o que nos possibilitaria ampliar nosso olhar para abarcar todas as fontes primárias mapeadas. Assim, objetivando empreender uma análise que nos permitiria passear por toda a obra, decidimos aplicar critérios de corte para afunilar nosso conjunto de fontes primárias.

Isto posto, realizamos o recorte das 31 gramáticas, balizados pelos seguintes critérios:

- 1) tipo de retórica;
- 2) editoração;
- 3) edição mais recente;
- 4) obras prototípicas.

O critério 1 – *tipo de retórica* – diz respeito à *retórica* (MURRAY, 1994) presente nas apresentações das gramáticas analisadas. Assim, fizemos a leitura dos textos de

apresentação de cada obra, buscando encontrar indícios de uma *retórica de ruptura*, em que se buscasse uma filiação aos pressupostos da TSD, ou *de continuidade*, em que os autores não prometessem uma desvinculação da tradição gramatical.

Dada a necessidade de realizarmos uma leitura que se pretendia uniforme e não enviesada acerca do discurso presente na apresentação dessas obras, tomamos alguns aspectos que nos serviram de direcionamento e que apresentamos abaixo:

- a) menção ao trabalho com texto, gênero e discurso;
- b) posicionamento em relação à GT;
- c) concepções de língua e linguagem.

O olhar para esses aspectos nos permitiu perceber se os autores destes manuais traziam uma proposta de abordagem que se pretendia inovadora, tomando como norte as discussões no âmbito de constituição da TSD, ou se, ao contrário, apresentavam uma postura filiada à tradição gramatical. Sobre esta última, cumpre-nos dizer que a ausência também foi considerada como aspecto direcionador da leitura e, conseqüentemente, do recorte. Assim, não havendo nenhuma menção a elementos atribuídos ao quadro epistemológico da TSD, consideramos ali uma *retórica de continuidade*.

Isto feito, dividimos as obras em dois tipos: (i) obras que *apresentam retórica de ruptura* com a GT; (ii) obras que *apresentam retórica de continuidade* com a GT, sendo esse último tipo desconsiderado para fins de análise.

O segundo recorte, feito a partir do critério 2 – *editoração* –, teve por base a lista de editoras obtidas com o mapeamento e expressas no quadro 1, chegando ao total de nove editoras diferentes: Moderna, Scipione, Saraiva, FTD, Ática, Editora do Brasil, Escala Educacional, Construir e Atual. Esse critério foi pensado para que pudesse haver uma abrangência maior em nosso conjunto de fontes, a fim de podermos traçar um perfil mais geral das gramáticas escolares, publicadas pelo maior número de editoras possível.

O recorte feito com base nesse critério se deu a partir da observação da quantidade de editoras que aparecem na lista de obras da década de 2000. Desse modo, após listar as editoras, selecionamos apenas uma obra de cada, de modo que tivéssemos, ao final do recorte, todas as editoras mantidas. Esse recorte foi importante para resguardar a diversidade de editoras, uma vez que achamos válido considerar a possibilidade de haver diferenças significativas entre as obras, a depender de sua editoração.

O critério 3 – *edição mais recente* – constituiu a escolha pela edição mais recente¹⁵, entre as gramáticas de uma mesma editora, haja vista termos selecionado apenas uma obra de cada uma das editoras, como vimos na explicação do critério 2. Esses compêndios seguem listados abaixo em ordem cronológica de publicação:

1. FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de. **Gramática escolar**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2002.
2. FERREIRA, M. **Aprender e praticar gramática**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2003.
3. SARMENTO, L. L. **Gramática em textos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
4. CARVALHO, L. B de. **Gramática: uso e interação**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
5. CLÁUDIO, M. A. **Minha gramática escolar**. 1. ed. Recife: Escala Educacional, 2007.
6. CORDEIRO, L. COIMBRA, N. A. Contextualizando a gramática. 1. Ed. Recife: Construir, 2009.
7. D'ÁVILA, Suzana. **Gramática em prática: textos e exercícios**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
8. CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. 3. ed. São Paulo: Atual, 2009.
9. TERRA, E. **Gramática de hoje**. 8. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

Por fim, a partir do critério 4 – *obras mais prototípicas* –, selecionamos, a partir da análise dos conteúdos de morfologia e sintaxe, as gramáticas mais prototípicas da TSD e da GT, sendo uma representante da primeira e a outra da segunda. Essa seleção foi feita mediante a leitura das nove obras listadas acima, tendo como norte as camadas do conhecimento linguístico e as diretrizes epistemológicas da GT, as quais constituem categorias de análise interna deste trabalho e serão explicitadas mais adiante, na seção 3.5.

Cabe esclarecer que a seleção das obras mais prototípicas da TSD e da GT se deu por meio da leitura e análise dos conteúdos de morfossintaxe, a partir, como dito, de nossas categorias analíticas. Assim, embora tenhamos eliminado, seguindo o primeiro critério de corte, gramáticas que apresentavam, em seus textos de apresentação, uma retórica de ruptura com a GT, não significa que essas obras não apresentem continuidades com a tradição gramatical na abordagem de seus conteúdos.

Esse primeiro movimento analítico dessas obras permitiu que visualizássemos dois perfis de gramática escolar: a) gramáticas que apresentam, em relação às diretrizes da GT,

¹⁵ Optamos pelas edições mais recentes pautados na mesma percepção que nos fez considerar as obras da década de 2000, em detrimento das gramáticas da década de 1990, pois consideramos que uma edição mais recente apresenta maior chance de trazer modificações que uma edição mais antiga.

movimentos de ruptura mais proeminentes que as linhas de continuidade, sendo, portanto, mais representativas da TSD; b) gramáticas que apresentam mais linhas de continuidade com as diretrizes da GT e, conseqüentemente, movimentos de ruptura menos significativos, se encaixando, pois, no perfil mais representativo da GT.

Após essa primeira divisão em dois perfis, realizamos uma nova consulta ao material resultante do mapeamento das nove obras, com base nas categorias analíticas adotadas e selecionamos duas obras: *Gramática: uso e interação*, de Laís B de Carvalho, edição de 2006, e *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira, edição de 2003, consideradas mais prototípicas da TSD e da GT, respectivamente.

Esse último recorte foi necessário para que pudéssemos reduzir consideravelmente o nosso conjunto de fontes e, conseqüentemente, realizar uma análise mais verticalizada, evitando uma possível superficialidade na interpretação, tendo em vista a abrangência de nossas categorias de análise.

Cumprir dizer que as nove gramáticas resultantes dos três primeiros recortes não foram desconsideradas, uma vez que, como já salientado, trata-se de um trabalho *epi-histórico*, de modo que todas as obras presentes no levantamento integram a pesquisa. Além disso, a leitura na íntegra de todas essas nove obras foi necessária para que pudéssemos, a partir das categorias de análise, considerar as duas gramáticas selecionadas como instrumentos linguísticos, de fato, mais representativas da TSD e da GT.

Para serem melhor compreendidos, os recortes aqui empreendidos podem ser visualizados no Quadro 2:

Quadro 2 – Recorte das fontes primárias

Crítérios	Especificações	Levantamentos	Recorte
Periodização	Obras da década de 2000	15 obras	2 gramáticas da década de 2000, consideradas mais representativas da TSD e da GT
Tipo de Retórica	Obras que apresentem uma retórica de ruptura	12 obras	
Editoração	Número de editoras	9 editoras	
Ano de publicação	Obras mais recentes	9 edições	

Obras prototípicas	Gramáticas mais prototípicas da TSD e da GT	2 obras	
--------------------	---	---------	--

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir do exposto no quadro 2, vimos que, das quinze obras mapeadas, doze apresentaram algum tipo de *retórica de ruptura* (critério 1). O critério 2, *editoração*, nos levou a um total de nove editoras diferentes. A partir disso, aplicou-se o critério 3, *edição mais recente*, que, como vimos, selecionou entre as gramáticas de uma mesma editora a que apresenta edição mais recente, o que totalizou nove obras. Feito isto, realizamos a leitura dessas nove obras e, com base nas categorias analíticas desta pesquisa, aplicamos o critério 4, *obra mais prototípica*, e selecionamos duas gramáticas, já mencionadas anteriormente, sendo uma mais representativa da TSD e outra da GT.

3.5 Princípios e categorias do movimento analítico

Uma vez selecionadas as fontes primárias analisadas, adentramos nos movimentos analíticos dessas fontes, mobilizando as categorias necessárias à contemplação do nosso objetivo, as quais já foram explicitadas no capítulo 2 e, portanto, serão aqui apenas retomadas.

Os princípios que nortearam o tratamento do nosso material de análise foram pautados na proposta de Koerner (1996), para o qual a pesquisa em historiografia pode estar ancorada em três princípios: *contextualização*, *imanência* e *adequação*, explicitados no item referente ao marco teórico deste projeto. No tocante à nossa pesquisa, utilizamos apenas os princípios de *contextualização e imanência*, uma vez que não objetivamos estabelecer aproximações modernas do vocabulário técnico ou do quadro conceitual apresentados pelas obras em análise, como propõe o princípio da *adequação*.

O princípio da contextualização se deu com base na reconstrução do *clima de opinião* envolvendo a consolidação da TSD, a partir do qual buscamos analisar, tendo como categoria a *retórica de ruptura/continuidade*, as estratégias argumentativas dos autores nos textos de apresentação de suas gramáticas. Já a *imanência* foi evidenciada por meio da observação do tratamento dos conteúdos de morfosintaxe nas gramáticas analisadas, a partir das *diretrizes epistemológicas da gramática tradicional* (VIEIRA, 2020) e das *camadas do conhecimento linguístico* (SWIGGERS, 2019).

A seção seguinte, traz um quadro que consolida as informações diluídas ao longo deste capítulo e que constituem a essência do nosso empreendimento metodológico.

3.6 Quadro metodológico: síntese

O quadro a seguir sintetiza as informações apresentadas nas seções 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5 deste capítulo:

Quadro 3 – Síntese da metodologia

Dimensões	Dados/fontes	Camadas do conhecimento linguístico	Critérios de análise	Movimentos interpretativos
Externa (orientada para o contexto)	Textos publicados entre 2001 e 2010 que versam sobre ensino de gramática	Camada contextual	Retórica de ruptura	Mostrar, mediante análise das estratégias discursivas dos autores, possíveis influências do <i>clima de opinião</i> à época de produção das gramáticas.
	Textos publicados após 2010, mas que versam sobre ensino de gramática antes desse período			
	Documentos oficiais de ensino			
	Paratextos das gramáticas escolares			
Interna (orientada para o conteúdo)	2 gramáticas escolares entre 2001 e 2010 (conteúdos de morfossintaxe)	Camada teórica	Tratamento normativo	Investigar as linhas de continuidade e/ou os movimentos de ruptura das gramáticas escolares com as cinco diretrizes da GT; Perceber como o discurso da TSD e suas respectivas implicações perpassam as obras.
		Camada documental	Concepção de língua	
			Exemplário	
		Camada técnica	Unidade(s) de análise linguística	
			Metalinguagem	

Fonte: Elaboração própria (2020), com base em Polachini (2018).

Conforme ilustrado no quadro 3, nossa análise foi dividida em duas dimensões: *externa* e *interna*. À dimensão externa coube o resgate do *clima de opinião* à época de produção das gramáticas analisadas, a partir de publicações e documentos oficiais responsáveis por construir o espírito do tempo desse período. A partir disso, buscamos

perceber, nos manuais analisados, como o posicionamento dos autores dessas obras aponta para uma *retórica de ruptura* com relação à tradição gramatical.

Já a dimensão interna, contemplou a análise imanente das obras, com base em duas categorias: *diretrizes epistemológicas* e *camadas do conhecimento linguístico*. Essas categorias e suas subdivisões foram responsáveis por expor, a partir da análise dos conteúdos de morfossintaxe, de que maneira esses manuais apresentam movimentos de ruptura com a tradição gramatical.

Cabe deixar claro aqui que a análise e interpretação partiram da intersecção dessas duas dimensões, uma vez que a análise interna foi feita tendo como norte também o *clima de opinião* que orientou a retórica presente nas apresentações destas obras e que teria influenciado também as possíveis mudanças no tratamento dado aos conteúdos de morfossintaxe nas gramáticas analisadas.

4 A TRADIÇÃO SOCIODISCURSIVA E O ENSINO DE GRAMÁTICA

Nesse capítulo faremos a reconstrução do *clima de opinião* que fez emergir uma nova tradição de estudos linguísticos, denominada por Gueiros (2019) de tradição sociodiscursiva. A TSD se constrói a partir da intersecção, ou seja, dos pontos em comum, entre o tratamento dado aos objetos investigativos de correntes linguísticas que começaram a chegar no Brasil e a adentrar nas discussões sobre ensino de língua a partir da década de 1960. No entanto, conforme Gueiros (2019), a chegada dessas correntes teóricas passou a promover ações mais significativas a partir da década de 1970, fase da *emergência* da TSD (GUEIROS, 2019), e se desenrolou pelas décadas de 1980 e 1990, as quais marcam, segundo o mesmo autor, respectivamente, o *desenvolvimento* e a *consolidação* dessa tradição.

Na seção “4.1 As bases epistemológicas da tradição sociodiscursiva”, situamos as bases que constituem, consoante Gueiros (2019), as *diretrizes epistemológicas da TSD*, a partir da intersecção entre os objetos de estudo de quatro principais correntes linguísticas, as quais foram brevemente definidas e contextualizadas em quatro subseções, a saber: “4.1.1 A Linguística Textual”; “4.1.2 A Análise do Discurso”; “4.1.3 A Sociolinguística”; e “4.1.4 O Funcionalismo”. O breve percurso sobre esses quatro empreendimentos foi necessário para entender como cada um contribuiu para essa nova maneira de enxergar o ensino de língua portuguesa e, de modo mais específico, o ensino de gramática.

Na seção 4.2 “Um percurso sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil: a camada contextual”, apresentamos, então, o percurso feito por essas escolas da linguística, cujos objetos de estudo compõem a base da TSD, e de outras que, apesar de não constituírem o foco das discussões da TSD, também tiveram importância na construção de novas concepções de ensino, e, conseqüentemente, passaram a figurar nos direcionamentos dados pelas políticas linguísticas declaradas¹⁶ sobre ensino de língua portuguesa do país. A contextualização empreendida abarca as décadas de 1970, 1980 e 1990, que foram palco das três fases que constituem a TSD, bem como a década de 2000, que abriga o contexto de produção das gramáticas escolares por nós analisadas.

¹⁶ Bonacigana-Pugh (2012) utiliza o termo *políticas declaradas* para categorizar o que Spolsky (2009) chamou de *política de gestão*, que, segundo ele, diz respeito a “todos os esforços realizados por alguém, ou por um grupo, ou por um governo, enfim, por quem se julgue na autoridade de modificar as práticas ou as crenças de participante de um determinado domínio social.” (SPOLSKY, 2009 *apud* TAVARES e SOARES, 2014, p. 105). Dito isto, a partir de agora nos referimos às políticas públicas (o que inclui os documentos oficiais) envolvendo o ensino de língua materna no Brasil como políticas linguísticas declaradas ou oficiais.

As décadas em destaque nesta seção encontram-se divididas em subseções assim dispostas: 4.2.1 “Décadas de 1970 e 1980”, que formam uma única subseção pelo fato de não serem o foco de nossa investigação, mas serem necessárias por fazerem parte do percurso sob o qual emergiu e se desenvolveu a TSD; 4.2.2 “Década de 1990”, marcada por um número significativo de publicações de documentos oficiais sobre ensino, os quais incorporaram muitos dos pressupostos da TSD; 4.2.3 “Década de 2000”, época de publicação das gramáticas escolares selecionadas para análise e que foi marcada, sobretudo, pela profusão dos estudos sobre gêneros textuais no país, que já vinham ganhando força após a publicação do PCN de língua portuguesa, em 1998.

Tal contextualização teve como objetivo servir de norte para que pudéssemos perceber se e de que modo o *clima de opinião*, que vinha se desenrolando ao longo dessas quatro décadas, influenciou mudanças em gramáticas escolares publicadas em 2000, época que compreende nosso recorte temporal, prioritariamente no que concerne ao tratamento dos conteúdos de morfossintaxe.

Por fim, a seção 4.3 “A retórica de ruptura em gramáticas escolares da década de 2000” traz uma análise da retórica presente nas apresentações das gramáticas escolares analisadas nesta pesquisa, buscando mostrar de que modo os autores destes manuais se valem de estratégias discursivas para validar sua obra a partir de uma retórica que se mostra filiada aos postulados da TSD e que, conseqüentemente, diz romper com o ensino tradicional de gramática, o qual vinha sofrendo críticas sistemáticas desde a década de 1970.

4.1 As bases epistemológicas da tradição sociodiscursiva

Antes de adentrar no contexto que abrigou as discussões que possibilitaram falar na construção da tradição sociodiscursiva (GUEIROS, 2019), é necessário retomar sua definição e entender de modo mais claro as bases sob as quais a TSD se assenta.

Consoante Gueiros (2019, p. 18), a TSD consiste em

um complexo e heterogêneo domínio epistemológico, erguido e sustentado por diferentes empreendimentos teórico-metodológicos que, a despeito de diferenças no trato descritivo, convergem em certos pontos específicos, na medida em que compreendem a linguagem como um fato sociodiscursivo [...].

Chamando atenção para o termo *tradição sociodiscursiva*, o autor explica a escolha da denominação. Tomando por base o que Laudan (2011) postula sobre *tradições de*

pesquisa, Gueiros (2019) afirma que a TSD pode ser considerada uma *tradição*, pois consiste em um “macro domínio epistemológico que, consolidado numa dada conjuntura intelectual e social, angariou espaço e legitimidade ao longo do curso da história”. Segundo o autor, tal afirmação se justifica pela evidente incorporação à linguística contemporânea da ideia de língua *mutável, heterogênea, flexível e instável*. Dito de outro modo, a TSD é considerada uma tradição de pesquisa pelo fato de as ideias e pressupostos que a subjazem já estarem consolidados no âmbito das discussões sobre o objeto língua e, conseqüentemente, sobre o ensino de língua materna.

Já a denominação *sociodiscursiva* está ligada à filiação do conjunto de teorias abrigadas no domínio da TSD ao *programa sociocultural* (Swiggers, 2004), no qual a linguagem é vista a partir de sua relação com o social, isto é, nesse programa o que é externo ao sistema linguístico passa a ser tido como algo essencial para se estudar a língua.

No domínio do *programa sociocultural* operam diferentes frentes teóricas, as quais tiveram seu surgimento atrelado, em grande medida, à necessidade de oposição, mais ou menos explícita, às teorias de cunho formalista. Gueiros (2019), levando em conta o que ele considera ser a base da TSD, elege quatro principais empreendimentos teóricos, a saber: a *linguística textual*, a *análise do discurso*, a *sociolinguística* e o *funcionalismo*¹⁷. Falaremos brevemente sobre eles nas subseções seguintes.

4.1.1 Linguística Textual

A Linguística Textual tem sua fase inicial entre a segunda metade de 1960 e meados da década de 1970, na Alemanha, quando sua preocupação básica incidia sobre os mecanismos interfrásticos (pronominalização, concordância, relação tema/remata, relação por meio de conectores) que, ao serem usados, faziam duas sentenças serem consideradas como um texto.

No âmbito dos estudos interfrásticos, a primazia era dada ao mecanismo de *referenciação*, mais especificamente à *correferência*, considerada essencial para a existência da *coesão textual*. Assim, segundo Koch (2015, p. 19), nessa primeira fase, o texto é “resultado, portanto, de um múltiplo referenciamento”, o que está refletido na definição de

¹⁷ Gueiros (2019), ao falar dos objetos de estudo dessas correntes teóricas, a despeito da existência de várias vertentes no interior de cada uma delas, não adentra nessas subdivisões. Assim, o autor considera as concepções básicas que subjazem a cada teoria e que são, portanto, comuns a todas as subdivisões que estas possam apresentar. Nesse sentido, seguiremos essa mesma orientação ao tratar dessas quatro frentes teóricas.

texto como “sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta”.

Essa primeira fase também testemunhou a construção das chamadas *gramáticas do texto*, empreendimento proposto pelos linguistas de base gerativista, com base na percepção de que, assim como na gramática da frase, haveria também a existência de gramáticas do texto, as quais, consoante Fávero e Koch (1988) e Koch (2015), teriam como tarefas básicas:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de texto.¹⁸

A partir disso, deixava-se de lado o estudo ascendente (da frase para o texto) e se adotava a perspectiva da unidade hierarquicamente maior (o texto) para segmentar em unidades menores e, então, classificá-las. Nesse ponto, o texto deveria ser estudado com base nas possibilidades estruturais de cada língua, obedecendo, assim, às regras da gramática textual.

Na década de 1980, conforme Koch (2015), o conceito de *coerência*, já aplicado na primeira fase da linguística de texto, porém tomado muitas vezes como equivalente ao de *coesão*, ganhou maior espaço e foi ampliado. Havia, agora, o entendimento de que a coerência não seria algo exclusivamente linguístico. Isso significa que, para ela se estabelecer, necessitaria de elementos externos ao texto, envolvendo fatores linguísticos, cognitivos, sociais e culturais.

Depois da extensão do conceito de coerência a elementos extratextuais, outros fatores de textualidade passaram a ser considerados no âmbito dos estudos sobre o texto: *informatividade*, *situacionalidade*, *intertextualidade*, *intencionalidade*, *aceitabilidade* (cf. BEAUGRAND e DRESSLER, 1981).

A década de 1990, segundo Fávero (2019), marca o delineamento da Linguística Textual a partir de uma perspectiva que considerava o texto não mais como produto idealizado a ser desmembrado em unidades menores; agora se levava em conta o texto concreto, cotidiano. Além disso, os estudos sobre o texto passaram a ser considerados a partir

¹⁸ Fávero e Koch (1988, p. 14); Koch (2015, p. 21).

de uma tendência sociocognitivista, em que se consideravam aspectos como *referenciação*, *inferenciação*, *acessamento do conhecimento prévio* etc. Nessa fase também começaram a ter destaque a relação entre oralidade e escrita e o estudo dos gêneros textuais.¹⁹

No Brasil, consoante Fávero (2019) e Bentes (2012), a linguística textual chegou na década de 1980, tendo como primeira referência o trabalho do Prof. Dr. Ignácio Antônio Neis, da PUCRS, intitulado *Por uma gramática textual*, publicado em 1981, na revista *Letras de Hoje*, do curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras e do Centro de Estudos Portugueses da PUCRS.

Dois anos depois, em 1983, tiveram destaque as obras *Linguística de texto – o que é e como se faz*, de Luiz Antônio Marcuschi, e *Linguística Textual – introdução*, de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch. Tais obras já adotavam a linguística textual a partir de um prisma sociocognitivista, além de considerar a relação oral/escrito, características que marcam a terceira fase da linguística de texto na Europa, o que pode ser atestado a partir da proposta de Marcuschi (1983) de que se veja a Linguística Textual como o “estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais” (p. 12).

4.1.2 Análise do Discurso²⁰

Segundo Orlandi (2015), embora estudos que se interessavam pela língua funcionando para produção de sentidos já figurassem em diferentes épocas há bastante tempo, a Análise do Discurso (AD), como área de estudos cujo objeto é o *discurso*, teve seu início dos anos de 1960.

Consoante Brandão (2012), a AD surge a partir do momento em que estudiosos reconhecem a dualidade da linguagem, a qual, apesar de seu caráter formal, se encontrava atravessada pela subjetividade e pelo social. Assim, os estudos sobre a linguagem passam a incidir não mais somente acerca da língua em sua imanência, que, por sua vez, começa a ser vista a partir de sua relação com o social, o ideológico e o histórico. A esse respeito, Orlandi (2015) esclarece que, na AD,

¹⁹ Trataremos dos gêneros textuais mais adiante.

²⁰ Como já sugerido aqui, Gueiros (2019) não considera as particularidades inerentes às diversas linhas teóricas da Análise do Discurso. Assim, o autor fala da AD a partir tão somente do que constitui o cerne desse domínio disciplinar, que é, grosso modo, estudar a linguagem inserida em suas relações sociais, ideológicas e históricas. Assim, nos valeremos aqui de escritos de autores das diferentes linhas, apenas para fins de conceituação mais geral acerca da área, sem adentrar em conceitos mais específicos de cada vertente.

[...] não se trabalha, como na Linguística, com a língua fechada nela mesma, mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. Nem se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam (ORLANDI, 2015, p. 14).

Assim, a AD passa a se situar fora da dicotomia saussuriana língua/fala e começa a figurar em outra instância da linguagem: o discurso, entendido por Brandão (2012, p. 11) como “ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos”.

O discurso, objeto de estudo da AD, não está situado na língua, mas sim no social e, consoante Dezerto (2010, p. 76), “não deve ser entendido como mensagem, nem fala. Trabalha-se com a noção de um objeto teórico produzido historicamente nas práticas sociais.”

Segundo Gregolin (2003, p. 2), a história da linguística do discurso pode ser entendida a partir de sua relação com a Linguística e outras disciplinas que se desenvolviam à época de seu surgimento, com as quais estabeleceu relação buscando uma abordagem que observasse a relação da língua com seu exterior. Para a autora:

- a) Esse é o objetivo da Sociolinguística. No entanto, ela não problematiza o estatuto da relação entre a ordem do discurso e a ordem sócio-histórica. Por isso, ela não consegue solucionar a relação entre “análise interna” e “análise externa”, e passa da análise linguística a uma covariância com o nível social.
- b) Algumas propostas, apesar de terem passado ao nível *além da frase*, permaneceram apenas “internas” (Linguística textual; gramáticas de texto), ou tomaram a “enunciação” como sentido lógico (pragmática, atos de fala).
- c) Outras propostas são apenas conteudísticas e deixam de fora a análise de aspectos linguísticos. É o caso de trabalhos realizados no campo da pedagogia, da sociologia, da história, da antropologia, que aplicam conceitos da “linguística do discurso”.

A partir disso, percebe-se que a AD surge como disciplina que, apesar de apresentar rupturas com os campos de investigação que têm como principal enfoque a língua, mesmo quando estes trabalham a partir de suas relações com o contexto, apresenta também relações interdisciplinares com esses empreendimentos, uma vez que não desconsidera o linguístico, apenas não entende que os sentidos não são encontrados nos limites da língua, mas sim no âmbito do social, do ideológico.

4.1.3 Sociolinguística

A Sociolinguística pode ser definida, de modo sucinto, como “una ciencia interdisciplinar que se ocupa de las relaciones existentes entre el lenguaje e la sociedade” (HERNANDEZ CAMPOY e ALMEIDA, 2005). Dito isto, é possível inferir que ela surgiu como uma área que se contrapõe em alguns pontos ao que preconizam as teorias formalistas acerca da língua, haja vista ser o estudo imanente da língua, a partir do contato com falantes ideais, um dos principais pressupostos dessas frentes teóricas. Sobre isso, Labov (2008, p. 217) afirma que

[...] de modo bastante curioso, os linguistas que trabalham dentro da tradição Saussuriana [...] não levam em conta de modo nenhum a vida social: trabalham com um ou dois informantes em seus escritórios, ou examinam seu próprio conhecimento da *langue*. Além disso, insistem em que as explicações dos fatos linguísticos sejam derivadas de outros fatos linguísticos, não de quaisquer dados externos.

O termo sociolinguística chegou a ser questionado por Labov (2008), sendo considerado por ele redundante, tendo em vista sua convicção de que nenhum estudo da língua poderia estar desvinculado de fatores sociais. Tal percepção esteve presente nos famosos estudos desenvolvidos por Labov acerca da realização dos ditongos na ilha de Marthas's Vineyard e sobre a estratificação do R em lojas de departamento de Nova York, os quais foram responsáveis pelo surgimento da Sociolinguística variacionista à década de 1960, nos EUA. Essa vertente teórica se ocupa do estudo da variação e da mudança linguísticas, tomando fatores linguísticos e sociais como principais condicionantes desses fenômenos.

Neste cenário, a *variação*, tida como responsável pelo “caos” linguístico pelo estruturalismo saussuriano, figura agora como aspecto central de estudos, por ser considerada algo inerente à língua. Nas palavras de Tarallo (1994, p. 7) “[...] a cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. E é precisamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada.”

Arelado ao conceito de *variação*, está o de *mudança linguística*, haja vista ser esta consequência direta daquela. Esses conceitos vão de encontro ao que preconiza a gramática tradicional e adentraram na cena dos estudos linguísticos por meio de desdobramentos e ampliações da ideia, já postulada pelo estruturalismo, de que nenhuma forma ou variedade

linguística seria inferior à outra dentro do sistema linguístico. Nesse sentido, Camacho (2013, p. 30) afirma que, “[l]evados ao extremo, esses postulados abriram caminho para novos enfoques do objeto da linguística, um dos quais, a Sociolinguística variacionista, impôs o postulado de que o binômio variação-e-mudança é uma propriedade constitutiva da linguagem [...]”.

Neste contexto, a mudança linguística se processaria ao longo do tempo, após uma variante linguística, tendo coexistido durante certo período com outra, se sobrepor a esta por escolha dos falantes, os quais acabam por ser os principais responsáveis pelas mudanças que ocorrem na língua.

No Brasil, segundo Cezario e Votre (2008), a Sociolinguística de cunho variacionista começou a ganhar espaço na década de 1970, quando pesquisas nessa linha passaram a ser desenvolvidas a partir de projetos de grupos de pesquisa, a saber: o grupo do projeto Mobral Central, que, conforme Freitag (2016), tinha como objetivo a alfabetização funcional de jovens e adultos que evadiram da escola, ensinando-os leitura escrita e cálculos, visando integrá-los a suas comunidades; o grupo do projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (Nurc) e do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (Peul), este último sob a coordenação de Anthony Naro, que, segundo Freitag (2016), foi o pioneiro na adoção da metodologia da Sociolinguística variacionista no Brasil.

4.1.4 Funcionalismo

A *linguística funcional* teve seus primeiros movimentos na segunda metade do século 20, na Europa, a partir da objeção ao modelo estruturalista de Saussure, que tomava a língua como um sistema fechado, que obedecia a regras internas e não poderia sofrer mudanças advindas do que fosse externo a ele. Os primeiros estudos nesse campo são atribuídos à Escola de Praga, que, em oposição à linguagem como expressão do pensamento, enfatizou o caráter multifuncional da linguagem.

Consoante Pezatti (2004), o funcionalismo surge como corrente linguística que se opõe às ideias formalistas do estruturalismo²¹ e também do gerativismo. Para os funcionalistas, a língua deve ser estudada a partir de seu uso interativo entre os falantes.

²¹ Apesar de suceder o estruturalismo, a abordagem funcionalista também tem caráter complementar à teoria saussuriana, uma vez que também considera o sistema linguístico, cujo funcionamento obedece a regras. No entanto, o funcionalismo transpõe o estudo imanente da língua ao considerar que os usos e funções é que são responsáveis por determinar esse sistema. (cf. PEZATTI, 2004; FURTADO da CUNHA, 2008)

Assim, o funcionalismo rejeita o estudo imanente da língua, próprio dos estruturalistas, como única forma de estudar a linguagem, bem como o modelo transformacional focado nas estruturas da sentença, presente no gerativismo.

Segundo Furtado da Cunha (2008), o Funcionalismo busca explicar as funções desempenhadas pelas construções linguísticas em situações reais de uso da língua e, do mesmo modo, a forma como as funções desempenhadas pelos elementos linguísticos, a depender da situação de uso, influenciam na organização interna das estruturas linguísticas. Assim, o Funcionalismo além de adotar o estudo imanente da língua, considera as vicissitudes sociais envolvendo o sistema linguístico.

Nesse sentido, os funcionalistas trabalham com dados reais envolvendo a comunicação de falantes também reais, em oposição ao trabalho com falantes ideais, comum ao método investigativo do gerativismo. Sobre isso, Furtado da Cunha et al. (2003, p. 29) afirma que

[o] funcionalismo linguístico contemporâneo difere das abordagens formalistas – estruturalismo e gerativismo – primeiro por conceber a linguagem como um instrumento de interação social e segundo porque seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso.

Givón (1995 *apud* KENEDY e MARTELOTTA, 2003, p. 26) apresenta as premissas que, segundo ele, constituem a visão funcionalista da linguagem:

- a linguagem é uma atividade sociocultural;
- a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
- a estrutura é não-arbitrária, motivada e icônica;
- mudanças e variações estão sempre presentes;
- o sentido é contextualmente dependente e não-atômico;
- as categorias não são discretas;
- a estrutura é maleável e não rígida;
- as gramáticas são emergentes;
- as regras de gramática permitem algumas exceções.

No Brasil, segundo Furtado da Cunha (2008), as ideias funcionalistas começaram a ganhar corpo a partir de 1980, com a publicação, em 1987, do livro *Perspectiva funcional*,

de Rodolfo Ilari, que tratava do dinamismo comunicativo a partir das noções de *tema* e *rhema*, presentes na escola de Praga.

Destacaram-se também alguns grupos de estudos, como o projeto Norma Urbana Culta (NURC) e o PEUL/UFRJ, já mencionados anteriormente quando do desenvolvimento da sociolinguística variacionista no Brasil.

A incursão feita aqui por essas teorias se deu de modo breve pelo fato de que nosso objetivo foi tão somente o de entender como cada uma dessas áreas enxerga os estudos sobre a linguagem e, paralelamente a isso, perceber os motivos pelos quais estão situadas no âmbito do *programa sociocultural*, em oposição ao programa formalista de estudos linguísticos.

Na intersecção entre as abordagens dos objetos de estudos dessas vertentes disciplinares (texto, discurso, variação e usos e funções) é que se sustentam as diretrizes epistemológicas da TSD. Assim, segundo Gueiros (2019), apesar das diferenças existentes entre esses quatro domínios teóricos, eles apresentam pontos em comum no sentido de que vão na mesma direção no que diz respeito à percepção e ao tratamento dispensado à linguagem. Conforme Gueiros (2019, p. 103) elas, de um modo geral, compreendem:

- a) a linguagem como um fenômeno social, interativo, cultural, histórico e ideológico;
- b) a heterogeneidade, mutabilidade e pluralidade da linguagem como fatos naturais cujas regularidades podem ser explicadas a partir de dispositivos descritivos;
- c) as unidades linguísticas estruturais (sons, palavras e frases) em sua relação com a exterioridade;
- d) a impreterível necessidade de analisar a linguagem sempre a partir dos usos reais;
- e) a opacidade e heterogeneidade semântica que caracterizam os usos reais da linguagem em funcionamento;
- f) a constituição histórica e social dos falantes, indivíduos ou sujeitos que, consciente ou inconscientemente, se subjetivam e assumem identidades na e pela linguagem;
- g) a linguagem como lugar de interação, interlocução e diálogo entre sujeitos/atores sociais.

Como se pode perceber a partir dos pontos elencados, todos eles indicam o caráter social²² da linguagem, bem como dos sujeitos que a utilizam, enfocando também aspectos

²² Gueiros (2019) esclarece que a ideia de “social” no âmbito dos fundamentos que compõem a tradição sociodiscursiva se difere do caráter social da língua, defendido por Saussure, uma vez que este entende que a língua é um código socialmente imposto aos indivíduos, os quais não têm nenhum poder para modificá-la. Já

relativos à variação e mutabilidade do sistema linguístico, se afastando, portanto, do que postulavam as teorias formalistas (estruturalismo, gerativismo), para as quais a língua deveria ser estudada com um fim em si mesma, o chamado estudo imanente da língua, postulado por Saussure (cf. PIETROFORTE, 2006; ILARI, 2004).

Essas diretrizes que compõem a base da TSD, segundo Gueiros (2019), estiveram presentes e influenciaram nas discussões sobre ensino de língua materna e se encontram diluídas ao longo das quatro décadas das quais iremos falar, a fim de contextualizar o empreendimento da TSD, que nos servirá de norte para observar se a mudança da reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e, no caso específico de nossa pesquisa, sobre o ensino de gramática, influenciaram mudanças nas gramáticas escolares por nós analisadas.

4.2 Um percurso sobre ensino de língua portuguesa no Brasil: a camada contextual

Esta seção tem como finalidade fazer um percurso acerca de questões envolvendo o ensino de língua portuguesa no Brasil, entre as décadas de 1970 e 2010. Aqui, discorreremos sobre as três fases que constituíram a TSD, bem como sobre a maneira como os pressupostos dessa nova tradição de estudos influenciou modificações nas diretrizes acerca do ensino de língua materna, representadas por políticas linguísticas oficiais sobre ensino.

Nas subseções que se seguem, faremos um resgate do *clima de opinião* que circundou a produção das gramáticas escolares por nós analisadas, evidenciando discussões e acontecimentos envolvendo o ensino de gramática tanto na década de 2000, que compreende nosso recorte de análise, quanto nas três décadas anteriores, que marcaram a *emergência*, o *desenvolvimento* e a *consolidação* da TSD.

Cabe dizer, no entanto, que a ênfase não incidirá sobre as décadas de 1970 e 1980, uma vez que esse interstício de tempo marca a emergência e o desenvolvimento da TSD, servindo-nos como *horizonte de retrospectção*²³ (AUROUX, 2008) para entender melhor uma série de questões das décadas seguintes, razão pela qual estas duas décadas foram

o social imbricado nos postulados das teorias que constituem a base das diretrizes da TSD parte da ideia de que o os falantes, bem como os fatores externos ao sistema, é que o determinam e, conseqüentemente, o modificam.
²³Segundo Auroux (2008, p. 114), o *horizonte de retrospectção* corresponde ao conhecimento produzido “antes da atividade cognitiva em questão”. Dito de outro modo, consiste nos saberes anteriores ao período estudado. Para este autor, o olhar para esse horizonte de retrospectção é importante para que se entenda que não há conhecimento instantâneo, uma vez que esse movimento permite o entendimento acerca da formação do objeto de estudo, possibilitando um posicionamento crítico sobre sua constituição, evitando que se tome como informação dada.

dispostas e explanadas em uma única seção. O destaque foi dado, naturalmente, à década de 1990, por ser o marco da consolidação da TSD (GUEIROS, 2019), e à década de 2000, por compreender a época de circulação das gramáticas escolares que constituíram nossas fontes primárias.

4.2.1 Décadas de 1970 e 1980

A partir de agora, nossas discussões incidirão sobre o contexto que possibilitou falar na existência de uma *tradição sociodiscursiva*, caracterizada pela mudança na reflexão sobre o ensino de língua materna e, de modo mais específico, sobre o ensino de gramática. Dito isto, teceremos aqui uma narrativa acerca do que estava sendo dito sobre ensino de gramática na esfera acadêmica e, conseqüentemente, por meio de políticas públicas e documentos responsáveis por regulamentar o ensino de língua portuguesa no país.

Gueiros (2019) toma a década de 1970 como época da *emergência* da TSD. Ainda assim, cabe aqui pontuar – o que este autor também faz – que a década de 1960 foi palco de alguns acontecimentos que guardam considerável importância para as discussões que se desenrolaram nas décadas seguintes.

Como bem lembra Ilari (1992), já nesta década, através de decreto do Conselho Federal de Educação, em 1962, a Linguística passa a fazer parte do currículo mínimo dos cursos de Letras do país. No entanto, é importante deixar claro que, a despeito desse acontecimento, a corrente linguística que gozava de maior força era ainda o Estruturalismo. Logo, as áreas disciplinares que constituem a base da TSD ainda não tinham destaque nessa época.

Essa inserção da Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras no Brasil, embora ainda de maneira incipiente, acabou por favorecer a formação de *grupos de especialidades* (MURRAY, 1994), os quais passaram a promover discussões sobre o ensino de gramática nos moldes tradicionais, acerca dos conteúdos e metodologias utilizadas nas salas de aula da educação básica.

Some-se a isto, o processo de *democratização do ensino* (SOARES, 2002) que vinha se desenrolando à década de 1960, abrindo espaço nas salas da educação básica para a camada popular da sociedade e trazendo, assim, a necessidade urgente de reformulações, haja vista existir uma óbvia disparidade desse conhecimento institucionalizado entre estes novos alunos e os que pertenciam ao segmento social mais abastado.

A partir desse contexto, Gueiros (2019) afirma que, embora a década de 1960 tenha sido palco de acontecimentos importantes para as transformações que viriam ocorrer na percepção sobre a língua e sobre seu ensino, é a partir da década de 1970 que as discussões começam a ganhar corpo, marcando a *emergência* de uma nova tradição de estudos, a TSD.

Conforme Ilari (1985) e Altman (2003), como consequência da institucionalização da Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras, mencionada anteriormente, diversas áreas disciplinares começaram a chegar no Brasil à essa época, entre as quais estão a *sociolinguística* e a *análise do discurso*, das quais já falamos e cujos objetos de estudos compõem as diretrizes epistemológicas da TSD.

Além dessas duas áreas disciplinares, a década de 1970 testemunhou o destaque da *teoria da comunicação*, surgida na Europa, tendo como precursor Roman Jakobson, proeminente estudioso da Escola de Praga. Jakobson entendia que a comunicação se dava através de seis elementos: emissor, mensagem, receptor, canal, código e referente (cf. JAKOBSON, 2008).

Gueiros (2019) aponta para o destaque em publicações que buscavam aplicar os postulados da *teoria da comunicação*, pautadas, sobretudo, nos postulados de Roman Jakobson (cf. MIRANDA, 1971; ALMEIDA, 1972; SPERBER, 1974). Tais textos, segundo o autor concebem a língua e a linguagem como *instrumento de comunicação*, reforçando a oposição à dicotomia saussuriana entre língua e fala. Nas palavras de Miranda (1971, p. 75 *apud* GUEIROS, 2019, p. 135), “na comunicação, o codificador usa um sistema conhecido, a *língua nativa*, mas recria dando-lhe um tratamento próprio a que denominamos *estilo*”.

Segundo o autor, apesar de não fazer parte das bases que compõem a TSD, a *teoria da comunicação* é importante nesse contexto, uma vez que considera fatores externos à língua, ainda que o contexto comunicacional proposto por Jakobson se restrinja ao contexto imediato.

Essa profusão de textos acerca dos pressupostos da teoria da comunicação acabou por influenciar modificações em documentos regulamentadores da educação, a exemplo da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/71), que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e que deliberou uma série de mudanças na organização curricular do ensino, entre as quais destacamos aqui a mudança de denominação da disciplina de Língua Portuguesa para *Comunicação e Expressão*.

Soares (2002) nos diz que a nova Lei guarda como principal diferença, na comparação com outras no âmbito do ensino, o fato de não ter sido resultado de discussões

e transformações socioculturais ou históricas que vinham ocorrendo de forma gradativa ao longo do tempo. Segundo a autora, a nova LDB foi resultado de uma imposição do governo militar, instaurado em 1964, que colocava a educação a serviço da ideologia desse novo regime.

Segundo Soares (2002) e De Pietri (2010), quando a ditadura militar passou a intervir na cena da educação, a qual foi colocada a serviço do *desenvolvimento*, ganhando um caráter mais pragmático e utilitarista, o ensino de língua portuguesa, tido à época como instrumento a serviço do desenvolvimento da língua, também sofreu modificações. Nesse contexto, a disciplina passou a ter como base os postulados da *teoria da comunicação* para sua estruturação interna, o que, por consequência, minimizou a recorrência de conteúdos próprios do ensino tradicional de gramática, levantando uma série de discussões, em voga até hoje, acerca do ensinar ou não gramática, que viria a ser tema de diversas publicações nas décadas seguintes.

Para além disso, consoante Soares (2002) e De Pietri (2010), outras mudanças podem ser notadas tendo como influência essas novas deliberações, dentre as quais estão modificações nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), que tentavam agora: i) minimizar a gramática tradicional, passando a selecionar textos presentes nas práticas sociais; ii) inserir textos de diversos domínios discursivos, tais como histórias em quadrinhos, textos de revistas e jornais, textos de humor, que passaram a figurar em paralelo com textos literários; iii) trabalhar o texto não-verbal, que passou a ser considerado ao lado do texto verbal; iv) considerar o estudo da linguagem oral, que antes era utilizada apenas para exercitar a oratória, por um tempo esquecida, e agora voltava a ser valorizada como instrumento de comunicação.

Consoante Soares (2002), todas essas modificações na disciplina Língua Portuguesa, presentes em maior ou menor grau nos LDLP, ocorreram em paralelo ao desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, o que explicaria a mudança na configuração gráfica desses materiais, que passaram a apresentar capas extremamente coloridas e convidativas ao aluno. Tal mudança pode ser percebida também em gramáticas escolares dessa época, sugerindo que estes manuais acompanham as mudanças empreendidas nos livros didáticos, o que teria relação com o fato de muitos autores de LD também escreverem gramática escolares.

Apesar dessas mudanças instauradas no âmbito do ensino de língua portuguesa, Gueiros (2019) afirma que a década de 1970 não traz ainda um número expressivo de publicações relacionadas às teorias que ele considera as bases das diretrizes da TSD, as quais,

como vimos, estão pautadas nos objetos de estudos da linguística de texto, da sociolinguística, da análise do discurso e do funcionalismo. Segundo o autor, a baixa publicação advém da falta de lideranças intelectuais e organizacionais, capazes de promover um intercâmbio entre estudiosos dessas áreas disciplinares. Todos esses fatores fizeram com que Gueiros (2019) considerasse a década de 1970 como década que abriga a fase de *emergência* da TSD, não estando esta, pois, ainda consolidada.

A década de 1980, por sua vez, marca, consoante Soares (2002), a chegada dessas correntes linguísticas nos currículos dos cursos de formação de professores, o que, segundo a autora, fez com que tivessem maior influência na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa. Segundo essa autora, talvez a principal característica da disciplina Língua Portuguesa à década de 1980 seja a contribuição dessas teorias, ainda que tais contribuições tenham provocado mudanças gradativas, as quais, segundo ela, ainda estão se desenvolvendo nos dias de hoje. Nas palavras da autora,

Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960 – inicialmente, a *linguística*, mais tarde, a *sociolinguística*, ainda mais recente, a *psicolinguística*, a *linguística textual*, a *pragmática*, a *análise do discurso* – só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino de língua materna. E são várias as interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso. (SOARES, 2002, p. 171)

Entre as correntes linguísticas que agora se assentavam no interior das discussões sobre o ensino de língua portuguesa, cabe destacar o foco dado à Linguística de Texto, a sociolinguística e à análise do discurso, à década de 1980. Gueiros (2019) destaca a incidência de um número muito maior de publicações, em relação à década anterior, que traziam os postulados dessas teorias. Esse contexto, aliado ao aparecimento de *grupos de especialidade* e de *lideranças intelectuais e organizacionais*²⁴ (MURRAY, 1994), fizeram com que as ideias promovidas por essas teorias linguísticas, no Brasil, se difundissem em maior escala, caracterizando, assim, a fase de *desenvolvimento* da TSD.

Para além disso, Gueiros (2019) aponta também como acontecimento importante dessa época, uma profusão significativa de publicações que tinham como objetivo apresentar

²⁴ Murray (1994) entende que um *grupo de especialidade* é formado por pesquisadores que se organizam institucionalmente para debater sobre uma vertente em comum e para buscar estratégias de como convencer a comunidade científica da validade do seu modelo teórico. Para tanto, segundo o autor, é necessário que, no interior desses grupos, estejam presentes dois tipos de liderança: a *liderança intelectual*, responsável por se utilizar de um discurso persuasivo com a comunidade científica, visando a legitimidade das teorias que defendem; a *liderança organizacional*, responsável por estender as ideias para além das fronteiras do grupo de especialidade, trazendo, assim, maior visibilidade para o grupo.

alternativas para combater a crise do ensino de português, suscitada pelas críticas constantes, iniciadas já na década de 1970, acerca das inconsistências da gramática tradicional. Essa afirmação é reforçada também por De Pietri (2003) ao afirmar que a década de 1980 marca uma mudança com relação ao direcionamento das publicações feitas por linguistas acerca do ensino de língua portuguesa, as quais deixam de se dirigir apenas ao público acadêmico e passam a considerar como leitor os professores de língua portuguesa da educação básica.

Exemplo disso é a obra organizada por João Wanderlei Geraldi e publicada em 1984, intitulada *O texto na sala de aula*. Formada por uma coletânea de onze artigos, a obra tem como objetivo encurtar a distância existente entre a academia e os professores de língua portuguesa da educação básica, que lidavam à época com o conflito existente entre o ensinar ou não gramática, em que o *discurso da mudança* (De PIETRI, 2003), caracterizado pelas críticas cada vez maiores ao ensino de gramática tradicional, estava se sobressaindo ao discurso que ainda defendia a abordagem tradicional. O livro traz, por meio de uma linguagem acessível, um convite à reflexão sobre as práticas de ensino de língua materna, tocando numa série de questões envolvendo o como ensinar. A obra se difere de outras já publicadas com o mesmo intuito, pelo fato de não se ocupar em dirigir críticas e apontar motivos para o “fracasso escolar”, apresentando, por meio de vivências dos próprios autores, enquanto professores de língua, alternativas de abordagens em sala de aula.

Nesse meio tempo, a denominação da disciplina *Comunicação e Expressão*, instituída na década de 1970, foi revogada através de uma medida do Conselho Federal de Educação, fazendo retornar à antiga denominação *Português*. Tal mudança, segundo Soares (2002), foi resultado de diversos protestos de professores da área, sob a alegação de que o ensino não encontrava mais razão nos moldes do que determinou a ditadura militar, uma vez que agora o país passava pelo processo de redemocratização, o qual ganhou força em meados de 1980.

Essa atmosfera de discussões mais proeminentes acerca do ensino de língua materna, teria exercido, já nessas duas primeiras décadas, alguma influência na produção de manuais escolares, uma vez que estes haviam adquirido o *status* de principal suporte da prática docente, como consequência da democratização do ensino (cf. SOARES, 2002), da qual já falamos anteriormente.

História entrelaçada 8, livro organizado por Bastos e Palma e publicado em 2018, traz uma série de artigos que realizam narrativas historiográficas acerca da educação no Brasil na década de 1980. Na obra, que tem como foco a análise de manuais escolares

publicados à década de 1980, sobretudo no que tange aos eixos de gramática e redação, os trabalhos, além de apresentarem um panorama amplo acerca de questões envolvendo a educação e sua legislação, que incidiram sobre o ensino de língua, tocam também em questões sociais e políticas da época, as quais interferiram direta ou indiretamente em assuntos relacionadas ao ensino e, conseqüentemente, na elaboração de materiais didáticos.

Nesse sentido, destacamos aqui o trabalho de Batista e Tocaia (2018), os quais tratam sobre a relevância de se analisar materiais didáticos através de uma perspectiva historiográfica, uma vez que os autores entendem que esses materiais refletem em grande parte o discurso que subjaz o espírito do tempo que permeou suas produções.

Consoante os autores, isso se dá pelo fato de que os manuais servem de veículos que materializam as formações discursivo-ideológicas oriundas das concepções agora vigentes sobre ensino de língua. Assim, da mesma maneira que um historiador, um autor de livro didático está condicionado a selecionar fontes, conteúdos e práticas que fazem parte de sua época e de tudo que constitui o espírito do tempo no qual se insere. Neste sentido, Batista e Tocaia (2018, p. 675), afirmam que:

Inscrito na realidade material, os livros escolares participam do complexo universo cultural de uma sociedade e destacam-se, assim, como uma bandeira ou uma moeda, como algo do simbólico. Repositório de saberes da prática docente e discurso privilegiado e sistematizador de conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares oficiais, o livro didático tem, por princípio, o papel de transmitir às jovens gerações o saber e o saber-fazer, dos quais em um certo momento ou em um domínio específico, a aquisição será julgada indispensável para que a sociedade possa prosseguir.

Com isso, fica clara a importância do contexto na produção de materiais voltados para o ensino, uma vez que esses manuais parecem mesmo acompanhar as mudanças de concepções advindas das discussões e regulamentações empreendidas em determinada época, mesmo que esses materiais incorporem essas mudanças de modo muito gradativo, como é o caso das obras por eles analisadas. A partir disso, o que se espera é que, à medida que essas transformações no contexto vão se solidificando com o passar do tempo, as mudanças passem a influenciar de modo mais evidente a produção dessas obras.

Apesar de fazerem referência explícita ao livro didático, essa ideia expressa por Batista e Tocaia (2018), acerca das mudanças que vão sendo incorporadas nesses materiais didáticos a partir do contexto de sua produção, pode ser relacionada também às gramáticas escolares, objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que, embora não possuam políticas

linguísticas oficiais que as regulamentem, essas obras são produzidas para o público escolar, fator que as insere como materiais passíveis de sofrer modificações advindas desse clima de opinião que se desenrolava em torno da constituição da TSD. Assim, as gramáticas escolares também funcionam como instrumentos que podem servir de veículo para a investigação da materialização de um discurso de filiação à essa nova tradição de estudos e consequente desvinculação às diretrizes epistemológicas da GT.

4.2.2 Década de 1990

Chegamos aqui à época considerada por Gueiros (2019) como década de *consolidação* da TSD, representada pela aceitação coletiva no âmbito das discussões acadêmicas em torno das pesquisas envolvendo os objetos que constituem as bases da TSD. Conforme este autor, havia agora uma espécie de “consensualidade coletiva” acerca das concepções de texto, discurso, variação e usos linguísticos, as quais já estavam sendo amplamente difundidas.

Consoante Gueiros (2019, p. 234) alguns acontecimentos corroboram a ideia de consolidação dessa mudança na reflexão sobre o ensino de língua materna à década de 1990:

- a) uma intensificação no intercâmbio explícito estabelecido entre os agentes que desenvolveram pesquisas em torno dos objetos constitutivos da TSD, seja no domínio teórico, seja na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa;
- b) uma menor incidência de retóricas de ruptura (se compararmos com a década de 1980), o que se explica pelo fato de concepções sociodiscursivas constituírem, nesta etapa da TSD, ideias linguísticas consolidadas, ao menos no circuito de discussões acadêmicas;
- c) a publicação de textos de ação relevantes assinados por lideranças intelectuais e organizacionais com alto potencial de elite²⁵ e expressiva idade profissional, como Ataliba de Castilho, Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi, Maria Helena de Moura Neves e Roberto Gomes Camacho.
- d) a difusão de trabalhos que investigavam a gramática e seu ensino numa perspectiva funcionalista;

²⁵ Segundo Gueiros (2019) o potencial de elite, termo traduzido de (MURRAY, 1994), está ligado ao valor atribuído a uma instituição ou grupo de pesquisa, tendo como fator motivador a existência de *lideranças organizacionais e institucionais*.

- e) a divulgação sistemática de pesquisas acerca da organização linguístico-pragmática do texto falado e seu lugar no ensino de língua portuguesa;
- f) a publicação em massa de trabalhos em diferentes perspectivas de análise do discurso, assinados por agentes com diferentes níveis de idade profissional;
- g) uma frequente discussão sobre o ensino da leitura e da escrita como práticas discursivas.

A partir dessas constatações feitas pelo autor, é possível perceber que muitas das discussões iniciadas nas décadas de 1970 e 1980, ainda de modo mais tímido, estão agora na década de 1990 representadas com maior intensidade e com um grau maior de organização, o que confirma sua tese de que os anos de 1990 marcam, de fato, a consolidação dessa nova tradição de estudos que vinha se desenrolando ao longo de três décadas.

Essa consolidação de uma mudança na reflexão sobre o ensino de língua materna, embora tenha, inicialmente, chegado com mais força no ambiente acadêmico, não tardaria a refletir em modificações em outras instâncias, o que, possivelmente, influenciaria modificações também nos materiais destinados ao ensino de língua portuguesa. Essa percepção reitera o propósito de nossa investigação, tendo em vista que buscamos justamente analisar se e de que modo essa nova tradição de estudos, agora amplamente aceita, instaurou-se em gramáticas escolares produzidas uma década depois de sua consolidação.

Para além dos acontecimentos no âmbito acadêmico, a década de 1990 testemunhou também a chegada com maior força das ideias que permeavam as discussões no âmbito da TSD às políticas públicas que regulamentavam o ensino, mais especificamente o ensino de língua portuguesa. Sobre isso, cabe dizer que essa década teve como um dos principais destaques um número considerável de documentos publicados com o objetivo de propor uma série de diretrizes sobre o ensino, sobre os quais falaremos a partir daqui.

Ainda como consequência da democratização do ensino, o ensino de língua portuguesa pautado na gramática tradicional já não dava mais conta de subsidiar a prática do professor, que tinha agora que lidar com a diversidade linguística e cultural de alunos advindos das camadas menos favorecidas. Segundo Aparício (2001), apoiado em Castilho (1998), esse cenário tornou urgente uma reavaliação e consequente mudança no ensino de língua, sobretudo no tangente ao ensino de gramática.

Sobre isso, vale mencionar a contribuição da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) ao propor, juntamente com a Coordenadoria de Estudos de Normas Pedagógicas (CENP), a partir de 1976, uma reformulação no ensino de língua portuguesa no Estado, que passou por diversas etapas até chegar em sua versão final.

Consoante Aparício (2001), a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa (PCLP), oriunda de um trabalho colaborativo entre professores da educação básica e universidades do Estado de São Paulo, propunha deliberar novas formas de abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa do 1º e 2º graus, sobretudo no que concerne ao eixo de gramática, incluindo concepções sobre texto e, conseqüentemente, endossando a crítica à adoção da frase como unidade máxima de análise, uma das diretrizes epistemológicas que constituem a gramática tradicional (cf. VIEIRA, 2020). Em um dos trechos da proposta, podemos encontrar a afirmação de que o foco agora deveria recair sobre o texto, entendido como “todo texto falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva” (SÃO PAULO, 1991, p. 18).

A primeira versão da proposta foi publicada em 1985 e analisada por docentes da rede estadual e por professores de Universidades paulistas (USP, UNESP, UNICAMP, PUC/SP), dando origem a uma segunda versão publicada em 1987. Novamente avaliado, o texto foi mais uma vez encaminhado à equipe da CENP, seguida de relatório que previa algumas alterações no documento, que ganhou sua terceira versão em 1988. Por último, a PCLP foi novamente alterada e publicada como versão definitiva em 1991.

Além das contribuições já mencionadas de professores, para fundamentar tal proposta foram utilizados também como ponto de apoio textos organizados e publicados por professores da UNICAMP, em 1978²⁶, sob o título de *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*. Conforme Aparício (2001), a coletânea, que teve como coordenador o professor Ataliba Teixeira de Castilho, foi dividida em 8 volumes, dentre os quais dois textos versavam especificamente sobre o ensino de gramática, a saber *Problema de Análise Gramatical*, do próprio Castilho, e *Sintaxe*, de Mário Perini, ambos apresentando uma postura de crítica à gramática tradicional e trazendo o que consideram novas concepções sobre gramática e sua abordagem. Mais tarde, esses 8 volumes foram reorganizados e publicados em 1987, sob o título de *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*.

Ainda em 1987, com intuito de trazer mais contribuições à PCLP, a SEE/SP publicou separadamente o texto de Carlos Franchi, intitulado *Criatividade e Gramática*, no qual Franchi faz uma abordagem acerca da prática de ensino de gramática voltada para os usos

²⁶ Embora estejamos aqui tratando de acontecimentos da década de 1990, a menção a tais textos da década de 1970 e 1980 é essencial, pois, mesmo tendo sido publicados em momentos posteriores, foram essenciais para chegar à versão final da PCLP, na década de 1990.

da língua e propõe um caminho a ser seguido para que o aluno possa ter pleno conhecimento e domínio sobre a estrutura de sua língua de uma forma mais prazerosa e criativa. O autor defende que “[t]odas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para atividades linguísticas e epilinguísticas [...]” (FRANCHI, 1987, p. 39).

As atividades linguísticas se referem ao estímulo do uso da própria linguagem, o que significa que o professor deve criar situações para que o aluno possa exercitar seu “saber linguístico” já interiorizado desde muito cedo através das trocas verbais feitas com as pessoas de sua convivência.

No entanto, Franchi (1987) alerta para o fato de que esse tipo de atividade não deve se limitar a uma simples atividade verbal. Assim, o docente deve ter em mente uma intenção prévia para esse tipo de prática. As atividades epilinguísticas, por sua vez, consistem na possibilidade de o falante operar sobre a própria língua, comparando o comportamento das expressões, testando novas formas de construção, levantando hipóteses. Segundo Franchi (1987), só a partir dessas duas práticas é que se deve partir para atividades metalinguísticas, ou seja, para a construção de uma sistematização e teoria gramatical, criando, assim, “condições para o exercício do saber linguístico” (p. 40).

Em suma, a PCLP traz, no que diz respeito ao ensino de gramática, uma postura de crítica à gramática tradicional, oriunda das orientações presentes nos textos de apoio, e propõe uma prática voltada para uma perspectiva funcional, que considera as variações como fenômeno inerente à língua.

À nível nacional, a década de 1990 foi palco da publicação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996. O texto da nova Lei deliberava uma série de medidas acerca da organização da educação no país, dentre as quais estão o estabelecimento de dois níveis de ensino, o ensino superior e a educação básica, esta última sendo formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Para além das questões mais gerais contempladas na LDB, interessa-nos particularmente destacar as concepções atinentes ao ensino de língua portuguesa, a fim de entender de que modo o texto dessa nova Lei incorporou aspectos que vinham sendo discutidos no âmbito acadêmico sobre ensino de língua portuguesa, mais especificamente sobre ensino de gramática. Visioli (2004) nos diz que, no texto da nova LDB, as considerações sobre o ensino de língua portuguesa assumem um caráter mais geral, a partir do qual o documento determina, em seu Art. 36, que a língua portuguesa deve ser

“instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”, o que, segundo a autora, abre caminho para pelo menos duas possibilidades de interpretação:

A primeira delas sugere uma involuntária confusão terminológica, constituindo, na melhor das hipóteses, uma contradição interna ao texto da lei. Já a segunda pode ser mais comprometedora e acentuar, conforme dissemos, a diferença entre os objetivos proclamados e os objetivos reais que dizem respeito ao ensino de língua, uma vez que o documento divulga a concepção sociointeracionista, mas favorece a estruturalista (VISIOLI, 2004, p. 56).

Com isso, Visioli (2004) pondera que, apesar de se poder inferir que o texto da nova LDB traz uma visão sociointeracionista de língua, entendida pela expressão “à serviço da cidadania”, causa certa imprecisão o fato de a expressão “comunicação e expressão” estar atrelada aos ideais de língua como código, concepção presente na teoria da comunicação, expressa na LDB publicada em 1971.

Contudo, conforme a autora, tal inconsistência provavelmente advém do caráter conciso e genérico do documento, o que obriga uma interpretação com base na inferência, tendo como norte os pressupostos sobre linguagem que subjazem os termos da lei, problema que viria a ser solucionado com a publicação, na década seguinte, de um novo documento, criado a partir da LDB (Lei nº 9.394/96) e pautado também em diversos estudos e pesquisas nas várias áreas do conhecimento (cf. TORMENA, 2007), que visava especificar as diretrizes para o ensino de modo específico para cada disciplina: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo Correia e Giacomini (2012), os PCN foram publicados em 1997, com base nos aportes teóricos das ciências da linguagem com o objetivo central de servir de referência para as discussões curriculares para o ensino fundamental. Segundo as autoras, as discussões presentes neste documento estavam pautadas numa mudança nas práticas de ensino até então vigentes, “principalmente em relação à função social da escola, ao currículo, aos conteúdos, aos objetivos e à avaliação, de forma que o ensino e a aprendizagem pudessem ser encarados como uma atividade discursiva” (CORREIA e GIACOMINI, 2012, p. 94).

Ainda conforme as autoras, no volume dedicado à disciplina Língua Portuguesa, o texto traz discussões relacionadas às novas concepções de ensino, propondo a ressignificação das práticas de ensino, a reavaliação da noção de erro e enfatizando a importância de se considerar as variedades linguísticas como aspectos inerentes à língua. O documento evidencia, ainda, a necessidade de reflexão acerca da linguagem e de se trabalhar com textos que fazem parte do contexto social do cotidiano. Assim,

a concepção de língua dos PCN é a de língua como objeto social, em uma perspectiva teórico-epistemológica sócio-histórica e interacional, considerando o seu domínio como uma das condições essenciais para a expansão da participação do sujeito na sociedade. Como há uma mudança de enfoque na abordagem de ensino da língua materna, recomenda-se que as ações didático-pedagógicas partam das demandas dos alunos – dos usos que eles empreendem – e não da tradição conteudista escolar, estando o foco do ensino e da aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa voltados para o “[...] o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22), ou seja, as práticas de uso da língua. Em função disso, o texto passa a ser visto como a unidade básica do ensino, em detrimento do trabalho com frases soltas e descontextualizadas. Como os textos sempre se materializam em algum gênero discursivo, faz-se dos gêneros também objeto de ensino” (CORREIA e GIACOMIN, 2012, p. 95).

Com isso, fica clara a filiação dos PCN aos pressupostos presentes nas concepções de língua que subjazem as discussões que vinham sendo empreendidas no âmbito da TSD, uma vez que considera questões como variação e usos linguísticos, partindo de uma percepção sociodiscursiva sobre a língua, para instituir diretrizes da prática pedagógica, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa.

Os PCN endossam ainda as críticas que já vinham sendo feitas ao ensino tradicional de gramática durante essas três décadas, opondo-se ao ensino descontextualizado da gramática, o que pode ser verificado no seguinte trecho do documento:

Assim não se justifica tratar o ensino gramatical como se fosse um conteúdo em si, mas como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano [...] (BRASIL, 1998, p. 17).

Tal crítica é acompanhada pela afirmação presente no documento de que o trabalho com a língua deve ser feito a partir de um viés reflexivo, denominado de “análise linguística”, o qual não deve restringir o ensino de gramática a uma metalinguagem que precisa ser decorada e trabalhada apenas no nível da frase, desconsiderando as várias implicações que o contexto pode ter na estrutura da língua.

Outro ponto presente nos PCN que não pode deixar de ser mencionado aqui é o trabalho com gêneros textuais, que passam a ser tidos como objetos de ensino a partir da concepção, agora já consolidada, pelo menos no meio acadêmico, de que o texto, e não a frase, deve ser privilegiado como unidade de análise, a partir de suas relações com o social.

O estudo dos gêneros textuais no Brasil, segundo Bunzen (2004) e Motta-Roth (2008), teve referências de escolas que apresentavam diferentes abordagens, tais como a

Escola de Sidney, que teve como base os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, a Escola de Genebra, que desenvolveu o Interacionismo sociodiscursivo, a Escola Americana ou Nova Retórica, enfocando as relações entre texto e contexto, além da não menos importante influência dos trabalhos de Dolz e Schneuwly (1998), propondo sequências didáticas para o trabalho com gêneros orais e escritos, e de M. Bakhtin e seu conhecido ensaio “Gêneros do Discurso”, traduzido e publicado no Brasil em 1992.

Os PCN de LP tomam esses estudos como referência, inclusive na própria definição de gênero presente no documento, que faz referência explícita à definição feita por Bakhtin (2003, p. 279), segundo o qual gêneros são instrumentos de comunicação “determinados sócio-historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”.

Ao adotar os gêneros textuais enquanto objetos essenciais para o ensino de língua portuguesa, os PCN validam uma tendência que começou a chegar no Brasil à década de 1990 e que viria a se sobressair ainda mais na década de 2000, sobre a qual falaremos mais adiante.

Além desses documentos que tiveram destaque na cena do ensino no país à década de 1990 e tendo em mente que o nosso objetivo gira em torno de materiais didáticos, mais especificamente em torno de gramáticas escolares de língua portuguesa, cabe aqui mencionar também outra importante política pública do ensino, voltada para a avaliação e distribuição de livros didáticos: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD é um programa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação (FNDE). Foi criado em 1985, com o objetivo inicial de distribuir livros gratuitamente aos alunos do ensino fundamental. Consoante Tormena (2007), foi reformulado em 1996 e adquiriu um novo aspecto, passando agora a servir como documento norteador na produção de livros didáticos, o que conferiu ao programa um caráter de regulamentação no que tange aos manuais que seriam adquiridos e distribuídos para as escolas.

A partir de tal regulamentação, que começou efetivamente no ano de 1997, segundo Tormena (2007), as editoras passaram a inscrever, através de edital, seus livros didáticos em um processo de avaliação pedagógica, realizado por especialistas de várias disciplinas curriculares, com base em critérios específicos. Consoante Albuquerque e Ferreira (2019, p. 254), “inicialmente, essa avaliação foi pautada por critérios de ordem conceitual (a partir dos

quais os livros não podiam conter erro ou induzir ao erro) e de ordem política, no que deveriam ser isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso”.

Segundo Tormena (2007), o programa passou por diversas reformulações ao longo do tempo. A primeira que apresenta mudanças mais significativas é a edição de 1999, que traz algumas modificações nos critérios de avaliação, passando agora a existir o critério de natureza metodológica, que previa que as obras deveriam propiciar, de modo coerente, situações de ensino e aprendizagem adequadas, levando em conta o desenvolvimento de procedimentos cognitivos.

No que tange às concepções acerca do ensino de língua portuguesa, Tormena (2007) destaca que as diversas teorias linguísticas que vinham ganhando cada vez mais espaço no âmbito das discussões sobre o ensino de língua influenciaram as noções/concepções de língua que figuram no programa. Segundo Tormena (2007, p. 45), o edital de 1999 lista três principais preocupações com relação ao ensino de língua materna:

- 1) O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e o exercício – o mais complexo e variado possível – da linguagem oral; 2) o desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita e nas situações em que seu uso é socialmente requerido. Os editais seguintes ampliam a lista com mais um item: 3) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da compreensão oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

A autora acrescenta que, a partir dessas recomendações, todos os editais do programa deixam explícito que as atividades de leitura, produção de texto e oralidade devem ter prioridade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa e devem estar contextualizadas com base em situações reais de uso.

Na tentativa de conduzir a discussão para o nosso objeto de estudo, entendemos que, apesar de as gramáticas escolares não possuírem uma política pública que regule seus conteúdos, assim como o PNLD o faz com os livros didáticos, muitos dos autores de GE, são também autores de livros didáticos. Isso nos leva a inferir que todo o contexto que circundou a produção desses materiais, condensado agora nas recomendações do PNLD, possa ter exercido influência na produção de gramáticas escolares de língua portuguesa ao longo dos anos que sucederam a publicação desse documento, prioritariamente no que concerne ao tratamento dos conteúdos gramaticais.

4.2.3 Década de 2000

Chegamos aqui à década que abrigou o contexto de produção das gramáticas escolares objetos de investigação desta pesquisa. Assim como fizemos com as décadas anteriores, destacaremos os principais acontecimentos desse período no que tange ao ensino de língua portuguesa, com ênfase no ensino de gramática.

Como vimos, já na década de 1990, os estudos dos gêneros textuais influenciaram políticas linguísticas oficiais sobre o ensino, a exemplo dos PCN de língua portuguesa, que enfatizaram a importância do trabalho com gêneros discursivos. Após figurarem nos PCN como objetos para o ensino de língua materna, os gêneros textuais passaram a ter cada vez mais espaço nesse âmbito, ganhando, na década de 2000, ainda mais força, aparecendo nos principais documentos oficiais do ensino publicados nesse período, como veremos no decorrer desta seção.

Após longos meses de pesquisas e discussões realizadas por especialistas e educadores de todo o país, o Ministério da Educação (MEC) lança, em 1999, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de servirem como material de apoio à prática pedagógica e ao desenvolvimento do currículo da escola.

Segundo Lima e Melo (2017), a criação dos PCNEM teve como base, sobretudo, o que preconizava a nova LDB (Lei nº 9.394/96), a qual estabeleceu que o ensino médio passaria a ser ofertado de forma obrigatória pelo estado. Além disso, consoante as mesmas autoras, a nova lei também não previa mais uma tendência tecnicista de educação, tendência, como vimos, fortemente defendida na LDB/1971. Agora, além de preparar o aluno para o mundo do trabalho, esta etapa da educação deveria se vincular também à prática social. A partir disso, havia agora a necessidade do desenvolvimento de competências para que o educando despertasse seu senso crítico e também para que pudesse continuar aprendendo de forma autônoma nos níveis de ensino subsequentes.

Diante disso, os PCNEM trazem como principal proposta o abandono da separação estanque do saber em disciplinas escolares, realizando uma divisão desses saberes baseada em três grandes áreas do conhecimento: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; e *Ciências Humanas e suas tecnologias*.

Interessa-nos aqui, em particular, a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que contempla conhecimentos de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática e que, segundo o documento, deve promover um trabalho

sistemático e organizado com a linguagem, que “por sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática” (BRASIL, 2000, p. 5).

Essa área de estudos, segundo o documento, deve servir para desenvolver algumas competências no processo de aprendizagem, as quais se encontram organizadas em três eixos: 1) representação e comunicação; 2) investigação e compreensão; 3) contextualização sociocultural. Consoante Lima e Melo (2017), esses eixos vão servir de pilares para as habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina.

A partir desses três eixos que estruturam as competências a serem desenvolvidas na área de linguagens, sobretudo com relação ao terceiro, que prevê a contextualização sociocultural dos conteúdos, conseguimos perceber a evidente filiação às discussões que vinham sendo promovidas no âmbito da TSD e que também já tinham seus pressupostos figurando em outros documentos oficiais e políticas educacionais nas décadas anteriores.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, de modo mais específico, essa proposta de reorganização na estrutura tradicional dos conteúdos, trouxe junto, conforme nos diz Lima e Melo (2017), uma série de mudanças, sendo a mais considerável a modificação da divisão antes existente entre ensino de gramática, de literatura e de leitura e produção textual. Isso porque o documento privilegia uma abordagem interdisciplinar, a partir da qual

[o]s conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000, p. 18).

Diante disso, a disciplina Língua Portuguesa perde sua organização tripartite e passa a ter seus três principais eixos consolidados a serviço de objetivos em comum. No que tange ao eixo gramatical, isso significa que a abordagem não pode mais se limitar apenas à divisão tradicional dos conteúdos, muito menos ao ensino com base na metalinguagem pura, isto é, sem promover uma reflexão acerca de como os elementos linguístico-gramaticais influenciam na construção e interpretação do texto. Tal mudança não demoraria a ser incorporada aos materiais didáticos, sobretudo no que diz respeito aos livros didáticos, tendo em vista possuírem uma política pública específica. Do mesmo modo, podemos inferir, em alguma medida, que estas modificações também foram sendo incorporadas às gramáticas escolares como forma de aceitação mercadológica.

Embora se trate de um documento elaborado com o objetivo de subsidiar a construção do currículo escolar, bem como orientar a prática do professor, os PCNEM deixam de apresentar alguns aspectos mais específicos necessários a essa condução. A partir disso, o MEC publicou em 2002 as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio), documento que, consoante Lima e Melo (2017), não veio substituir os PCNEM, mas, como o próprio nome indica, servir de complemento, trazendo informações que o seu antecessor não trouxe, procurando, assim:

- trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas;
- explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado;
- apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera. (BRASIL, 2002, p. 13)

Assim, conforme Oliveira et al. (2017, p. 6), os PCN+ “vieram suprir a necessidade dos professores em aprender novas metodologias ou novas maneiras de abordar os conteúdos a partir de análises e reflexões sobre o documento.” Desse modo, esse documento complementar passa a oferecer orientações, de modo mais específico, para que escola e professor possam selecionar conteúdos para cada disciplina, feitas com base nas competências apresentadas pelos PCNEM, de modo a trabalhar a partir de uma prática interdisciplinar, evitando, assim, a fragmentação desses conteúdos.

Na parte dedicada às especificidades da disciplina Língua Portuguesa, os PCN+ Ensino Médio enfatizam a necessidade do trabalho a partir de gêneros textuais, apresentada pela primeira vez nos PCN/1998. Segundo o novo documento, a competência textual deve ser desenvolvida tendo como base a abordagem de textos a partir de gêneros discursivos, afirmando que, quando “se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico” (BRASIL, 2002, p. 77). O documento elenca, ainda, os gêneros que devem ser trabalhados para desenvolver a competência textual do aluno:

- na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros;
- no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor;
- nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio;
- na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio;
- no direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros (BRASIL, 2002, p. 77).

Essa presença cada vez mais acentuada do trabalho com gêneros textuais nos documentos oficiais ocorria em paralelo com um número considerável de publicações que tinham como tema central essa temática, como pode ser visualizado no quadro abaixo, no qual constam obras publicadas à década de 2000²⁷:

Quadro 4 – Obras da década de 2000 sobre gêneros textuais

Título	Autor (es)	Ano da primeira edição	Editora
Gêneros textuais e ensino ²⁸	Ângela Paiva Dionísio; Anna Raquel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra	2002	Lucerna
Gêneros textuais e práticas discursivas	José Luiz Meurer; Desiree Motta-Roth	2002	EdUSC
Gêneros orais e escritos na escola	Rosane Rojo; Gláís Sales (Org.)	2004	Mercado das Letras
Gêneros textuais: tipificação e interação	Ângela Paiva Dionísio; Charles Bazerman; Judith Hoffnagel	2005	Cortez
Gêneros textuais: teorias, métodos, debates	Aldair Bonini; Desiree Motta-Roth; José Luiz Meurer	2005	Parábola Editorial
Gêneros textuais: reflexões e ensino	Beatriz Gaydeczka; Acir Mário Karwoski	2006	Parábola Editorial
Produção textual, análise de gêneros e compreensão	Luiz Antônio Marcuschi	2008	Parábola
Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino	Elvira Lopes Nascimento (Org.)	2009	Pontes
Um diálogo entre os gêneros textuais	Márcia Porto	2009	Aymará

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir do quadro 4, conseguimos ter dimensão de como a década de 2000 contribuiu para acentuar a preocupação com os estudos baseados nos gêneros textuais. As obras elencadas, algumas com grande repercussão no cenário da Linguística brasileira, sendo amplamente adotadas nas ementas dos cursos de formação de professores, contribuíram, juntamente com outras publicações de pesquisas acadêmicas, para que os gêneros discursivos se consolidassem como base para o ensino de língua portuguesa, nas propostas

²⁷ A relação de obras foi feita a partir de pesquisa realizada no *Google livros*, *Estante virtual* e *Google acadêmico*. A lista não se pretendeu exaustiva, servindo apenas como demonstrativa da profusão de publicações sobre gêneros textuais à década de 2000.

²⁸ A ordem das obras no quadro teve como critério o ano de publicação em ordem crescente e, para obras publicadas no mesmo ano, seguiu-se a ordem alfabética pelo nome dos autores.

dos documentos oficiais e, conseqüentemente, para uma possível mudança nos materiais didáticos de língua portuguesa produzidos à época.

Diante desse contexto, entendemos que os gêneros textuais constituem também, ao lado do *discurso*, do *texto*, da *variação* e dos *usos linguísticos*, um objeto de estudo que compõe a TSD. Isso porque que, como bem lembra Gueiros (2019), embora o interstício de tempo demarcado por esse autor para falar das três fases da TSD se encerre na década de 1990, essa nova tradição de pesquisa permanece se desenvolvendo e incorporando novos estudos. A partir disso, entendemos que os gêneros textuais, assim como os demais elementos da TSD, já citados por Gueiros (2019), devem ser foco de nossa investigação. Assim, a análise das gramáticas escolares direcionou também o nosso olhar para a possível inserção dos gêneros textuais na abordagem dos conteúdos de morfossintaxe.

Até aqui, tentamos reconstruir o *clima de opinião* que possibilitou a constituição de uma nova tradição de estudos linguísticos, apresentando os principais acontecimentos que levaram a uma mudança na reflexão acerca do ensino de língua materna, o que se situa no campo de discussões da TSD de que fala Gueiros (2019). Além disso, percorremos também o caminho trilhado pelas novas concepções, advindas das reflexões no âmbito da TSD, nas novas orientações para o ensino. Nesse contexto, destacamos as políticas linguísticas declaradas que regulamentavam o ensino a partir da década de 1970, com ênfase nas décadas de 1990 e 2000, por representarem o período de consolidação da TSD e, nesta última década, em especial, por abrigar o contexto de produção das gramáticas escolares analisadas nesta pesquisa.

A partir disso, a contextualização empreendida neste capítulo foi indispensável para que pudéssemos compreender uma série de questões relacionadas ao modo como as gramáticas escolares por nós analisadas estruturam os conteúdos, bem como sobre o tratamento dado a esses conteúdos ao longo dessas obras. Segundo Tocaia e Batista (2018, p. 716):

O historiógrafo que analisa práticas de ensino de língua, e a produção de material didático e as políticas educacionais resultantes dessas práticas, procura contextualizar a dimensão pedagógica que envolve a língua, seu uso e transmissão (formalizada ou não) em contextos sociais e históricos específicos, inevitavelmente circunscritos a esferas ideológicas em voga em determinados períodos. Esses contextos moldam modos e formas de ensino, evidenciados em, por exemplo, livros didáticos, planos de ensino, diretrizes públicas, relações entre professores e alunos.

Com isso, objetivamos entender de que modo esse *clima de opinião* perpassou as gramáticas analisadas, não somente no que tange ao tratamento dos conteúdos de morfossintaxe, análise a ser apresentada no capítulo 5, mas também na maneira como os autores destes manuais usaram estratégias discursivas, baseadas nos postulados da TSD. Essa retórica se mostra na medida em que esses autores se dizem adeptos dessa nova concepção acerca do ensino de língua materna, sobretudo no que diz respeito ao abandono ao ensino de gramática nos moldes tradicionais. É o que faremos na próxima seção.

4.3 A retórica de ruptura em gramáticas escolares da década de 2000

Tendo por base o que foi apresentado acerca do *clima de opinião* à época de produção das gramáticas escolares foco de nossa análise, destacamos a formação da TSD como uma nova tradição de estudos, que, já consolidada no meio acadêmico na década de 1990, passou a influenciar modificações também em políticas linguísticas oficiais para o ensino de língua portuguesa. Tais mudanças podem ter incidido também na produção de materiais didáticos voltados para o ensino de língua materna (livros didáticos, gramáticas escolares, etc.), tendo em vista a necessidade de adaptação dessas obras a essas novas políticas linguísticas.

Como vimos no capítulo 2 (cf. subseção 2.6), o resgate do *clima de opinião* é necessário para se perceber as estratégias de convencimento utilizadas na tentativa de legitimar determinada teoria, denominadas por Murray (1994) de *retórica revolucionária* ou *retórica de ruptura*. Conforme já dito, essa retórica pode ser percebida através da maneira como o discurso científico sobre determinada teoria ou paradigma é colocado, buscando obter para estes aceitação, que pode ou não resultar na rejeição dos paradigmas e teorias anteriores.

Essa retórica também ocorre, consoante Batista (2019), quando da tentativa de demonstrar filiação a uma teoria ou paradigma, quando estes passam a ser considerados mais válidos dentro de uma determinada conjuntura. Isso se dá, por exemplo, no contexto de formação da TSD, principalmente quando somamos a esse processo as críticas ao ensino tradicional de gramática.

A partir disso, objetivamos, aqui, mostrar de que modo os autores das gramáticas escolares analisadas parecem trazer, nos textos de apresentação de suas obras, uma retórica que remeta a uma ruptura com as diretrizes da GT e a uma consequente filiação às diretrizes da TSD.

O foco desta subseção incide sobre a *retórica de ruptura* nas duas gramáticas escolares selecionadas para análise. No entanto cumpre dizer que ambas apresentam, a partir da leitura feita em nossa análise, uma retórica que busca romper com diretrizes da GT, haja vista este ter sido um dos critérios de recorte das fontes primárias, conforme já explicitado no capítulo de metodologia (cf. capítulo 3). Assim, o que iremos discutir aqui não diz respeito à existência ou não de um discurso que demonstre uma tentativa de ruptura com a GT e de filiação à TSD. A partir disso, nossa investigação, nesse ponto, objetivou observar de que maneira essa *retórica de ruptura* com a GT foi construída nos textos de apresentação dessas obras, o que inclui, por exemplo, a menção a objetos de estudos da TSD e a maneira como os autores dizem que eles serão abordados nessas gramáticas.

Passemos, então, à exposição dessa análise.

A gramática 1 (G1), intitulada *Gramática: uso e interação*, de Laís Barbosa de Carvalho, inicia o texto de apresentação (cf. ANEXOS: Anexo A) com a saudação “Caro aluno”, o que demonstra preocupação em deixar claro que se trata de um manual didático-pedagógico direcionado ao público escolar, característica comum nas apresentações desse tipo de gramática, conforme vimos no capítulo 3. Essa característica é também lembrada por Silva (2010, p. 45), quando o autor afirma que “a gramática escolar é definida não só pelo seu uso facultativo mas habitual nos contextos de ensino de língua, mas também por considerar a si própria como tal e por indicar seu público preferencial – o escolar.”

O texto de apresentação da G1 traz a menção constante à “produção de textos com sentido” como condição indispensável para a apreensão da estrutura da língua de modo mais eficaz, uma vez que este aprendizado estaria interligado à capacidade de se comunicar por meio destes textos. Já no primeiro parágrafo da apresentação, conseguimos sinalizar esse tipo de afirmação, conforme ilustra o excerto abaixo:

Compreender plenamente o que se lê, identificar argumentos, diferenciando fato de opinião, reconhecer afirmações implícitas, e produzir textos com sentido, atingindo os efeitos desejados, é mais do que isso: é fazer parte de uma sociedade cada vez mais exigente em relação ao domínio dos mecanismos e recursos da língua. ao conjunto dessas habilidades dá-se o nome de competência comunicativa. (G1, p. 3, grifos nossos)

A referência ao conceito de *competência comunicativa* parece remeter aos pressupostos da *linguística de texto*, uma vez que o faz atrelando o termo às habilidades de reconhecer afirmações a partir do contexto, ou seja, que não estão explícitas no texto,

entender a intencionalidade na produção de um texto e a consequente aceitabilidade, noções, como vimos, ligadas à linguística textual.

Essa produção textual significativa estaria condicionada, de acordo com o texto de apresentação, ao uso de textos de gêneros variados que circulam na sociedade e que seriam indispensáveis para que o aluno, ao compreender a estrutura desses gêneros e seus objetivos, possa entender, de fato, acerca de suas escolhas linguísticas nos usos reais da língua. Destacamos essa afirmação no excerto abaixo:

Este livro Gramática, feito para você, procura oferecer-lhe as condições para desenvolver sua competência comunicativa, tanto no que se refere ao uso adequado das estruturas gramaticais quanto à produção textual significativa. Ao ter oportunidade de trabalhar com textos de variados gêneros, que circulam diariamente na sociedade, entender sua estrutura de composição e os objetivos que fundamentam as escolhas linguísticas presentes, você poderá progredir na sua capacidade de compreender a essência do que foi dito, desvendando as intenções do autor. (G1, p. 3, grifos nossos)

Os gêneros textuais, conforme esse texto, são, portanto, essenciais para que se possa realizar um trabalho efetivo com os mecanismos estruturais da língua, não parecendo, pois, uma opção, abordar conteúdos gramaticais sem que estes estejam a serviço dessa produção textual significativa e essencial para desenvolver a competência comunicativa, o que seria o principal objetivo dessa obra.

O texto de apresentação da G1 é finalizado apresentando, ainda, a definição de gramática, entendida como “conjunto de mecanismos e recursos da língua em funcionamento cujo domínio permite a interação social com resultados produtivos” (p. 3). Como se vê, a noção de gramática é vista como totalmente vinculada à língua em funcionamento e só deve ser trabalhada, pois, em função desta.

Diante do que foi apresentado, podemos destacar no texto de apresentação da G1 a menção explícita a três objetos de estudos da TSD: *texto*, *gênero textual* e *usos linguísticos*. A incorporação dessas noções, sempre atreladas ao trabalho com a gramática, parece deixar clara a intenção de filiação da obra às diretrizes dessa nova tradição de estudos linguísticos. Com isso, entendemos que há uma retórica construída com o intuito, ao que parece, de afastar essa obra de um trabalho pautado na GT, sobretudo no que diz respeito a uma abordagem descontextualizada da oração.

A gramática 2 (G2), intitulada *Minha gramática escolar*, de Maria Aparecida Cláudio, diferentemente da G1, não se dirige explicitamente ao aluno, o que não significa

que a G2 também não o tenha como principal público leitor, tendo em vista ser esta uma das características mais encontradas nesse tipo de material didático.

O texto de apresentação da G2 (cf. ANEXOS: Anexo B) coloca, de início, o que seria o principal objetivo da obra: “trabalhar os aspectos gramaticais de forma que possam ser facilmente apreendidos e assimilados” (p. 3). Como forma de atingir esse objetivo, a G2 traz como principal estratégia didática a não utilização de exemplos isolados. O texto de apresentação da obra destaca também o trabalho com gêneros textuais, tido como necessário para que o aluno, além de apreender os conhecimentos gramaticais, possa ler e produzir textos para se comunicar de maneira eficiente, conforme ilustra o excerto abaixo:

[...] evitou-se o uso de exemplos isolados apenas; utilizaram-se também os gêneros textuais para trabalhar aspectos lingüísticos. Isso permitirá aos usuários da língua ampliarem seus conhecimentos acerca não só das normas gramaticais, mas também da diversidade lingüística, a fim de torná-los bons leitores e produtores de textos nos diversos contextos sociocomunicativos. (G2, p. 3, grifos nossos)

Em um primeiro momento, chama-nos atenção de imediato o fato de que, conforme destacado no excerto, há uma retórica que indica uma tentativa clara de demonstrar ruptura com uma das diretrizes da GT, no que diz respeito à adoção da oração como unidade máxima de análise, representada pelo uso de exemplos isolados. Embora esse discurso também exista na apresentação da G1, não há, como na G2, uma menção quase explícita a essa diretriz da GT.

Assim como na G1, na G2, para que o aprendizado dos conteúdos gramaticais se dê de forma significativa, ele deve ser feito a partir do trabalho com os gêneros textuais, conforme ilustrado no último excerto. No entanto, diferentemente da primeira obra analisada, o texto de apresentação da G2 traz essa questão de modo mais superficial, não mencionando o que deve ser priorizado no trabalho com esses gêneros, como ocorre no texto de apresentação da G1. Essa vaguidade acerca da abordagem dos conteúdos gramaticais a partir do trabalho com gêneros textuais pode ser entendida como uma tentativa de mostrar que a obra se encontra vinculada às diretrizes da TSD, ainda que não se saiba como isso será feito. Com isso, percebe-se que o intuito parece ser o de promover, num primeiro momento, a aceitação da obra, com base nas mudanças que vinham acontecendo no âmbito das discussões sobre ensino de gramática.

Além do trabalho com os gêneros textuais, tido como primordial no texto de apresentação da G2, no excerto destacado acima também aparece o conhecimento da

“diversidade linguística” como consequência desse trabalho com conteúdos gramaticais a partir de textos. Porém, mais uma vez, o texto de apresentação é, de certo modo, superficial também ao mencionar esse aspecto, não deixando claro o que está sendo colocado como diversidade linguística. Com isso, entendemos que também não deixa claro como a abordagem desse fenômeno contribuiria para o aprendizado de aspectos linguísticos e, consequentemente, para o desenvolvimento da competência de produção de textos para contextos sociocomunicativos específicos.

O texto segue dando ênfase à importância de se trabalhar os conteúdos gramaticais de modo contextualizado, afirmando que, na obra, “[...] procurou-se exercitar primeiramente os tópicos gramaticais e, a seguir, contextualizá-los, pois acredita-se que, dessa forma, a apreensão dos conteúdos torna-se mais significativa”. Diferente do que se promete na G1, na G2, ao que parece, a abordagem dos conteúdos gramaticais não será feita somente tendo o texto como ponto de partida. Conforme indica o excerto em destaque, o trabalho com o texto parece funcionar como uma espécie de aplicação dos conteúdos trabalhados, com a promessa de dar significado ao aprendizado dos aspectos gramaticais vistos ao longo de cada capítulo.

Em síntese, observa-se que o uso dos gêneros textuais, assim como na G1, tem papel central no texto de apresentação da G2. Além disso, a variação linguística também é lembrada, quando da menção à diversidade linguística, embora de maneira superficial. Com isso, o texto traz indícios da existência de uma retórica de filiação à TSD, sobretudo no que tange a esses dois objetos de estudo.

Diante do que foi apresentado, entendemos que, embora tanto a G1 quanto a G2 tenham mostrado, nos textos de apresentação, uma retórica que parece demonstrar uma tentativa de filiação às diretrizes da TSD, representada pela menção a objetos de investigação dessa nova tradição de estudos linguísticos, isso não é suficiente para dizer que estas gramáticas, de fato, apresentam rupturas com as diretrizes da GT. Isso só pode ser revelado mediante a análise do tratamento dos conteúdos de morfossintaxe nas duas obras, que será apresentada no capítulo 5.

5 GRAMÁTICAS ESCOLARES DA DÉCADA DE 2000

Neste capítulo, apresentamos as análises das gramáticas escolares objetos desta pesquisa, com base nas categorias *camadas do conhecimento linguístico* e *diretrizes epistemológicas da gramática tradicional*, sobre as quais falamos no capítulo teórico. Essas categorias permitiram a compreensão da dimensão interna de nossa investigação. Cabe salientar, no entanto, que dizer que se trata de categorias internas não significa que a análise aqui realizada incidiu apenas na imanência dessas obras. Como já assinalado em capítulos anteriores, a interpretação dos dados partiu da intersecção entre o contexto amplo de produção desses materiais e o tratamento dado aos conteúdos de morfossintaxe apresentados nessas gramáticas.

Assim, a análise apresentada neste capítulo busca mostrar *se e de que maneira* gramáticas escolares que trazem uma retórica de ruptura com a GT demonstram, para além dos textos de apresentação, movimentos de ruptura com a tradição gramatical, ratificando uma consequente filiação à TSD.

A seção “5.1 Camada teórica: concepção de língua e tratamento normativo” abarca as impressões obtidas acerca: i) das concepções de língua presentes em cada gramática, as quais foram inferidas pelos conceitos de língua, gramática, variação linguística, texto e discurso, bem como pelo modo como essas gramáticas adotam possíveis prescrições/proscrições oriundas da GT, considerando, assim, a existência de um padrão linguístico idealizado; ii) do tratamento normativo apresentado por cada gramática, evidenciado pela forma como essas obras enxergam os fenômenos de variação e mudança na língua, ou seja, se elas aceitam/legitimam ou interditam tais fenômenos.

A seção “5.2 Camada documental: exemplário” traz a análise dos exemplos apresentados pelas gramáticas escolares, mostrando se essas gramáticas ainda possuem filiação à GT, ao trabalhar com exemplos retirados de textos de escritores do cânone literário português e brasileiro, ou se rompem com essa orientação, ao compor seus exemplários a partir do uso de gêneros textuais contemporâneos e de outros domínios para além do literário.

A seção “5.3 Camada técnica: unidade(s) de análise linguística e metalinguagem” reúne as impressões obtidas através da análise: i) da unidade de análise linguística privilegiada pelas gramáticas escolares, demonstrando se essas gramáticas tomam a frase como unidade máxima de análise ou privilegiam o uso de textos para fins de análise dos conteúdos de morfossintaxe; ii) da metalinguagem empregada nessas gramáticas escolares,

buscando evidenciar se elas permanecem utilizando a taxonomia advinda da tradição greco-latina, expressa pela NGB, ou lançam mão, em alguma medida, de um novo aparato categorial e conceitual.

A seção “5.4 Em síntese” apresenta a sistematização da análise, evidenciando os principais resultados e trazendo considerações acerca do que pôde ser observado a partir da intersecção entre a análise obtida por meio das categorias da *dimensão interna* e da *dimensão externa*.

5.1 Camada teórica: concepção de língua e tratamento normativo

No capítulo 2 deste trabalho, apresentamos nossas bases teóricas-metodológicas, o que incluiu a explicitação de nossas categorias de análise, por sua vez sistematizadas no capítulo 3, da metodologia. Na dimensão externa²⁹, utilizamos como categoria a *retórica de ruptura* nos textos de apresentação das gramáticas escolares, análise apresentada na seção 4.3 do capítulo 4, no qual tecemos uma narrativa acerca do contexto de produção das gramáticas escolares objetos desse estudo. Ali, buscamos observar em que medida as retóricas de ruptura com a GT foram influenciadas por essa *camada contextual*. Quanto à dimensão interna, também foram utilizadas como categoria as *camadas do conhecimento linguístico* (SWIGGERS, 2004), mais precisamente as camadas *teórica*, *documental* e *técnica*. Como já exposto nos capítulos anteriores, essas camadas guardam relações com as *diretrizes epistemológicas da gramática tradicional* (VIEIRA, 2020), as quais são também aqui categorias internas de análise.

Esta seção é dividida em duas subseções e traz a análise das gramáticas escolares com base na *camada teórica*, fazendo uma ponte com as diretrizes epistemológicas 1 e 2 da GT. Cabe aqui retomar, de forma breve, o conceito de tais categorias e os nossos objetivos diante delas, como forma de deixar clara a maneira como se relacionaram dentro da análise.

A *camada teórica*, conforme Swiggers (2019), diz respeito à visão de linguagem e à concepção acerca das tarefas linguísticas. Nesse sentido, nossa investigação com base nessa camada, como já mencionado antes, procurou entender as concepções de língua e linguagem

²⁹ Cabe salientar que essa divisão em dimensão interna e dimensão externa não é estanque, uma vez que as categorias passeiam entre o contexto de produção e a imanência dessas obras e, como já mencionado em alguns momentos do nosso texto, a interpretação feita a partir da análise se deu por meio da relação entre essas duas dimensões. Assim, dividir e agrupar as categorias teve uma motivação mais didática, pensando na exposição dos resultados, do que propriamente metodológica.

adotadas pelas gramáticas escolares analisadas, a partir dos conceitos de língua, gramática, entre outros citados na introdução deste capítulo. Além disso, consideramos também o modo como essas obras abrem espaço ou interditam fenômenos linguísticos que estão além do escopo da GT.

No que tange às diretrizes epistemológicas da GT, apresentadas em Vieira (2020), encontram-se aqui relacionadas à *camada teórica*: a diretriz nº 1 – *a GT busca construir e ensinar um padrão linguístico idealizado a partir da prescrição de supostas formas e construções corretas e legítimas*; e a diretriz nº 2 – *a GT promove uma visão de língua invariável e imutável, interdita ou ignora a diversidade linguística e combate a suposta deterioração do padrão idealizado*.

Buscamos analisar, a partir a diretriz nº 1, de que maneira as gramáticas escolares objetos de estudo dessa pesquisa concebem a língua e a linguagem. Para tanto, procuramos identificar evidências de prescrição/proscrição nas obras³⁰. Em outros termos, a análise a partir dessa diretriz buscou demonstrar se e de que maneira essas obras partem de um padrão linguístico idealizado para ditar regras nele baseadas. No que tange à análise pautada na diretriz nº 2, nosso olhar repousou sobre a interdição/legitimação por parte dessas gramáticas escolares da variação e mudança linguísticas. Assim, o foco recaiu sobre passagens das gramáticas em que há menção a esses fenômenos e sobre a maneira como essas obras os abordam.

Com isso, percebemos que, conforme colocado por Vieira (2020), essas duas diretrizes se complementam, uma vez que a segunda é consequência direta da primeira, haja vista que a não aceitação da variação e da mudança na língua, presente na diretriz nº 2, é promovida pela defesa do padrão linguístico idealizado e ensinado, ideia trazida pela diretriz nº 1.

Sobre a diretriz nº 1, cabe aqui retomar também, além da ideia de padrão idealizado, a presença do termo **ensinado**, o qual diz respeito, segundo Vieira (2020), ao fato de que a GT foi criada com uma *finalidade pedagógica*, uma vez que as bases teóricas da GT foram elaboradas pelos gregos alexandrinos com o propósito de dar conta da reconstrução de textos clássicos. Assim, essas gramáticas serviam como instrumento de padronização dessa língua e, ao mesmo tempo, como “manuais pedagógicos” para o entendimento desses textos

³⁰ Essas evidências não foram coletadas apenas com base em afirmações que traziam essas regras de modo explícito e imperativo. A simples exposição dessas regras já nos bastou para entendermos a filiação dessas gramáticas a esse padrão de língua idealizado.

clássicos. Nesse sentido, é possível adiantar, quanto a esse aspecto da diretriz nº 1, que todas as gramáticas escolares estão em sintonia com esse direcionamento, haja vista serem obras destinadas à escola e terem, assim, uma finalidade pedagógica declarada e evidente.

Em síntese, esta primeira seção apresenta a análise das gramáticas escolares tendo como foco a observação: das concepções de língua e linguagem presentes nessas obras; da presença/ausência de prescrição e proscrição de regras pautadas no padrão linguístico da GT; e da aceitação/interdição dos fenômenos de variação e mudança linguísticas.

5.1.1 Gramática 1 (G1)

A gramática 1 (G1) – *Gramática: uso e interação*, de Laiz Barbosa de Carvalho, como vimos na seção 4.3, afirma que uma Gramática é “o conjunto de mecanismos e recursos da língua em funcionamento, cujo domínio permite a interação social com resultados produtivos”. A partir de tal afirmação, espera-se que a obra trabalhe com a ideia de língua como instrumento de uma engrenagem comunicativa e como organismo vivo e, conseqüentemente, em constante mudança.

Para além disso, observamos também que, dentro do conceito de gramática, há menção à “língua em funcionamento”, oriunda do Funcionalismo, o que nos permitiu inferir que a gramática procura demonstrar, pelo menos através desses conceitos, que se vincula às discussões promovidas no âmbito da TSD, fazendo menção a um dos objetos de estudo dessa nova tradição.

A noção de gramática, pelo menos a expressa por essa definição trazida pela G1, abandona a acepção de “arte do bem falar e escrever” promovida pela GT e revelada por sua diretriz nº 1, a qual prescreve regras a partir de um padrão de língua idealizado. Isso demonstra que a G1 traz, nesse conceito, uma tentativa de desfiliação dessa ideia apresentada pela primeira diretriz epistemológica da GT, o que, no entanto, não significa que a obra rompa, efetivamente, com essa tradição, uma vez que isso só pode ser atestado mediante a análise completa da gramática, cujos resultados serão mostrados mais adiante nesta seção.

Já nas primeiras páginas do capítulo introdutório, a G1 traz também a definição de língua como “um sistema constituído de palavras e regras que se combinam entre si para formar frases em uma situação de troca comunicativa” (G1, p. 11). Percebemos que, diferentemente do que é visto no conceito de gramática, o conceito de língua apresentado na G1 sugere uma aproximação da ideia de língua como código à serviço da comunicação,

presente na teoria da comunicação, que ganhou espaço, sobretudo, na década de 1960, como vimos no capítulo 4.

Aliadas aos conceitos de língua e gramática, como dissemos antes, observamos também nas gramáticas as noções de *variação linguística*, *discurso*, *texto*, *usos e funções* e *gêneros textuais* a fim de entender de que maneira esses objetos, que constituem as diretrizes que sustentam a TSD, aparecem nessas obras. Além disso, buscamos identificar se há, por parte dessas gramáticas, uma filiação teórica explícita às disciplinas que têm como objeto de estudo os conceitos apresentados. Os termos e suas definições/abordagens encontrados na G1 podem ser visualizados no Quadro 5:

Quadro 5 – Objetos de estudo da TSD na G1

Objeto	Definição/abordagem	Localização na gramática
Variação linguística	“Uma mesma língua nunca é usada da mesma forma por todas as pessoas que a falam. Isso acontece por causa das diferenças de idade, de origem, do lugar ou da região onde essas pessoas vivem, ou do tempo que passaram na escola. Essas diferenças no modo de usar o idioma dentro de um mesmo país ou região, ou até dentro de uma mesma cidade, recebem o nome de variação lingüística ”. ³¹	Unidade introdutória (p. 12)
Discurso	Na obra, aparecem em alguns momentos questões que buscam trabalhar o efeito de sentido de palavras dentro dos textos.	—
Texto	“Quem escreve ou fala sempre produz um texto escrito ou oral que, independentemente de sua extensão, é uma seqüência ordenada de palavras existentes na língua. Elas precisam ser combinadas entre si de modo a ter sentido para quem produz o texto e para quem interpreta seu significado, ou seja, a pessoa que lê ou ouve”.	Unidade introdutória (p. 22)
Usos e funções	Nos capítulos intitulados “Língua em funcionamento” a obra aborda as diferentes funções que determinado elemento gramatical pode obter a depender do contexto de uso.	—

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir do quadro 5, é possível percebermos que essa gramática, assim como o faz no texto de apresentação, busca demonstrar certa filiação aos pressupostos da TSD, uma vez que traz as noções e/ou aborda, de algum modo, os quatro objetos que, como vimos em Gueiros (2019), formam a base da TSD. A noção de variação linguística faz referência, com maior ênfase, às variedades sociais e regionais, com foco nos fatores como escolaridade, faixa etária e localização geográfica. Não há, no entanto, menção às variações linguísticas que ocorrem em contextos menos formais de uso da língua. No que tange ao conceito de

³¹ Nos excertos retirados das fontes primárias, utilizamos a grafia original das obras. Daí a presença do trema em “lingüística”, por exemplo.

texto, a ênfase, assim como observado nos conceitos de língua e gramática, recai sobre o ato comunicativo, uma vez que o texto falado ou escrito deve, segundo essa definição, ser claro o suficiente para que “a pessoa que lê ou ouve” compreenda seu sentido. Embora não apresente as definições de discurso, a G1 traz esse tipo de abordagem ao trabalhar, em alguns momentos, os efeitos de sentido de elementos do texto. O mesmo ocorre em relação aos usos e funções de elementos gramaticais dentro das situações de comunicação.

Além desses quatro objetos que compõem a base da TSD, a G1 traz ainda a definição de gêneros textuais, que, como sinalizado no capítulo 4, também passa a integrar essa nova tradição de estudos, sobretudo a partir da década de 2000. Podemos visualizar a definição de gêneros textuais expressa na G1 a partir do seguinte trecho:

Existem muitas formas de se organizar um texto. Elas podem variar de acordo com a intenção de quem fala ou escreve, de acordo com as pessoas a quem se destina o texto e com a situação em que isso acontece. Podem variar também de acordo com as estruturas da língua que o autor escolheu para compor seu texto. Esse conjunto de fatores dá origem a formas variadas de texto, chamadas **gêneros**, que são usadas pelas pessoas na sociedade sempre que há comunicação entre elas. (G1, p. 14, destaques da autora)

A partir dessa definição, encontrada no capítulo introdutório da obra, a G1 demonstra preocupação em demonstrar uma abordagem baseada no uso dos gêneros textuais, o que pode ser percebido também ao longo de toda o tratamento dos conteúdos de morfossintaxe, uma vez que a G1 apresenta uma breve definição da grande maioria dos gêneros textuais utilizados como exemplário, o que ratifica, pelo menos em termos teóricos, a preocupação em entregar um trabalho que tem como foco o uso dos gêneros textuais.

Cumprir dizer que o intuito deste trabalho não consiste em discutir os pormenores contidos em cada uma dessas definições, uma vez que objetivamos aqui tão somente mostrar se a gramática já trabalha com essas noções, a fim de percebermos uma possível filiação às disciplinas que estudam esses objetos e um consequente movimento de ruptura com as diretrizes da GT.

No entanto, apenas a presença desses conceitos não é suficiente para afirmar que a G1 estabelece, de fato, uma ruptura com a noção de língua impressa pela GT. Isso só pode ser feito com base no exame de passagens das obras que demonstrem clara modificação na maneira de enxergar a língua, afastando-se da ideia de língua como: 1. padrão idealizado; 2. entidade homogênea e estática. Essas ideias, como vimos, pertencem, respectivamente, às

diretrizes epistemológicas 1 e 2 da gramática tradicional, e serão analisadas a partir de agora nesta seção.

No que tange à concepção de língua enquanto padrão idealizado, a G1 não trabalha, de modo explícito, com as noções de certo ou errado. Contudo, a própria exposição dos conteúdos de morfossintaxe, recorte priorizado para nossa análise, já permite que entendamos ser uma gramática que traz elementos de prescrição/proscrição.

Um exemplo de que a G1 carrega a ideia de padrão idealizado é a apresentação do paradigma de conjugação verbal no que diz respeito às pessoas gramaticais, uma vez que, apesar de há muito o falante brasileiro fazer uso do *a gente* como primeira pessoa do plural, a gramática traz apenas a forma *nós* no quadro de apresentação dos pronomes pessoais. Há, no entanto, uma observação, logo após a apresentação do quadro dos pronomes, acerca da forma *a gente*, pontuando que “[...] também se usa a expressão *a gente* como se fosse um pronome, principalmente em situações informais, tanto na modalidade falada quanto na escrita” (G1, p. 199).

Em contrapartida, a G1 coloca o *vocês* ao lado do *vós*, na segunda pessoa do plural, seguido da afirmação de que “[n]o português do Brasil, as formas **tu** e **vós** são de uso restrito a algumas variedades linguísticas regionais (emprego do pronome **tu** para a 2ª pessoa) e variedades extremamente formais (emprego do pronome **vós**), como em um sermão religioso, por exemplo” (G1, p. 249).

Essas ressalvas feitas na gramática parecem indicar uma consciência de que não seria mais sustentável ignorar esses fenômenos linguísticos, mediante tudo que já vinha sendo discutido à época de sua produção acerca desses usos. Entretanto, percebemos, através da maneira como o uso do *a gente* é colocado, que a G1 ainda relega essa ocorrência à linguagem informal.

Ao lado desses aspectos que remetem à manutenção de um padrão linguístico idealizado, também aparecem na G1 algumas questões tidas como controversas pelos linguistas em relação a prescrições expressas pela GT. A partir de notas explicativas intituladas “Pense nessa questão”, a G1 pontua essas inconsistências e convida o aluno a refletir sobre elas, conforme podemos conferir no seguinte texto extraído de uma dessas notas:

A gramática tradicional afirma que o verbo **chorar**, considerado intransitivamente, não pode ser empregado com o complemento “lágrimas”, pois já está implícito que *quem chora*, chora “lágrimas”. Isso constituiria um “erro”,

denominado “vício de linguagem”, pois se emprega uma palavra que não acrescenta nada ao que foi dito. Entretanto, neste texto, esse verbo aparece empregado transitivamente em uma expressão bem conhecida. Veja.

A expressão “chorar lágrimas de crocodilo” faz sentido? Eles choram mesmo?

Para evitar que seus olhos ressequem quando estão fora d’água, as glândulas lacrimais do crocodilo os mantêm sempre lubrificados. Como esse comportamento também pode ocorrer após o animal ter acabado de ingerir uma presa, criou-se a famosa expressão “chorar lágrimas de crocodilo”. (Revista Galileu)

a) O que significa “chorar lágrimas de crocodilo”?

b) Em que situação poderia ser empregada essa expressão? (G1, p. 275, destaques da autora).

Através da nota, a autora da G1 chama a atenção para o fato de que, embora seja tido como intransitivo, prescindindo, pois, de um complemento, o verbo chorar apresenta complemento na expressão “chorar lágrimas de crocodilo”, comumente empregada como dito popular. No final da nota, a autora faz dois questionamentos provocativos, convidando o leitor a uma reflexão acerca desse fenômeno. Além disso, no início da nota, há referência clara à GT como lugar de imposição dessa regra, o que demonstra a tentativa, por parte da autora da G1, de contrapor essa prescrição, filiando-se a uma abordagem mais funcionalista e em direção, portanto, às diretrizes da TSD. No entanto, esse tipo de abordagem praticamente só aparece nessa gramática por meio dessas notas explicativas, localizadas nos cantos de página, o que as relega ao papel de meras “curiosidades” sobre a língua e não de pontos a serem verdadeiramente questionados, refletidos e incorporados à exposição dos conteúdos.

Diante do que foi colocado sobre a G1, no que tange à diretriz epistemológica nº 1 e no intuito de promover uma maior didatização dessa discussão, elaboramos uma sistematização dos movimentos de rupturas e das linhas de continuidade da G1 em relação a essa primeira diretriz, os quais podem ser observados no Quadro 6:

Quadro 6 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 1 na G1

Movimentos de ruptura	Linhas de continuidade
Define língua a partir de sua funcionalidade no processo de comunicação.	Apresenta, mesmo que de modo implícito, prescrições e modelos com base no padrão idealizado da GT.
Modaliza prescrições da GT, na busca por se filiar às discussões em torno da TSD.	Relega um lugar secundário às discussões em torno das inconsistências da GT.
Levanta discussões acerca de questões controversas sobre a classificação e o emprego de alguns elementos e expressões linguísticas.	
Traz observações em torno das inconsistências da GT.	

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quadro 6 sintetiza o que vinha sendo dito até aqui acerca da análise da G1 com base na ideia de língua como padrão idealizado, presente na primeira diretriz epistemológica da GT. Esse quadro nos permite visualizar de modo mais claro o fato de a gramática apresentar, em alguns momentos, movimentos que remetem a uma possível filiação ao que vinha sendo discutido à época de sua produção, o que certamente inclui as críticas em torno de inconsistências da GT no que tange a aspectos apontados na G1 a partir de uma provocação à reflexão. No entanto, essas ressalvas figuram em segundo plano na gramática, enquanto a configuração voltada para o padrão prescrito pela GT assume o primeiro plano na exposição dos conteúdos, demonstrando, assim, linhas de continuidade com a tradição gramatical.

No que se refere à ideia de língua homogênea e estática, presente na diretriz epistemológica nº 2 da GT, a G1, a princípio, mostra-se preocupada em abordar a língua a partir da perspectiva da variação, dedicando um capítulo inteiro (G1, p. 22-34) à discussão desse fenômeno, cuja definição já apresentamos no quadro 5. O capítulo situado dentro da unidade introdutória “A linguagem e a língua” apresenta os principais tipos de variação linguística: “aquela que acontece por causa da pessoa que usa a língua [...] e aquela por causa da situação de comunicação [...]” (G1, p. 23).

Ao lado da discussão acerca da variação linguística, a G1 traz, ainda nesse capítulo, a noção de *norma-padrão*, considerando-a essencial para manutenção da unidade linguística, conforme podemos atestar no seguinte trecho:

Uma língua que se mostra variada é uma língua “aberta” a acréscimos, eliminações, transformações. No entanto, existe a necessidade de se manter um **padrão** que possa garantir a unidade lingüística da nação e de seu povo e a sobrevivência da língua. A variedade lingüística que se aproxima mais daquela que é ensinada na escola, usada nos livros, em alguns jornais e revistas, e em alguns programas de televisão, por exemplo, é a mais aceita socialmente. Essa é a chamada variedade culta ou **norma padrão** (G1, p. 27, destaques do autor).

Chama-nos a atenção nesse trecho, de modo especial, a maneira como a “norma padrão” é colocada como responsável por “proteger” a língua de uma possível assistemática provocada pela existência das variações, o que fica evidente no trecho em que se afirma que a norma padrão é necessária para garantir a unidade lingüística da nação e de seu povo e a sobrevivência da língua. Além disso, em outro momento, a G1 relega a variação à língua falada, ao afirmar que “[m]odos diferentes de falar indicam que há modos

diferentes de ver o mundo [...]” (G1, p. 27). Ao fazer isso, a autora parece deixar de considerar que a variação linguística não é apenas marca cultural de uma região ou comunidade, mas uma característica incontornável à língua, inclusive na modalidade escrita, e responsável por muitas mudanças empreendidas no sistema linguístico.

Ademais, os termos *norma culta* e *norma-padrão* aparecem empregados indistintamente na G1, indicando que essas noções são tomadas como equivalentes, o que é considerado um equívoco muito comum em materiais didáticos (cf. BAGNO, 2001b). Acerca disso, Bagno (2001b) propõe os termos *norma-padrão* e *variedades prestigiadas* para dar conta dessa distinção. Segundo este autor, a *norma-padrão* diz respeito à norma dos prescritivistas, pautada na tradição gramatical unificadora que se baseia em um modelo de língua ideal, enquanto as *variedades de prestígio* equivalem à norma empregada no dia a dia de pessoas escolarizadas, à norma real.

Diante disso, o fato de essas noções serem tomadas como equivalentes na G1 pode indicar que há ainda a ideia de norma enquanto modelo ideal e que funciona como instrumento regulador da língua ou, como o próprio texto da G1 coloca, como algo que garante a “sobrevivência da língua”. Apesar disso, a autora inclui entre os exemplos de norma-padrão colocados por ela, para além da norma aprendida na escola e usada nos livros, aquela utilizada em jornais, revistas e programas de televisão, o que parece demonstrar uma tentativa, pelo menos na retórica, de estender os limites desse padrão linguístico.

No que diz respeito à aceitação dos fenômenos de variação e mudança linguísticas na abordagem dos conteúdos de morfossintaxe, selecionamos alguns exemplos, que podem ser visualizados no Quadro 7:

Quadro 7 – Exemplos de aceitação da variação/mudança linguísticas na G1

Fenômeno linguístico	Orientação
Uso do pronome pessoal <i>a gente</i>	“Além do pronome <i>nós</i> , é bastante empregada a expressão <i>a gente</i> , como seu equivalente, especialmente em situações informais, tanto na língua escrita quanto na falada” (p. 249).
Uso dos pronomes pessoais <i>tu</i> e <i>vós</i>	“No português do Brasil, as formas <i>tu</i> e <i>vós</i> são de uso restrito a algumas variedades linguísticas regionais (emprego do pronome <i>tu</i> para 2ª pessoa) e variedades extremamente formais (emprego do pronome <i>vós</i>), como em um sermão religioso, por exemplo” (p. 249).
Uso do pronome relativo <i>cujo/cuja</i>	“Atualmente, no português do Brasil, o uso do pronome relativo <i>cujo</i> praticamente restringe-se à língua escrita formal” (p. 210).

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme o quadro 7, os exemplos encontrados na G1 que sinalizam uma aceitação da variação e mudança linguísticas pertencem, predominantemente, à classe dos pronomes de língua portuguesa. O primeiro e o segundo excertos³² dizem respeito ao paradigma dos pronomes gramaticais ligados às pessoas verbais, afirmando que a forma *a gente* vem sendo usada como equivalente a *nós*, na primeira pessoa do plural, e que as formas *tu* e *vós* têm suas ocorrências ligadas a particularidades linguísticas regionais e a contextos extremamente formais, respectivamente. No entanto, no quadro dos pronomes pessoais apresentado pela G1, a forma *a gente* não aparece; assim, apenas a forma *nós* é mencionada e a variação fica apenas como uma espécie de menção que a autora parece ter considerado necessária.

O último excerto, acerca do uso do pronome relativo *cujo/cuja*, afirma que seu uso está praticamente reservado à língua escrita formal. No entanto, não há nenhuma discussão sobre esse fenômeno ou mesmo exemplos em que esse pronome é substituído por outros ou ceda espaço a outras construções semanticamente equivalentes. Isso parece evidenciar que, assim como nos exemplos anteriores, a variação linguística é apresentada como uma curiosidade que, apesar de válida, se encontra dispersa na gramática, no sentido de que está à margem, apresentada em notas explicativas em cantos de páginas, não tendo sido, portanto, incorporada efetivamente à exposição dos conteúdos.

A partir do que foi colocado até aqui sobre a análise da G1, considerando a diretriz epistemológica nº 2 da GT, temos a seguinte síntese, apresentada no Quadro 8:

Quadro 8 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 2 na G1

Movimentos de ruptura	Linhas de continuidade
Traz um capítulo sobre variação linguística.	Restringe variação linguística à fala e a um aspecto cultural da língua, sem considerar que a variação possa, de fato, influenciar mudanças no sistema linguístico.
Diz considerar a língua real.	Toma norma culta/norma padrão como equivalentes.
Não ignora a variação sofrida por alguns fenômenos linguísticos.	Trata a variação nos fenômenos mencionados como curiosidades linguísticas, sem trazer discussões a respeito.

Fonte: Elaboração própria (2020).

³² Ambos os exemplos foram explicitados anteriormente, quando da análise da diretriz nº 1, mostrando que, conforme afirma Vieira (2020), há relação direta entre se considerar um *padrão de língua idealizado* e perpetuar a ideia de *língua homogênea e estática*, diretriz nº 2 da GT.

Diante do quadro 8, entendemos que a G1, no tocante à diretriz nº 2, apesar de buscar se vincular às diretrizes da TSD, representada nesse ponto pela variação e pela mudança linguísticas, ainda apresenta uma abordagem muito superficial e em pouca quantidade desses fenômenos, fazendo-nos considerar, a partir do que foi aqui descrito, que as linhas de continuidade com essa diretriz da GT se sobressaem na obra.

Cumprir dizer que essa afirmação acerca da proeminência das linhas de continuidade da G1 com a GT parte muito mais da interpretação de que os movimentos de ruptura trazidos pela obra não são tão significativos, ou pelo menos não na mesma proporção das linhas de continuidades reveladas nessa gramática. Assim, embora o quadro 8 mostre uma mesma quantidade de elementos que remetem a esses dois aspectos, isso não nos foi decisivo para chegarmos a essa consideração.

5.1.2 Gramática 2 (G2)

A gramática 2 (G2) – *Minha gramática escolar*, de Maria Aparecida Cláudio, como vimos na seção 4.3, afirma, em seu texto de apresentação, que utiliza gêneros textuais para trabalhar aspectos linguísticos, a fim de que o usuário da língua amplie seus conhecimentos sobre as variedades da língua. Tal retórica nos sugere que a gramática realiza uma abordagem que insere, já de início, dois objetos constitutivos da TSD: a variação linguística e os gêneros textuais, evidenciando rupturas com a GT. No entanto, apenas a menção a esses objetos na apresentação da obra não é suficiente para confirmar se, de fato, a obra rompe com a tradição gramatical, filiando-se à TSD.

Nesta seção, tendo por base a *camada teórica*, especificamente em relação às diretrizes nº 1 e nº 2 da GT, analisamos: as concepções de língua e linguagem presentes na G2, a partir da presença/ausência das noções de texto, discurso, variação linguística, usos e funções e gêneros textuais, bem como da existência ou não de elementos de prescrição/proscrição a partir de um padrão de língua idealizado; a legitimação/interdição da variação e mudança linguísticas.

Já num primeiro exame da obra, vimos que a G2, diferentemente da G1, não traz nenhum capítulo inicial dedicado à discussão acerca de questões sobre língua e linguagem, seguindo, portanto, a subdivisão tradicional dos conteúdos, atendendo à estrutura tradicional *Fonologia, Morfologia e Sintaxe*. Essa ausência parece indicar, já de início, que a obra, ao contrário do que vimos no texto de apresentação, relega a um lugar secundário, ou mesmo

ignora, aspectos envolvendo texto, discurso, variação e mudança linguísticas e um trabalho efetivo com gêneros textuais. Veremos se isso se estende para a abordagem dos conteúdos de morfossintaxe, a partir da análise que se segue.

Em relação à diretriz nº 1 da GT, parece-nos evidente que a G2 percebe a língua como um padrão idealizado a ser ensinado, reproduzindo regras da GT como únicas formas aceitas, invalidando, portanto, as diferentes ocorrências que passam a existir com o uso.

À semelhança do que fizemos em relação à G1, utilizaremos aqui como primeiro exemplo da reprodução desse padrão de língua idealizado a apresentação do paradigma dos pronomes pessoais do caso reto, que, na G2, obedecem fielmente ao padrão da GT, trazendo as formas *eu, tu, ele/ela* (para as três pessoas do singular), *nós, vós, eles/elas* (para as três pessoas do plural). Esse padrão das pessoas gramaticais também está presente na G1, porém, nessa gramática, como vimos, há uma ressalva acerca do uso do *tu* e do *vós*, explicando que essas formas são de uso restrito de algumas regiões ou contextos específicos. A G2, no entanto, não traz nenhum tipo de observação nesse sentido, limitando-se a reproduzir o paradigma tal como é na GT, sem qualquer menção a outras formas.

Ainda com relação à reprodução de um padrão de língua idealizado, podemos destacar alguns outros exemplos que atestam que, embora não trabalhe explicitamente com as noções de certo e errado, a G2 traz, mesmo que de forma velada, prescrições/proscrições com base no padrão da GT, como podemos visualizar no Quadro 9:

Quadro 9 – Exemplos de prescrição/proscrição na G2

Fenômeno linguístico	Orientação
Uso de <i>obrigado/obrigada</i>	“A palavra obrigado concorda com o nome a que se refere: - Muito obrigado – disse o garoto. - Muito obrigada – disse a garota.” (p. 214)
Uso de <i>meio/bastante/só</i>	“As palavras meio, bastante e só comportam-se da seguinte forma: a. quando são adjetivos, concordam com o substantivo: Comi meia maçã. Há motivos bastantes para esta decisão. As meninas foram sós à festa. b. quando são advérbios, permanecem invariáveis: Ela estava meio distraída. Comeu bastante . As meninas só pensavam na festa.” (p. 214)
Uso de <i>anexo</i>	“As palavras anexo, incluso e junto concordam com o substantivo a que se referem: Trouxe anexas as encomendas solicitadas.” (p. 214)

Regência do verbo <i>namorar</i>	“Namorar é sempre transitivo direto . Márcia namorou Ivo durante anos e anos.” (p. 197)
Regência do verbo <i>assistir</i>	“No sentido de ‘socorrer, dar assistência, ajudar’ – transitivo direto . O médico assiste o paciente. ‘Ver, presenciar, estar presente’ – transitivo indireto ; exige a preposição a. Roberto assistiu ao show ontem.” (p. 196)
Uso da voz <i>passiva sintética</i>	“A voz passiva sintética é formada pelo verbo na 3ª pessoa (singular ou plural) mais o pronome se. Exemplos: Constroem-se casas . Constroem – 3ª pessoa do plural se – pronome casas – plural” (p. 104)

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir dos exemplos do quadro 9, podemos observar que, embora não dite de maneira categórica o modo “certo” ou “errado” de empregar os termos em destaque, a G2 explicita como esse emprego é feito, utilizando, para tanto, o padrão de correção da GT. Dito de outro modo, mesmo não afirmando de modo explícito que as ocorrências que fogem a essas regras estão erradas, a G2 apresenta tais regras como se configurassem os usos linguísticos reais e não menciona as possibilidades de variação que podem ser aceitas a depender do contexto em que ocorram.

Além disso, a G2 não traz, mesmo em notas de canto de página, como ocorre na G1, explicações acerca de possíveis ocorrências em alguns contextos de uso, em que as formas podem variar a depender, por exemplo, do grau de formalidade da situação, o que parece sinalizar que a obra ignora essas ocorrências ou as considera apenas desvios que não devem ser mencionados.

Essa postura mostra que a G2, mesmo tentando não promover as noções de certo ou errado, comuns nos manuais de GT e muito criticadas no âmbito das discussões que possibilitaram o desenvolvimento da TSD, adota e expõe regras pautadas em prescrições da GT.

A título de sistematização, elaboramos uma síntese (quadro 10) dos movimentos de ruptura e das linhas de continuidade que a G2 apresenta em relação à diretriz nº 1 da GT:

Quadro 10 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 1 na G2

Movimentos de ruptura	Linhas de continuidade
-	Não incorpora, nem faz alguma menção explícita a nenhuma outra teoria que não seja a GT.

-	Traz, ainda que implicitamente, exemplos claros de prescrição de formas corretas e legítimas.
Não trabalha explicitamente com as noções de “certo” ou “errado”.	Não apresenta, dentro da exposição dos conteúdos ou mesmo em notas de canto de página, exemplos que “fogem” à regra, a depender de contextos de uso.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Como se pode ver no quadro 10, a G2 apresenta mais linhas de continuidade do que movimentos de ruptura com à diretriz nº 1 da GT, uma vez que, embora não mencione os termos “certo” e “errado” em relação às regras que prescreve, não se preocupa em apresentar os exemplos que “fogem” a essas regras. Além disso, a obra não traz nos capítulos iniciais ou mesmo nos capítulos de morfossintaxe, nenhuma discussão acerca de aspectos de língua e linguagem, que incorporem os objetos de estudo da TSD.

Em relação à diretriz nº 2 da GT e à ideia de *língua homogênea e estática* que ela abriga, vale lembrar aqui que a G2 traz, em seu texto de apresentação, a promessa de trabalhar a partir de gêneros textuais para que os indivíduos conheçam melhor a “diversidade linguística”, afirmação que nos fez inferir que essa obra abordaria, de algum modo, os fenômenos da variação e mudança linguísticas. No entanto, a G2 não apresenta, em nenhum momento, nada que evidencie alguma legitimação desses dois fenômenos linguísticos. Tal postura vai de encontro ao que vimos na G1, uma vez que, embora a primeira gramática traga esses elementos apenas em notas de canto de página como uma espécie de curiosidade linguística, a G2 sequer menciona esses aspectos, reproduzindo todas as regras da GT no trato dos conteúdos de morfossintaxe.

Ainda traçando um contraponto com o que vimos na G1, podemos, aqui, recuperar os exemplos que evidenciam a legitimação da variação e mudanças linguísticas na primeira obra analisada, que apresenta, no que tange ao paradigma das pessoas gramaticais, a existência da forma *a gente*, substituindo o *nós* em alguns contextos e a forma *vocês*, substituindo o *vós*, de uso restrito a alguns contextos muito específicos. Na análise da G1, destacamos também a observação feita na obra acerca do uso do *cujo/cuja*, usado praticamente apenas na escrita formal. Na G2 nenhuma dessas variações é mencionada, havendo apenas a regra com base na GT.

Diante disso, não haveria abertura para falar em movimentos de ruptura na G2, em se tratando da diretriz nº 2 da GT, haja vista não haver elementos que indiquem qualquer legitimação à variação e mudança linguísticas, o que evidencia a ideia de língua homogênea e imutável que a obra carrega.

5.2 Camada documental: exemplário

A *camada documental*, retomando a definição expressa por Swiggers (2019), corresponde à documentação sobre a qual se debruça a pesquisa, o que pode incluir os tipos de fontes e de dados (linguísticos ou filológicos) a serem utilizados. Assim, nossa investigação com base nessa camada incidiu sobre o exemplário utilizado pelos autores das gramáticas, observando a natureza dos exemplos e quais se sobressaem na exposição dos conteúdos de morfossintaxe nas gramáticas escolares analisadas.

Com base nisso, entendemos que a *camada documental* se relaciona de algum modo à diretriz nº 3 da GT, a qual corresponde ao privilégio dado pela GT à escrita literária pregressa em detrimento de outras esferas e domínios discursivos. Assim, seguindo essa diretriz, os instrumentos gramaticais que se filiam à tradição gramatical trazem, conforme já dito antes (cf. seção 2.4), textos ou trechos de autores do cânone literário, não fazendo uso, pois, de textos de outros domínios discursivos.

Diante disso, tendo como norte o que preconiza a *camada documental* de modo geral e a diretriz nº 3 da GT, de modo específico, nossa investigação, nesse ponto da análise, observou se as gramáticas escolares analisadas fazem uso apenas de textos do cânone literário ou se, filiando-se à TSD, trazem também textos contemporâneos a partir de gêneros textuais diversos e em que medida isso ocorre nessas obras.

Seguimos, agora, para a análise das gramáticas.

5.2.1 Gramática 1 (G1)

Como vimos em relação à *camada teórica*, a G1 traz a definição de gêneros textuais e, ainda no texto de apresentação, promete trabalhar os conteúdos por meio de textos de gêneros diversos, não se limitando, pois, a uma abordagem tradicional.

Já na primeira leitura da obra na íntegra, pudemos observar a presença de textos contemporâneos de diversos gêneros, coexistindo com exemplos a partir de textos ou trechos de autores canônicos. Diante disso, decidimos mapear e quantificar os gêneros textuais e seus respectivos domínios discursivos, para termos uma dimensão de que tipos foram privilegiados.

Cumpre-nos esclarecer, no entanto, que, embora esta pesquisa não se centre metodologicamente em uma abordagem quantitativa, particularmente em relação à diretriz

nº 3, a maior ou menor ocorrência de exemplos a partir de gêneros textuais nos permite falar em movimentos de ruptura com a GT e consequente filiação à TSD. Cabe dizer ainda que trataremos aqui apenas da natureza do exemplário utilizado, sendo que a maneira como esses exemplos são trabalhados cabe à análise da *camada técnica* (seção 5.3) e mais especificamente à análise da diretriz nº 4, apresentadas mais adiante neste capítulo.

Na tabela 1, podemos visualizar os gêneros textuais utilizados pela G1³³, bem como os domínios discursivos em que se inserem e a quantidade de vezes em que cada gênero aparece na obra:

Tabela 1 – Gêneros textuais utilizados no exemplário da G1

Domínio discursivo	Gênero textual	Ocorrências na obra	Total
Ficcional	Quadrinhos/tirinhas	66	203
	Conto	42	
	Crônica	39	
	Romance	29	
	Lenda/Fábula	8	
	Música	6	
	Sinopse	6	
	Peça teatral	3	
	Anedota	3	
	Novela	1	
Jornalístico	Reportagem	82	105
	Notícia	9	
	Manchete	8	
	Entrevista	4	
	Carta de leitor	2	
Publicitário	Anúncio	12	14
	Slogan	2	
Instrucional	Informe	5	11
	Verbete	4	
	Artigo de divulgação científica	2	

³³ O mapeamento e a quantificação dos gêneros foram feitos na obra toda, sem priorizar apenas os conteúdos de morfossintaxe, uma vez que o intuito era ter uma visão geral do tipo de exemplário utilizado na gramática.

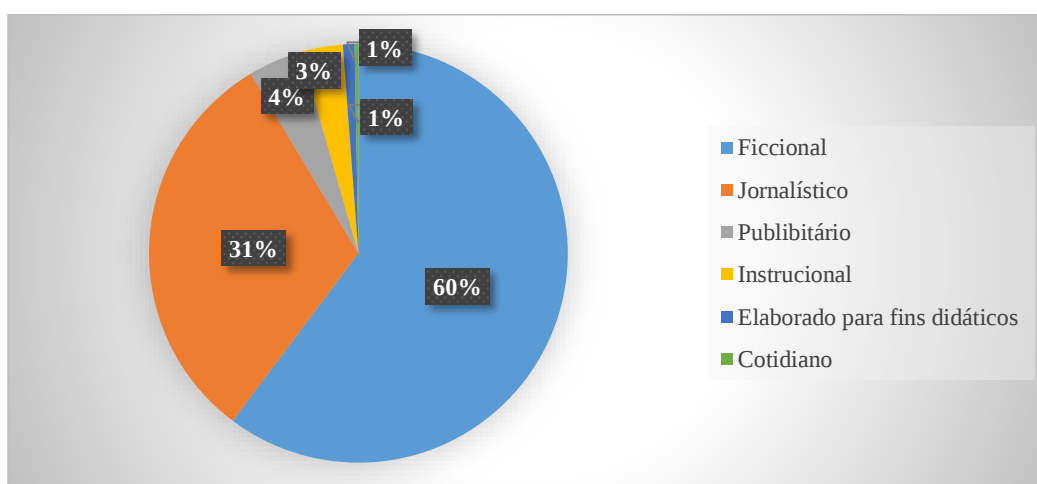
Elaborado para fins didáticos	Depoimento	3	3
Cotidiano	Cartão postal	1	1

Fonte: Elaboração própria (2020).

Como se pode visualizar na tabela 1, há uma diversidade considerável de gêneros textuais na G1, distribuídos em cinco domínios discursivos: jornalístico, ficcional, publicitário, instrucional, cotidiano e 3 depoimentos elaborados pela autora da obra.

Embora a diversidade de gêneros do domínio ficcional apareça em maior número, chama atenção a quantidade de vezes em que a autora utiliza o gênero reportagem (82 vezes) como exemplo, o que parece indicar uma tentativa de demonstrar atualização da obra em relação aos gêneros de grande circulação na esfera social. Além disso, cabe destacar também a grande ocorrência do gênero tirinhas, que aparece 66 vezes na G1, o que nos remete ao caráter lúdico que integra as características das gramáticas escolares, explicitadas no capítulo 3, de metodologia. Para além disso, o uso das tirinhas parece se dever também ao fato de se tratarem de textos curtos que carregam humor, conferindo um aspecto de descontração aos conteúdos que estão sendo expostos e exemplificados. A diferença entre essas ocorrências podem ser melhor visualizadas no gráfico 1:

Gráfico 1 – Ocorrências dos gêneros por domínio discursivo na G1



Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir do gráfico 1, conseguimos perceber de modo mais claro a predominância dos gêneros textuais pertencentes ao domínio jornalístico, com 60% de ocorrências na G1, em detrimento dos gêneros que fazem parte do domínio cotidiano, que representam apenas

1% das ocorrências nesta obra. Além disso, a soma de todos os outros domínios continua inferior à percentagem vinculada ao domínio ficcional.

Os gêneros textuais listados na tabela 1 e ilustrados no gráfico 1 aparecem na G1 tanto na exposição dos conteúdos quanto nas atividades propostas, o que parece indicar que houve uma preocupação em estabelecer certa coerência entre os exemplos utilizados nessas duas partes, talvez como forma de sinalizar uma tentativa real de trazer elementos da TSD como algo efetivo na abordagem dos conteúdos. Isso porque essa inserção de gêneros textuais em grande quantidade se deve, provavelmente, ao grande destaque que eles tiveram a partir da publicação dos PCN em 1998 e, sobretudo, na década de 2000, quando os gêneros textuais têm destaque considerável, passando a integrar e estender as diretrizes da TSD, conforme discutido no capítulo 4.

Embora traga, em quantidade significativa, textos de vários gêneros textuais e domínios discursivos, a G1 também lança mão de textos de autores canônicos para integrar seu exemplário, como evidencia o trecho a seguir, quando da abordagem dos tipos de frase, em que a autora utiliza um trecho de Machado de Assis:

Além das classificações feitas conforme o sentido, temos ainda as **frases imperativas**, cujo objetivo é influenciar o interlocutor, incentivando-o a fazer algo. Em geral, exprimem uma ordem. Veja:

Conto de escola

- Oh, seu Pilar! Bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

- **Venha cá!**, bradou o mestre. (Machado de Assis, destaques da autora) (p. 361)

Outro exemplo de uso de escritores do cânone literário pela G1 pode ser encontrado quando da abordagem dos pronomes indefinidos, em que a autora usa o trecho de um texto de Lima Barreto:

O homem que sabia Javanês

(...)

O marido de Dona Maria da Glória (assim se chamava a filha do barão) era desembargador, homem relacionado e poderoso; mas não se pelejava em mostrar diante de **todo** mundo à sua admiração pelo meu javanês. Por outro lado, o barão estava contentíssimo. Ao fim de dois meses, desistira da aprendizagem e pediu-me que lhe traduzisse, um dia sim, **outro** não, um trecho do livro encantado. Bastava entendê-lo, disse-me ele; nada se opunha que **outrem** o traduzisse e ele ouvisse. (...) (Lima Barreto. Clara dos Anjos, destaques da autora) (p. 211)

Além desses, também figuram no exemplário da G1 trechos de textos de Gonçalves Dias, Graciliano Ramos, entre outros. No entanto, os textos de romances de autores do cânone literário aparecem bem menos, se comparados a outros gêneros textuais e a textos literários contemporâneos.

Ainda em relação ao exemplário encontrado na obra, a G1 traz também exemplos a partir de frases criadas pela autora para fins didáticos. Esse tipo de exemplo, porém, ocorre com bem menos frequência: apenas três ocorrências.

A partir do exposto aqui com relação à *camada documental* e, de modo mais específico, à diretriz nº 3 da GT, evidenciamos os movimentos de ruptura e linhas de continuidade dessa obra, que podem ser visualizados no Quadro 11:

Quadro 11 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 3 na G1

Movimentos de ruptura	Linhas de continuidade
Promete, no texto de apresentação, o trabalho com os conteúdos a partir de textos de variados gêneros.	-
Traz textos de gêneros diversos tanto na exposição dos conteúdos quanto nas atividades propostas.	Apresenta, embora com menor recorrência, textos de autores do cânone literário.
	Traz exemplos a partir de frases criadas para fins didáticos.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Como mostra o quadro 11 e pelo que foi exposto anteriormente, a G1, embora apresente linhas de continuidade com a diretriz nº 3, ao trazer exemplos a partir de textos de autores canônicos, traz, na maior parte do tempo, textos de vários gêneros textuais e domínios discursivos, o que demonstra que essa obra, em relação à essa diretriz, apresenta movimentos de ruptura mais proeminentes com a GT.

5.2.2 Gramática 2 (G2)

Como vimos, a partir da análise da retórica presente no texto de apresentação da G2 (seção 4.3), há a promessa de trabalho a partir de gêneros textuais, como forma, segundo a autora da gramática, de facilitar a assimilação dos aspectos gramaticais “sem se limitar ao uso de exemplos isolados”. Além disso, ainda conforme o texto de apresentação da obra, a inserção de textos, além de trabalhar os aspectos gramaticais, serviria para tornar os usuários

da língua “bons leitores e produtores de textos nos diversos contextos sociocomunicativos” (G2, p. 3)

A partir desse discurso, inferiu-se que a obra, assim como ocorre na G1, apresentaria gêneros textuais diversos tanto na exposição dos conteúdos quanto nas atividades propostas, evitando, pois, o uso de frases isoladas e exemplos retirados de textos do cânone literário.

A análise do exemplário presente na G2 mostrou que essa obra, de fato, insere textos de diferentes gêneros ao longo das três partes que a compõe: fonologia, morfologia e sintaxe. Esses textos, no entanto, aparecem em uma quantidade muito menor em relação ao que vimos na G1. Além disso, figuram apenas em uma seção específica da obra, denominada “Contextualizando a gramática”, a qual é encontrada sempre ao final de cada unidade, após o exercício de fixação sobre o conteúdo abordado, com a proposta de servir para desenvolver a competência leitora do aluno, por meio da contextualização dos aspectos gramaticais.

Os gêneros textuais, o domínio discursivo a que pertencem, bem como as ocorrências na G2, foram mapeados durante a leitura da obra e se encontram na tabela 2:

Tabela 2 – Gêneros textuais utilizados no exemplário da G2

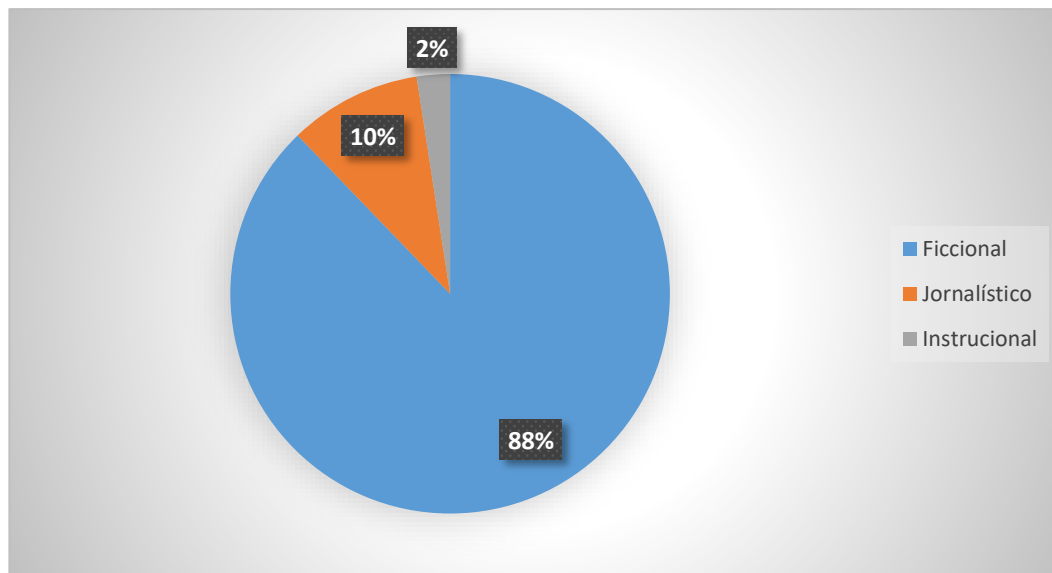
Domínio discursivo	Gênero textual	Ocorrências na obra	Total
Ficcional	Quadrinhos/tirinhas	12	36
	Conto	9	
	Lenda/Fábula	5	
	Poema	4	
	Romance	3	
	Crônica	3	
Jornalístico	Reportagem	4	4
Instrucional	Folheto	1	1

Fonte: Elaboração própria (2020).

Fica visível, a partir da tabela 2, a diferença considerável na quantidade e diversidade de gêneros textuais que aparecem na G2, em relação à G1. O número de ocorrências desses gêneros na obra também é muito inferior ao que se viu na primeira gramática e, embora não se trate de uma abordagem exclusivamente quantitativa, esse dado também evidencia a

diferença entre as duas obras no âmbito da *camada documental*. Como ponto em comum, na G2, assim como na G1, há predominância de gêneros ficcionais, com destaque para as histórias em quadrinhos, como podemos entender melhor a partir do gráfico 2:

Gráfico 2 – Ocorrências dos gêneros por domínios discursivos na G2



Fonte: Elaboração própria (2020).

Com o gráfico 2, é possível perceber ainda melhor a predominância quase absoluta dos gêneros pertencentes ao domínio ficcional, somando 88% das ocorrências na G2, enquanto o domínio instrucional tem o menor destaque, representando apenas 2% das ocorrências.

No que diz respeito ao uso de textos literários canônicos, a G2, no rol dos gêneros apresentados na tabela 2, traz textos de apenas três autores que fazem parte desse cânone: Rubem Braga, autor contemporâneo (trecho da crônica *Negócio de Menino*), Lima Barreto (trecho da obra *Um menino extraordinário*, adaptada para quadrinhos) e Machado de Assis (trecho da obra *O enfermeiro*, adaptada para quadrinhos).

Como pudemos notar, os três textos mencionados são apresentados na G2 apenas em trechos, o que se repete em boa parte dos textos utilizados, sendo a exceção existente apenas quando se trata dos gêneros quadrinhos, poema e folheto. A quase ausência de textos na íntegra parece indicar certa falta de preocupação da obra em trabalhar a unidade temática dos textos, que, ao que parece, estão sendo usados para extrair classificações gramaticais, o que será discutido na seção dedicada à camada técnica (seção 5.3).

Como já dito, os textos aparecem na G2 apenas em uma seção específica, cujo objetivo seria o de desenvolver a capacidade leitora do aluno. Já a análise do exemplário utilizado na exposição dos conteúdos e nos exercícios de fixação mostrou que os exemplos utilizados são constituídos, quase que em sua totalidade, por frases criadas pela autora para fins didáticos, o que se pode constatar pela ausência de qualquer referência de onde possam ter sido extraídas.

Diante disso, a pouca recorrência de exemplos a partir de textos de autores canônicos não parece se dever, na obra, a uma tentativa de romper com a diretriz nº 3 da GT. Isto porque, como vimos, a análise do exemplário da G2 também mostrou uma grande quantidade de exemplos a partir de frases criadas pela autora para fins didáticos, as quais constituem a maior parte do exemplário dos conteúdos de morfossintaxe. Assim, a pouca incidência de gêneros textuais, bem como de citações extraídas da literatura canônica, parece estar relacionada à primazia dada aos exemplos inventados pela autora.

A partir do que foi encontrado na análise da *camada documental*, em correlação com a diretriz nº 3 da GT, apresentamos, no quadro 12, os movimentos de ruptura e as linhas de continuidade da G2 em relação à essa diretriz:

Quadro 12 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 3 na G2

Movimentos de ruptura	Linhas de continuidade
Promete, no texto de apresentação, o trabalho com os conteúdos a partir de gêneros textuais.	Apresenta, embora com menor recorrência, textos de autores do cânone literário.
Traz, embora em pouca quantidade e em apenas uma seção recorrente, gêneros textuais.	Traz exemplos a partir de frases criadas apenas para fins didáticos.

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quadro 12 mostra que, embora traga movimentos de ruptura com a diretriz nº 3 da GT ao inserir os gêneros textuais para trabalhar os conteúdos, a obra o faz com pouca recorrência e em uma única seção em cada capítulo, o que parece demonstrar que não houve intenção de promover um trabalho efetivo com os gêneros textuais. Além disso, há na obra linhas de continuidade ainda muito evidentes, ao trazer apenas trechos da maioria dos textos utilizados e lançar mão também de exemplos criados pela autora.

Essa pouca inserção dos gêneros textuais parece denotar que a G2, embora tenha tido a intenção de incorporar textos no trabalho dos conteúdos, o que indica uma tentativa de

evidenciar filiação às diretrizes da TSD, ainda demonstra primazia a frases inventadas, o que mostra que a obra ainda possui forte vinculação à tradição gramatical, pelo menos no que diz respeito à diretriz de que tratamos nesta subseção.

5.3 Camada técnica: unidade(s) de análise linguística e metalinguagem

Esta seção apresenta a análise das gramáticas escolares selecionadas para nossa análise, a partir da *camada técnica*, que, conforme Swiggers (2019, p. 4), corresponde ao “trabalho técnico-linguístico, do qual o grau de tecnicidade está, até certo ponto, ligado à teoria”. Essa camada do conhecimento linguístico guarda relações com as diretrizes epistemológicas nº 4 e 5 da GT, cujos conceitos retomaremos brevemente aqui.

Vieira (2020) assim define as duas últimas diretrizes da GT: a diretriz nº 4 – *a GT toma a oração, máxima unidade de análise, como a expressão de um juízo, dotada de sentido completo*; e a diretriz nº 5 – *a GT utiliza um aparato categorial e conceitual oriundo da filosofia grega e da gramática greco-latina, adaptado às diferentes línguas modernas*. Assim, a primeira corresponde a uma abordagem dos conteúdos linguístico-gramaticais sem exceder o limite da oração, vista como unidade máxima de sentido completo. Já a segunda diz respeito à terminologia e aos conceitos usados pela GT, os quais seguem a mesma base da gramática greco-latina e servem de modelo à construção da NGB. Diante disso, fica claro o modo como essas duas diretrizes contemplam a *camada técnica*, uma vez que ambas se relacionam às técnicas de análise e aos métodos usados na exposição dos dados (aqui, especificamente dos conteúdos de morfossintaxe).

Assim, tomando como norte a *camada técnica*, em sua relação com essas duas diretrizes, analisamos: i) se as gramáticas escolares em foco trabalham os conteúdos de morfossintaxe usando a oração como unidade máxima de análise ou se essas gramáticas fazem uso também do texto na exposição e nas atividades sobre esses conteúdos; e ii) se tais gramáticas escolares utilizam terminologias e conceitos pautados em propostas da linguística contemporânea ou seguem o aparato categorial e conceitual da GT, representada no Brasil, mesmo em plena terceira década do século 21, pela NGB elaborada em 1959.

Dito isto, partimos agora para a análise das gramáticas.

5.3.1 Gramática 1

A G1, como vimos na seção anterior relativa à *capa documental*, exhibe uma quantidade e uma diversidade consideráveis de gêneros textuais. Esses gêneros são dispostos na obra para a exposição dos conteúdos e das atividades propostas. No entanto, apenas a presença de textos concretizados em gêneros textuais diversos não é suficiente para afirmar que a gramática excede o limite da oração ao trabalhar os conteúdos linguístico-gramaticais. Pensando nisso, analisamos se a abordagem dos assuntos de morfossintaxe realizada a partir desses textos é feita à serviço da construção textual e, conseqüentemente, do desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno.

Para tanto, destacamos exemplos de como se dá esse processo tanto na exposição dos conteúdos quanto nas atividades. O primeiro deles foi retirado do capítulo “1 – Os pronomes e a sua função no texto”, na unidade “7 – A determinação e a indeterminação II: os pronomes”. No início do capítulo, após apresentar a definição de pronome, a G1 traz o trecho de uma reportagem extraída da *Revista Superinteressante*, de junho de 2004, intitulada “E se...o mundo falasse a mesma língua?”, destacando, em seguida, os pronomes do texto, e indicando as retomadas feitas por cada um deles ao longo do texto. Após esse exercício, há a seguinte afirmação:

Pela seqüência do emprego dos pronomes neste texto, pode-se notar as ligações que o autor faz para orientar a leitura, recuperando o que foi dito anteriormente e especificando alguns seres de que fala. Assim, o emprego dos pronomes garante a continuidade do texto ao fazer referências a elementos que estão dentro do próprio texto (G1, p. 197).

A partir do exemplo, observa-se a preocupação da G1 em chamar atenção para a função que os pronomes exercem na construção de um texto, servindo como elemento de referenciação e retomada, bem como propiciando continuidade e fluidez ao evitar a repetição desnecessária de termos. Isso denota certa coerência com o discurso que a obra traz na apresentação e nos capítulos iniciais, quando a autora, dirigindo-se ao leitor, afirma que a gramática “procura oferecer-lhe as condições para desenvolver sua competência comunicativa, tanto no que se refere ao uso adequado das estruturas gramaticais quanto à produção textual significativa” (G1, n. p).

Por outro lado, o texto usado como exemplo consiste num trecho de uma reportagem, colocado ali apenas para corroborar a afirmação dada no início do capítulo de que “a principal característica dos pronomes é a capacidade de estabelecer referências dentro de um texto [...]” (G1, p. 196). Assim, ao demonstrar, no trecho selecionado, de que maneira isso

ocorre, essa gramática deixa de considerar a construção do texto como um todo, sua unidade temática. Outrossim, a obra não traz nenhum tipo de menção a elementos como coesão e coerência, princípios básicos da linguística de texto, demonstrando certa superficialidade no tratamento da funcionalidade dos pronomes na construção efetiva de um texto.

Além dessa postura metodológica de usar apenas trechos de textos em muitos momentos, a G1 também faz uso do texto como “pretexto” para realizar análise gramatical apenas no nível oracional, como se pode observar no exemplo que segue, extraído do capítulo 3 (unidade 15) sobre orações subordinadas:

Uma oração adverbial tem o mesmo valor de um advérbio na frase e precisa ser introduzida por uma conjunção subordinativa adequada ao seu sentido. Leia os trechos narrativos a seguir e veja os exemplos.

A foto

Foi numa festa de família dessas de fim de ano. **Já que o bisavô estava morre não morre**, decidiram tirar uma fotografia de toda a família reunida, talvez pela última vez. A bisá e o bisô sentados, filhos, filhas, noras, genros e netos em volta, bisnetos na frente, esparramados pelo chão. (Luis Fernando Veríssimo. Comédias para se ler na escola, p. 37)

As orações adverbiais quando vêm antes da principal são separadas dela com uma pausa na entonação, marcada na escrita pela vírgula (G1, p. 372, destaques da autora).

A partir desse exemplo, podemos perceber que, embora a autora da G1 tenha inserido um trecho de um texto, não há uma abordagem direcionada ao papel da oração adverbial na construção dos efeitos de sentido do texto, o qual é inserido apenas para abonar a definição de oração adverbial a partir da observação da oração em destaque, “Já que o vovô estava morre não morre”. Com isso, fica evidente que o uso do texto era prescindível para esse objetivo, uma vez que a exposição do conteúdo poderia ter sido feita a partir apenas do período descontextualizado, sem prejuízo algum à compreensão da categoria sintática.

O fato de a autora da G1 ter optado por inserir o texto como exemplo, algo que se repete em boa parte da obra no tratamento de outras categorias gramaticais, revela a tentativa de se mostrar filiada às discussões advindas da atmosfera intelectual que, à época de produção da gramática, já tinha consolidado um discurso de crítica ao ensino de gramática a partir da oração descontextualizada, enfatizando a necessidade de se trabalhar análise gramatical a partir de uma abordagem reflexivo-textual, tendo como objetos o texto, o discurso, os gêneros, entre outros.

Portanto, o fato de a G1 trazer o texto na tentativa de se filiar às discussões propostas na TSD, mas acabar apresentando uma análise efetivamente da oração, mostra que, apesar de tentar romper com a diretriz nº 4 da GT, ainda mantém com estas linhas de continuidade.

A G1 traz, ainda, como vimos na exposição acerca da *camada documental* na seção anterior, frases soltas criadas pela autora para fins de exemplificação, como podemos observar no exemplo abaixo, retirado de uma atividade sobre substantivos:

Observe o substantivo destacado e as frases em que foi empregado. Qual é o sentido desse substantivo em cada uma delas? Se necessário, consulte o dicionário.

Substantivo casa

Gosto de ficar na minha **casa** nas tardes de domingo.
O exemplo de **casa** é o que mais conta na educação de uma criança.
Tomás ficou noivo e já montou a **casa** [...] (G1, p. 150, destaques da autora).

Embora esse tipo de exemplo com base em orações descontextualizadas seja pouco frequente na G1, como mostrou o exame da camada documental, o fato da obra apresentar muitos textos de diversos gêneros para exemplificar os conteúdos de morfossintaxe não nos permite dizer que revele mais movimentos de ruptura do que linhas de continuidade com relação à diretriz nº 4 da GT. Isso porque, como pudemos observar a partir dos exemplos anteriores, o texto é utilizado, na maior parte do tempo, apenas como pretexto para abonar classificações e análises fundamentadas na oração e no período, objetos que, na maior parte dos casos, são destacados do texto e analisados desvinculados deste.

Tomando por base o que apresentamos acerca das técnicas de análise dos conteúdos de morfossintaxe na G1 e observando, de forma específica, se a obra entrega uma abordagem que excede o limite oracional, sistematizamos os movimentos de ruptura e as linhas de continuidade com relação à diretriz epistemológica nº 4 da GT:

Quadro 13 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 4 na G1

Movimentos de ruptura	Linhas de continuidade
Apresenta textos de diversos gêneros na exposição dos conteúdos e nas atividades propostas.	Traz apenas trechos de textos, em boa parte dos exemplos apresentados.
Chama atenção, em alguns momentos, para as funções de elementos gramaticais na construção textual.	Usa o texto como pretexto para abonar classificações e análises a partir de orações e períodos, sem envolvimento com efeitos de sentido.
	Traz análises a partir de frases criadas, não autênticas.

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quadro 13 deixa claro que a G1, apesar de inserir uma quantidade significativa de textos dos mais diversos gêneros na abordagem dos conteúdos e nas atividades propostas, e, em alguns momentos, mencionar a função de elementos gramaticais na construção do texto, não dá subsídios suficientes para que seja feito um trabalho com esses conteúdos de modo a auxiliar, de fato, na construção textual e, conseqüentemente, desenvolver a proficiência escrita do aluno. Com isso, observamos que, apesar de haver movimentos de ruptura, a G1 se estabelece mais em linhas de continuidade com a diretriz epistemológica nº 4 da GT.

No que diz respeito ao aparato categorial e conceitual utilizado pela gramática, na análise que fizemos tendo como parâmetro a diretriz nº 5 da GT, procuramos, em sua abordagem dos conteúdos de morfossintaxe, indícios de ruptura a partir do uso de termos oriundos de teorias linguísticas contemporâneas e, conseqüentemente, ausentes da lista apresentada na NGB.

Com relação ao eixo da morfologia, as classes de palavras são a base da abordagem dos conteúdos e predominam na maior parte dos capítulos dedicados a essa parte na G1. A partir da análise do conjunto dessas classes de palavras, chegamos à seguinte configuração (Quadro 14):

Quadro 14 – Terminologia utilizada pela G1 na abordagem da morfologia

Substantivo	próprio	comum	coletivo	concreto	abstrato	
	gênero	masculino	feminino	comum de dois gêneros		
	grau	aumentativo	diminutivo	número	singular	plural
Adjetivo	gênero	masculino	feminino	número	singular	plural
	grau	superlativo	comparativo			
Artigo	definido	indefino	gênero	masculino	feminino	
	número	singular	plural			
Numeral	ordinal	cardinal	multiplicativo			
	gênero	masculino	feminino	número	singular	plural
Pronome	peçoal	reto	oblíquo	de tratamento		
	demonstrativo	relativo	indefinido	interrogativo		
	gênero	masculino	feminino	número	singular	plural
Verbo	regular	irregular	impessoal	auxiliar		
	anômalo	defectivo	abundante			
	pessoa	primeira	segunda	terceira		
	número	singular	plural			

	modo	indicativo	imperativo	subjuntivo
	tempo	presente futuro do presente	pretérito imperfeito	pretérito perfeito
			futuro do pretérito	
	voz	ativa	passiva	reflexiva
Advérbio	de modo	de intensidade	de tempo	de lugar
	grau	comparativo: igualdade superioridade, inferioridade	superlativo	
Preposição				
Conjunção	coordenativa	aditiva	adversativa	alternativa
		explicativa	conclusiva	
		integrante	causal	consecutiva
	subordinativa	concessiva		
			condicional	proporcional
		conformativa	final	temporal

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme ilustra o quadro 14, os termos utilizados pela G1 na parte dedicada às classes gramaticais estão, quase em sua totalidade, em consonância com a NGB. A exceção se dá pela ausência da interjeição, o que denota concordância com a proposta defendida por alguns linguistas, que afirmam ser a interjeição um elemento que funciona como auxiliar nos contextos de fala, servindo para marcar a entonação.

Sobre isso, por exemplo, Marcuschi (2007, p. 135) defende que as interjeições são “gramaticalmente periféricas no sentido de que não entram em construções com outras classes de palavras e são apenas frouxamente conectadas às frases com as quais elas parecem estar ortograficamente ou fonologicamente associadas”. Assim, a interjeição não teria valor enquanto elemento gramatical, mas sim discursivo.

No entanto, apesar de não incluir a interjeição no rol das classes gramaticais, a obra não expõe em nenhum momento as divergências existentes entre a GT e a Linguística no que concerne a esse termo, nem com relação a outras terminologias e classificações presentes no quadro.

No que diz respeito à parte dedicada à sintaxe da oração e do período, a G1 faz uso da seguinte terminologia na categorização dos componentes (Quadro 15):

Quadro 15 – Terminologia utilizada pela G1 na abordagem da sintaxe

A oração	termos essenciais da oração	sujeito	simples	composto	oculto		
		indeterminado	oração sem sujeito				
		predicado	verbal	nominal	verbo-nominal		
		predicativo do sujeito	predicativo do objeto				
		predicação verbal	verbo transitivo direto	verbo transitivo indireto	verbo intransitivo	verbo de ligação	
	termos integrantes	complemento nominal	complemento verbal	objeto direto	objeto indireto	agente da passiva	
	termos acessórios	adjunto adnominal	adjunto adverbial	aposto	vocativo		
O período	divisão	período simples	período composto	coordenação	Subordinação		
	oração coordenada	assindética	sindética	aditiva	adversativa	alternativa	
				conclusiva	explicativa		
	oração subordinada	substantiva	objetiva direta	objetiva indireta	predicativa	subjativa	
			completiva nominal	apositiva			
		adjetiva	restritiva	explicativa			
		adverbial	causal	concessiva	consecutiva	comparativa	
	condicional		temporal	proporcional	final		

Fonte: Elaboração própria (2020).

Assim como observamos na análise da terminologia usada na abordagem dos conteúdos de morfologia, a G1 também não se afasta em nenhum momento dos termos e categorias impressos pela NGB ao tratar dos conteúdos de sintaxe. Tampouco traz alguma discussão acerca de possíveis inconsistências inerentes a essas classificações.

Com isso, a G1 deixa de abordar termos advindos da Linguística e que já vinham sendo incorporados às discussões envolvendo as inconsistências apontadas acerca da metalinguagem utilizada pela GT. Por exemplo, a obra não se vale dos termos *ergativo* e *inacusativo*, inseridos pela Linguística na categorização da transitividade dos verbos. Além disso, também não aparecem termos que remetam a aspectos discursivo-textuais, tais como *dêixis* e *modalizador*.

Diante disso, ressaltamos que, apesar de a G1 apresentar um claro movimento de ruptura com a diretriz nº 5 da GT ao, por exemplo, não integrar a interjeição na lista de classes gramaticais, mostra-se em continuidade com essa diretriz no que tange a todo o

restante da terminologia e da classificação utilizadas nos conteúdos de morfossintaxe. De fato, essa gramática se utiliza do aparato terminológico e categorial advindo da tradição greco-latina e, no Brasil do século 20, incorporado à NGB. Além disso, a obra não traz à tona as inconsistências apresentadas pela terminologia da GT, inviabilizando uma reflexão mais acentuada acerca dessas classificações.

5.3.2 Gramática 2

A G2, no que diz respeito às técnicas de análise dos conteúdos de morfologia e sintaxe (direcionamento, como vimos, presente na diretriz epistemológica nº 4 da GT), apresenta pontos em comum com a G1 e, ao mesmo tempo, guarda com esta diferenças significativas, que também serviram de norte para conduzir a análise aqui descrita.

No que diz respeito ao trabalho a partir de uma análise dos conteúdos morfossintáticos de modo a exceder o limite da oração, a G2 parece demonstrar menor preocupação do que a G1 na inserção de textos para abordar esses conteúdos. Isso ficou claro a partir do exame da *camada documental* na seção 5.2, a partir da qual observamos uma diferença significativa na quantidade de textos apresentados na G1 e na G2, sendo que a primeira traz muito mais textos.

No entanto, a quantificação de textos não é o suficiente para nos fazer concluir que a G2 elabora uma análise gramatical pautada apenas no nível oracional, uma vez que, como vimos na análise da G1, os textos eram, em boa parte, utilizados como pretexto para a retirada de orações a serem analisadas de modo descontextualizado. Dito isto, é necessário um exame mais atento do modo como a obra conduz o trabalho com os conteúdos aqui observados.

É importante pontuar de início que, diferentemente do que se viu na G1, não há uma preocupação, na G2, em nomear, definir ou falar sobre as características dos gêneros textuais que utiliza. Na contramão do que se viu na primeira obra, a G2 usa apenas o termo “texto” para se referir a todos os exemplos e, em nenhum momento, faz menção ao nome do gênero textual. Isso parece ratificar a menor importância dada na obra a um trabalho efetivo com os gêneros textuais, uma vez que, embora a simples nomeação não indique um trabalho efetivo com os gêneros textuais, utilizar apenas a palavra texto denota, de certo modo, um tangenciamento da abordagem dos gêneros na obra.

A análise da G2, no que diz respeito à diretriz nº 4 da GT, mostrou que a obra não demonstra preocupação em trabalhar os elementos gramaticais na construção do texto como um todo, preocupação demonstrada, em alguns momentos, na G1, como vimos com os exemplos sobre a função dos pronomes na construção do texto.

Embora traga textos com vistas a contextualizar a análise dos elementos gramaticais, a maneira como a G2 realiza o trabalho com os textos inseridos mostrou que essa obra utiliza os textos apenas como pretexto para realizar classificações gramaticais, não trazendo, em nenhum momento, questões sobre os efeitos de sentido, por exemplo. Nesse ponto também ela se difere da G1, uma vez que esta obra traz, em alguns momentos, questões que envolvem compreensão de texto e efeitos de sentido, além de mencionar a função de alguns elementos gramaticais na construção textual, numa tentativa de mostrar que preza por outras questões para além da classificação gramatical. Esse uso do texto puramente como pretexto para extrair orações e/ou realizar classificações gramaticais pode ser visto na G2 tanto nos conteúdos de morfologia quanto nos de sintaxe, como mostram os excertos abaixo:

Os Robinsons suíços

(...) Estávamos cansadíssimos quando chegamos à praia e não quisemos jantar. Contamos rapidamente a Elisabete e Fritz as aventuras do dia e fomos dormir. De manhã, acordamos bem cedinho e voltamos ao navio.

Cortando com um machado as pontas da parte de baixo e serrando algumas arestas, aumentando o rombo. Depois, empurramos o barco (...) (Johann Wyss. *Os Robinsons suíços*)

8. Informe a classe gramatical a que pertencem as palavras que formam o título do texto.

9. Encontre, no texto, palavras que atendam à descrição citada em cada item. A seguir, faça o que se pede.

a. Locução adjetiva.

Apresente o adjetivo correspondente.

b. Frase em que o adjetivo esteja flexionado no grau superlativo absoluto sintético. Reescreva-a flexionando o adjetivo no grau superlativo absoluto analítico. (G2, p. 81)

Nesse exemplo, retirado da unidade 8, sobre Artigo, o texto intitulado *Os Robinsons suíços*, referência para as questões 8 e 9, é utilizado, pelo menos no que diz respeito às questões em destaque, apenas para retirada de palavras que devem ser classificadas de acordo com sua classe, questão 8, e para destacar palavras que atendam à descrição gramatical apresentada, questão 9.

Na parte de sintaxe, ocorre o mesmo, como mostra o exemplo abaixo, extraído da unidade 23 sobre orações reduzidas:

Pérolas do Ceilão

(...)

Fiquei surpreso **ao ver ao longe um navio, mas ele dificilmente nos veria, pois o submarino flutuava** no nível do mar. Achei melhor **não contar o fato a Ned**. Ele seria capaz **de lançar à água para tentar ser recolhido**.

(...)

Aceitei com prazer, e o capitão deu ordem para rumarmos para o golfo de Mannar, aonde chegaríamos à noite. Avisou **que veríamos os pescadores** e não os pescadores, explicando que a peça de pérolas na região só aconteceria em março, dois meses depois. (Júlio Verne. Vinte mil léguas submarinas.)

Classifique as orações reduzidas destacadas no texto (números 1, 4, 5 e 6)

1. Apresente a classificação completa das orações 2, 3 e 7. (G2, p. 194, destaques da autora)

A partir dos exemplos, encontrados nas seções denominadas “Contextualizando a gramática” na G2, entendemos que o texto é usado apenas para retirada das orações a serem classificadas, prática que se repete em toda a obra. Assim, na G2 o texto é inserido pela autora na tentativa de mostrar que a obra se filia aos pressupostos da TSD. No entanto, da maneira como a abordagem é feita, o texto acaba sendo elemento prescindível para a análise, o que vai totalmente de encontro ao próprio título da seção que promete contextualizar a análise gramatical.

Além disso, os exemplos apresentados trazem apenas trechos de textos, não trazendo, pois, o texto na íntegra para que se possa trabalhar, por exemplo, a unidade temática. Isso ocorre em todos os exemplos da obra, quando se trata de textos de maior extensão (fato também observado na G1).

Ainda em relação à análise gramatical tendo como unidade máxima a oração, encontramos também na G2, como já adiantamos em relação à *camada teórica*, uma análise gramatical pautada em exemplos a partir de frases criadas pela autora da obra para fins didáticos, demonstrando que, embora tenha investido na tentativa de se desfiliar de uma abordagem mais tradicional ao inserir textos para trabalhar os conteúdos, a G2 ainda se utiliza de frases sem nenhum contexto.

Diante do que foi colocado a partir da análise dos movimentos de ruptura e linhas de continuidade da G2 em relação à diretriz nº 4 da GT, sintetizamos nossas impressões no Quadro 16:

Quadro 16 – Movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a diretriz nº 4 na G2

Movimentos de ruptura	Linhas de continuidade
-----------------------	------------------------

Traz textos dentro dos capítulos de morfossintaxe.	Não se preocupa nem mesmo em nomear os gêneros textuais, denominando sempre de “texto” os exemplos inseridos.
	Não apresenta textos completos, mas traz apenas trechos de textos maiores.
	Inserir os textos unicamente como pretexto para retirada de termos a serem classificados e em apenas uma seção específica.
	Realiza análise gramatical a partir de orações descontextualizadas, por meio de frases criadas pela autora.

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quadro 16 consolida o que vinha sendo discutido acerca do uso do texto como forma de demonstrar uma filiação às discussões que vinham sendo empreendidas no contexto de produção da obra, uma vez que a G2, além de inserir gêneros textuais em pouca quantidade, em relação à G1, e de não se preocupar em nomear ou falar da funcionalidade desses gêneros, insere os textos apenas para realizar uma análise no nível oracional.

A partir disso, consideramos haver na G2 linhas de continuidade muito evidentes no que concerne à diretriz epistemológica nº 4 da GT, ainda que apresente alguns movimentos que apontam para uma tentativa de ruptura.

O uso do texto como pretexto para trabalhar orações descontextualizadas revela uma tentativa de mostrar “superação” em relação a uma abordagem mais tradicional na análise sintática, porém esse trabalho não é realizado com êxito. Isso porque, o objeto de estudo da GT é a oração e não o texto, conforme bem lembra Vieira (2020), ao falar acerca das críticas feitas, no âmbito do desenvolvimento da TSD, às práticas de ensino de língua portuguesa no que diz respeito ao ensino de gramática que não tenha o texto como ponto de partida para realizar análise gramatical.

Com relação ao aparato categorial e conceitual utilizado na obra, que se relaciona à diretriz nº 5 da GT, seguindo a mesma linha analítica usada na G1, observamos a terminologia e a categorização utilizadas na exposição das classes de palavras, que na G2 também constituem a quase totalidade dos conteúdos dedicados à morfologia, cuja subdivisão pode ser visualizada no Quadro 17:

Quadro 17 – Terminologia utilizada pela G2 na abordagem da morfologia

Substantivo	próprio	comum	coletivo	concreto	abstrato	
	gênero	masculino	feminino	comum de dois gêneros		
	grau	aumentativo	diminutivo	número	singular	plural
Adjetivo	gênero	masculino	feminino	número	singular	plural
	grau	superlativo	comparativo			
Artigo	definido	indefino	gênero	masculino	feminino	
	número	singular	plural			
Numeral	ordinal	cardinal	multiplicativo			
	gênero	masculino	feminino	número	singular plural	
Pronome	pessoal	reto	oblíquo	de tratamento		
	demonstrativo	relativo	indefinido	interrogativo		
	gênero	masculino	feminino	número	singular	plural
Verbo	regular	irregular	impessoal	auxiliar		
	anômalo	defectivo	abundante			
	pessoa	primeira	segunda	terceira		
	número	singular	plural			
	modo	indicativo	imperativo	subjuntivo		
	tempo	presente futuro do presente	pretérito imperfeito	pretérito perfeito		
			futuro do pretérito			
	voz	ativa	passiva	reflexiva		
Advérbio	de modo	de intensidade	de tempo	de lugar		
	grau	comparativo: igualdade superioridade, inferioridade	superlativo			
Preposição						
Conjunção	coordenativa	aditiva	adversativa	alternativa		
		explicativa	conclusiva			
	subordinativa	integrante	causal	consecutiva	concessiva	condicional
		proporcional	conformativa	final	temporal	
Interjeição						

Fonte: Elaboração própria (2020).

O quadro 17 mostra que a G2 segue praticamente a mesma taxonomia empregada na exposição das classes de palavras da G1, divergindo na classificação dos verbos ao trazer, além da subdivisão em *regular*, *irregular*, *impessoal* e *auxiliar* (também encontrados na G1), a subdivisão em *anômalo*, *defectivo* e *abundante*, termos também presentes na NGB.

Outra divergência percebida em relação à G1 é a presença, na G2, da interjeição entre as dez classes gramaticais, demonstrando que parece se ignorar, nesta obra, a proposta de alguns linguistas de não a considerar como integrante das dez classes de palavras da língua portuguesa. Além disso, a G2 também não traz nenhuma ressalva em relação às demais classes e suas respectivas categorias, o que evidencia uma continuidade com a GT no que tange à diretriz nº 5.

Em relação à taxonomia empregada na parte dedicada à sintaxe, assim como ocorreu na análise da G1, também não observamos diferença em relação ao que é proposto pela NGB na G2, como fica claro no Quadro 18:

Quadro 18 – Terminologia utilizada pela G2 na abordagem da sintaxe

A oração	termos essenciais da oração	sujeito	simples	composto	oculto		
		indeterminado	oração sem sujeito				
		predicado	verbal	nominal	verbo-nominal		
		predicativo do sujeito	predicativo do objeto				
		predicação verbal	verbo transitivo direto	verbo transitivo indireto	verbo intransitivo	verbo de ligação	
	termos integrantes	complemento nominal	complemento verbal	objeto direto	objeto indireto	agente da passiva	
	termos acessórios	adjunto adnominal	adjunto adverbial	aposto	vocativo		
O período	período simples	período composto	coordenação	subordinação			
	oração coordenada	assindética	sindética	aditiva	adversativa	alternativa	
				conclusiva	explicativa		
	oração subordinada	substantiva	objetiva direta	objetiva indireta	predicativa	subjativa	
			completiva nominal	apositiva			
		adjetiva	restritiva	explicativa			
		adverbial	causal	concessiva	consecutiva	comparativa	
			condicional	temporal	proporcional	final	

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme é possível visualizarmos no quadro 18, a G2 não apresenta nenhuma modificação no uso da terminologia adotada na exposição dos conteúdos de sintaxe no que diz respeito à categorização dos elementos que constituem a oração e o período. A obra também não traz nenhuma discussão acerca de possíveis inconsistências ligadas a essas classificações.

Assim, a partir da sistematização ilustrada nos quadros 17 e 18 sobre o uso da terminologia na exposição dos conteúdos de morfossintaxe, entendemos haver na G2 uma clara linha de continuidade com a diretriz nº 5 da GT, uma vez que a obra reproduz as categorias apresentadas na NGB, herdeiras da tradição greco-latina. Com isso, não enxergamos movimentos de ruptura na obra, no que diz respeito a esta diretriz.

5.4 Em síntese

Diante do que foi descrito, a partir das análises das camadas *teórica*, *técnica* e *documental*, tecendo relações diretas com as cinco *diretrizes epistemológicas da GT*, elaboramos um quadro que sintetiza as informações contidas nas subseções 5.1, 5.2, e 5.3:

Quadro 19 – Síntese de análise das cinco diretrizes da GT aplicadas às camadas do conhecimento linguístico da G1 e da G2

CATEGORIAS ANALÍTICAS	G1		G2	
	Movimentos de ruptura	Linhas de continuidade	Movimentos de ruptura	Linhas de continuidade
Camada teórica (diretrizes nº 1 e nº 2)	Presença de objetos de estudo da TSD	Prescrições/proscrições	Ausência das noções de certo e errado	Ausência de objetos de estudo da TSD
	Ausência das noções de certo e errado			Prescrições/proscrições
	Menção à variação linguística, porém como curiosidade linguística			Não menção à variação e mudança linguísticas
Camada documental (diretriz nº 3)	Grande quantidade de gêneros textuais diversos	Exemplos, em pouca quantidade, a partir de trechos da literatura canônica	Inserção de textos	Exemplos a partir de trechos da literatura canônica
		Frases criadas para fins didáticos		Frases criadas para fins didáticos

Camada técnica (diretrizes nº 4 e nº 5)	Presença de textos na exposição dos conteúdos e nos exercícios	Uso do texto, na maioria das vezes, como pretexto	Presença de texto	Poucos textos e ausência de identificação dos gêneros textuais
	Menção, em alguns momentos, aos efeitos de sentido de algumas expressões do texto			Não menção aos efeitos de sentido de expressões do texto
				Uso do texto sempre como pretexto para classificações gramaticais
	Não inserção da interjeição no rol das classes de palavras	Reprodução quase integral da taxonomia da NGB		Inserção da conjunção como classe de palavras
				Reprodução de toda a taxonomia da NGB

Fonte: Elaboração própria (2020).

Como ilustra o quadro 19, síntese dos movimentos de ruptura e linhas de continuidade em relação às cinco diretrizes da GT nas duas gramáticas analisadas, é perceptível que a G1 apresenta movimentos mais proeminentes de ruptura com a GT, ainda que também mostre linhas de continuidade, como vimos ao longo de toda a análise, razão pela qual esta obra foi considerada mais prototípica da TSD. Já a G2 traz movimentos de ruptura mais incipientes, quando comparados às linhas de continuidade com a GT, motivo que nos levou a considerar esta obra como mais representativa da GT.

No que diz respeito a aspectos em comum trazidos pelas duas obras, destacamos o abandono das noções de “certo” e “errado” e a inserção de textos como características mais marcantes, o que parece demonstrar um movimento de ruptura com a GT, no que diz respeito a esses aspectos. Isso visto que a simples supressão dos termos “certo” e “errado”, por exemplo, confere à obra, em alguma medida, uma filiação às diretrizes da TSD, embora isso coexista com prescrições/proscrições de regras. Do mesmo modo, a inserção de textos também denota tentativa clara de mostrar consonância com a TSD, muito embora eles sejam colocados nas obras, na maioria das vezes, apenas como pretexto e, como vimos na G2, isso é feito sem nenhuma exceção.

Diante disso, vimos que, embora a TSD já houvesse se consolidado, na década de 1990, no âmbito da pesquisa em Linguística, ocasionando, além da modificação nas

discussões acerca do ensino de língua materna (e, conseqüentemente, sobre o ensino de gramática), o estabelecimento de novas diretrizes a partir de políticas linguísticas oficiais (cf. capítulo 4), na década de 2000, ainda coexistiam gramáticas escolares de língua portuguesa relativamente opostas. Isso porque, como concluímos a partir da análise de ambas, uma delas foi considerada mais representativa da TSD (G1) e a outra apresentou mais elementos que a fizeram ser tida como mais prototípica da GT (G2). Entretanto, dizer que a G1 é mais representativa da TSD, não significa falar em uma ruptura com a GT, uma vez que, na obra, como dito, coexistem movimentos de rupturas e linhas de continuidade com as diretrizes da GT. Do mesmo modo, não se pode afirmar que a G2 é uma obra puramente tradicional. Dito isto, podemos falar em (des)continuidades mais ou menos proeminentes com as *diretrizes epistemológicas da GT*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo central investigar de que maneira a consolidação da TSD no Brasil afetou a produção de gramáticas escolares da década de 2000, provocando movimentos de ruptura com a epistemologia da GT e a consequente filiação às diretrizes da TSD. A pesquisa aqui empreendida se situa no campo teórico-metodológico da Historiografia da Linguística (HL), entendida como área interdisciplinar dentro da história da ciência e das ideias (SWIGGERS, 2013).

A principal motivação para realização desta pesquisa, além do interesse por estudar materiais didáticos, foi a existência escassa de trabalhos em HL, e mesmo em outras áreas, que envolvessem o objeto gramática escolar e que partilhassem dos nossos objetivos de pesquisa.

Para além disso, contribuiu para nosso interesse investigativo a tese de Leonardo Gueiros (2019), na qual o autor desenvolve uma narrativa historiográfica acerca de uma nova tradição de estudos linguísticos no Brasil, denominada por ele de tradição sociodiscursiva (TSD), que teria atravessado três fases: *emergência*, *desenvolvimento* e *consolidação*, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, respectivamente. Assim, partimos da ideia de que as gramáticas escolares foco de nossa investigação foram produzidas em um contexto no qual já havia se instaurado, no Brasil, uma mudança na reflexão sobre o ensino de língua materna, a partir da consolidação da TSD no âmbito da pesquisa em Linguística, na década de 1990. Diante disso, surgiu o interesse em investigar de que modo a consolidação da TSD no Brasil teria afetado também a produção de gramáticas escolares da década de 2000, recorte temporal desta pesquisa.

A fase heurística da pesquisa, que envolveu o levantamento e a leitura das fontes primárias, resultou em 31 gramáticas publicadas entre as décadas entre 1991 e 2010. Após a aplicação dos critérios de corte, duas obras foram selecionadas: *Gramática: uso e interação*, de Laís B de Carvalho (2006), e *Minha gramática escolar*, de Maria A Cláudio (2007). Na fase hermenêutica, analisamos e interpretamos as fontes primárias a partir das categorias: *retórica de ruptura* (MURRAY, 1994) e *camadas do conhecimento linguístico* (SWIGGERS, 2013) em correlação com as *diretrizes epistemológicas da gramática tradicional* (VIEIRA, 2020). A fase executiva compreendeu a escrita do texto, a partir do que foi realizado nas fases anteriores.

O trabalho está organizado, em termos estruturais, em 6 capítulos (incluindo Introdução – capítulo 1 – e Considerações finais – capítulo 6).

Nos capítulos 2 e 3, respectivamente, trouxemos o aporte teórico que serviu de norte para nossa pesquisa, apresentando também nossas categorias analíticas, e o empreendimento metodológico deste trabalho, o que incluiu a caracterização do objeto gramática escolar, as fases da pesquisa, a apresentação do conjunto de fontes a partir do levantamento realizado na fase heurística, o detalhamento dos recortes e dos movimentos analíticos realizados.

No capítulo 4, exploramos a *camada contextual*, apresentando o *clima de opinião* da época de produção das gramáticas escolares que compõem nossas fontes primárias. Ainda neste capítulo, trouxemos a análise, a partir da categoria *retórica de ruptura*, dos textos de apresentação das gramáticas escolares selecionadas. Cabe destacar aqui a relevância desse capítulo, sobretudo se considerarmos que, a partir da discussão nele apresentada, os gêneros textuais são inseridos como mais um objeto de estudo da TSD, para além do texto, discurso, variação linguística e usos e funções, já mencionados por Gueiros (2019).

Por fim, no capítulo 5, apresentamos os resultados obtidos após a mobilização de nossas categorias analíticas no exame dos conteúdos de morfossintaxe das duas gramáticas escolares selecionadas.

O exame das fontes primárias com base na categoria *retórica*, a partir da qual buscamos observar como os textos de apresentação das gramáticas escolares selecionadas trazem uma retórica de ruptura com as diretrizes da GT e consequente retórica de filiação à TSD, mostrou que as duas obras incorporam a suas apresentações a menção a objetos de estudo da TSD. A ênfase incidiu sobre gêneros textuais e variação linguística, deixando sempre clara a intenção de trabalhar os aspectos gramaticais em favor de desenvolver, no aluno, a capacidade de produzir textos com sentido.

Essa análise dos paratextos das duas obras foi muito importante para que pudéssemos perceber até que ponto a mudança de reflexão sobre o ensino de língua materna, representada pela TSD, já estaria imbricada no discurso dos autores dessas gramáticas escolares. Assim, a maneira como os autores construíram esses discursos nos textos de apresentação diz muito sobre a intenção de demonstrar vinculação a essa nova tradição de estudos linguísticos, cuja formação constitui o *clima de opinião* à época de produção desses materiais.

No que diz respeito à análise dos conteúdos de morfossintaxe nas duas obras selecionadas, o exame das camadas *teórica*, *técnica* e *documental*, em correlação com as 5

diretrizes epistemológicas da GT, apontou para a existência de movimentos de ruptura e linhas de continuidade com a GT nas duas gramáticas, porém com diferenças entre ambas.

A G1 – *Gramática: uso e interação*, de Laís Barbosa de Carvalho – se mostrou mais prototípica da TSD, haja vista ter trazido uma abordagem que incorpora mais objetos dessa nova tradição de estudos linguísticos, apresentando, pois, mais movimentos de ruptura com as diretrizes da GT, embora ainda traga também linhas de continuidade com a tradição gramatical. Já a G2 – *Minha gramática escolar*, de Maria Aparecida Cláudio – foi considerada mais representativa da GT, uma vez que, mesmo incorporando alguns elementos da TSD, apresentou linhas de continuidade mais proeminentes com as diretrizes epistemológicas da TSD.

Foi interessante, sobremaneira, perceber como coexistiam, na mesma época, gramáticas de perfis significativamente distintos no que diz respeito à abordagem de conteúdos gramaticais, tendo em vista terem sido, ambas as obras analisadas, produzidas em meio a um contexto em que já havia se instaurado uma mudança na reflexão sobre o ensino de língua materna. Isso porque, como vimos no capítulo 4, enquanto o ensino de gramática tradicional sofria cada vez mais críticas, as diretrizes da TSD passaram, a partir da década de 1990, a ser consenso no âmbito acadêmico e já vinham sendo inseridas também nos documentos oficiais de ensino.

Sobre a relevância desta pesquisa, podemos destacar o levantamento de pretensão exhaustiva realizado na fase heurística, a partir do qual, como dissemos, foram encontradas 31 gramáticas escolares publicadas entre 1991 e 2010. Esse levantamento pode servir como uma importante fonte documental para pesquisas futuras, tanto em HL quanto em Linguística Aplicada ao ensino de língua materna. Além disso, a tentativa de definição, ainda que não estanque, do objeto gramática escolar, guarda especial relevância, tendo em vista a falta de discussão ou de consenso a esse respeito nos poucos trabalhos existentes sobre esse objeto de estudo.

Por fim, é possível sinalizamos aqui alguns dos estudos que podem ser realizados a partir desta pesquisa.

Levando em consideração que este trabalho teve como objeto de estudo o instrumento *gramática escolar*, não tendo, por esse motivo, escolhido um fenômeno linguístico específico, outros estudos podem fazê-lo, afunilando nossa perspectiva acerca desses materiais. Isso poderia ser feito, por exemplo, elegendo apenas um fenômeno linguístico, dentro da morfossintaxe, o que, conseqüentemente, poderia possibilitar a

ampliação do conjunto de fontes selecionadas. Além disso, pode-se optar também por apenas um dos objetos de estudo da TSD, observando movimentos de ruptura/continuidade a partir da forma como é abordado em outras gramáticas que não entraram em nossa análise.

A ampliação do número de gramáticas que analisamos também é um trabalho perfeitamente factível, o que possibilitaria encaixar mais obras como prototípicas da TSD, bem como das que são mais representativas da GT, dividindo-as em dois grandes blocos, ampliando, assim, o campo de visão acerca dos perfis desses materiais.

REFERÊNCIAS

i. Fontes Primárias

CARVALHO, L. B de. **Gramática: uso e interação**. 1. ed. São Paulo: Saraiva: 2006.

CLAÚDIO, M. A. **Minha gramática escolar**. 1. ed. Recife: Escala Educacional, 2007.

ii. Fontes Secundárias

ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; FERREIRA, A. T. B. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]**, vol.27, n.103, pp.250-270, 2019.

ALMEIDA, J. A significação linguística e sua análise. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo/SP, v. 18/19, p. 289-312, 1972.

ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. 2. Ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

ALTMAN, C. História, Estórias e Historiografia da Linguística brasileira. **Todas as Letras**, São Paulo/SP, v. 14, n. 1, 2012. p. 14-37, 2012.

ANTUNES, I. Gramática contextualizada: limpando “o pó” das ideias simples- 1ª ed.- São Paulo: Parábola editorial, 2014.

APARÍCIO, A. S. M. A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas/SP, v. 37, p. 25-48, 2001.

AUROUX, S. (2008). **A questão da origem das línguas seguido de A historicidade das ciências**. Campinas: Editora RG.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: UNICAMP, 2014 [1992].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BATISTA, R. de O. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.

BATISTA, R. de O. Retórica de ruptura e descontinuidade nas ciências da linguagem: um estudo pela Historiografia da Linguística. **Confluência**, Rio de Janeiro/RJ, n. 49, ago-dez, p. 119-141, 2015.

BATISTA, R. O. História da linguística e retórica revolucionária. **Linguística**, Montevideo, v. 34, n. 2, p. 145-168, 2018.

BATISTA, R. O.; TOCAIA, L. M. História, ensino de língua e material didático: considerações para uma análise pela Historiografia da Linguística. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. **História entrelaçada 8: Língua portuguesa na década de 1980: gramática, redação e educação**. 1. ed. São Paulo: Terracota, 2018.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (orgs). **História entrelaçada 8: Língua portuguesa na década de 1980: gramática, redação e educação**. 1. ed. São Paulo: Terracota, 2018

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999 [1968].

BECKER, C. L. **The heavenly city of the eighteenth century philosophers**. New Haven: Yale University Press, 1932.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (org). **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Diário Oficial de 11/05/1959.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei de n. 9.394/96). Diário Oficial de 20/10/1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + ensino médio: orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2002.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

BUNZEN, C. Ensino de Língua Portuguesa. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELLOTA, M.E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141-155.

COELHO, O.; HACKEROTT, M. M. S. Historiografia Linguística. In: GONÇALVES, Adair V.; GÓIS, Marcos Lúcio S. (Orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 381-407.

CORREIA, K.; GIACOMIN, L. M. Conteúdos curriculares e objetivos do ensino de língua portuguesa em livros didáticos de Faraco & Moura: um estudo das influências dos PCN. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 83-122, dez. 2012.

DE PIETRI, É. **A constituição do discurso da mudança do ensino língua de língua materna no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003.

DE PIETRI, É. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010

DEZERTO, F. B. Da Linguística Formal à Análise do Discurso: um breve percurso teórico. **Veredas online**, Juiz de Fora/MG, v. 2, p. 64-79. 2010.

DIAS, G. H. M. **Ensino de Português: a caixa-preta da gramática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

FARACO, C. A. Por que precisamos de (novas) gramáticas normativas? **Página do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (UFPB/CNPq)**. Postado em 13/05/2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/HGEL-Historiografia-Gram%C3%A1tica-e-Ensino-de-L%C3%ADnguas-103863294664882>. Acesso em 29/05/2020.

FAVERO, L. L. Linguística textual: história, delimitações e perspectivas. **(Con) textos linguísticos**, Vitória/ES, v. 13, p. 12-24, 2019.

FAVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo, Cortez, 1988.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. De Luis Felipe Baeta Neves do orig. francês de 1969. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas/SP, v. 9, p. 5-45, 1987.

FREITAG, R. M. Ko. Sociolinguística no/do Brasil. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas/SP, v. 58, n. 3, p. 445-460, 2016.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. *et. al.* (Orgs.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A. ; CEZARIO, M. M. . Pressupostos teóricos fundamentais. In: Cunha, Maria Angélica Furtado; Oliveira, Mariangela Rios; Martelotta, Mário Eduardo. (Org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 1, p. 29-55.

GALISON, P. **How Experiments End**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

GALISON, P. **Image and Logic**. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GREGOLIN, M. R. **Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos**. In: FERNANDES, C.; SANTOS, J. B. (org.). **Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia, UFU, 2003.

GUEIROS, L. **Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa (1970-1999)**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M.; ALMEIDA, M. **Metodología de la Investigación Sociolingüística**. Granada: Comares, 2005.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

KENEDY, E.; MARTELOTTA, M. E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. OLIVEIRA, M. R. de.; MARTELOTTA, M. E. T. (Org.) **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A/ Faperj, 2003 p. 17-28.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOERNER, E. F. K. O problema da metalinguagem em historiografia da linguística. **DELTA**, v. 12, n. 1, p. 95-124, 1996. In: KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.

- KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis/SC, n. 2, p. 45-70, 1996.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998 [1962].
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAUDAN, L. **O progresso e seus problemas**: rumo a uma teoria do conhecimento científico. São Paulo: UNESP, 2011 [1977].
- LIMA, B. Q.; MELO, M. A. Os Documentos Oficiais e os Professores de Língua Portuguesa: Entre o legal e o desconhecido. **Ribanceira**, Belém/PB, v. ju-set, p. 81-94, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1, 1983.
- MIRANDA, J. F. L. A redação no curso médio. **Letras de hoje**, Porto Alegre/RS, v. 6. n. 1, p. 71-78, 1971.
- MOREIRA, R. A.; NOGUEIRA, S. M. et al. Análise do Discurso e Historiografia da Linguística: materiais didáticos de língua portuguesa. **Revista Philologus**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 450-473, 2017.
- MURRAY, S. O. **Teory Groups and the Stude of Language in North America**: a Social History. Amsterdã: John Benjamins, 1994.
- OLIVEIRA, E. A. M.; FALK, J. E. W. M. ; CARVALHO, M. P. ; GONCALVES, E. N. C. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, formação docente e a gestão escolar. In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2013, RECIFE. Cadernos ANPAE. RECIFE: ANPAE, v. 17, 2013.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12^a ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2015.
- PEREIRA, C. E. **Gramática Expositiva – Adaptada ao 1º, 2º e 3º anno dos gymnasios**. São Paulo: Weiszflog Irmãos & Co., 1907.
- PEZATTI, E. G. O Funcionalismo em linguística. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (org). **Introdução à linguística 2**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIETROFORTE, A. V. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística 1**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PLATÃO. **Diálogos**: O banquete – Fédon – O Sofista – Político. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

POLACHINI, Bruna S. **O tratamento da sintaxe em gramáticas brasileiras do português do século XIX: estudo historiográfico.** Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP. 2013.

POLACHINI, B. S. **Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa.** Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau.** São Paulo: SE/CENP, 4ª ed., 1991.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa de 1º e 2º graus.** São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1988.

SILVA, W. S. da. **Linguística Histórica do Brasil (1950-1990): estudo historiográfico das continuidades e descontinuidades do tratamento da variação e da mudança linguística no português brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

SPERBER, S. F. Dos ruídos na comunicação. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 20/21, p. 287-294, 1974/1975.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Revista Confluência**, Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

SWIGGERS, P. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, R. de O. **Historiografia da Linguística.** São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80.

SWIGGERS, P. **Modelos, métodos y problemas em la Historiografia de la Linguística.** Nuevas Aportaciones a la historiografia linguistica. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL. La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2003, p. 113-146, 2004.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2005.

TORMENA, T. de A. **Política Linguística Implícita na virada do século XXI – O Programa Nacional do Livro Didático.** Dissertação de Mestrado em Linguística. Brasília, 2007.

VIDAL NETO, J. B. C. **A formação do pensamento linguístico brasileiro: entre a gramática e novas possibilidades de tratamento da língua (1900-1940).** Tese qualificada (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

VIEIRA, F. E. Assujeitamento e conflito na constituição do sujeito em textos de apresentação de gramáticas escolares do português. **Fórum Linguístico**, Florianópolis/SC, v. 13, p. 1334-1350, 2016.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional**: história crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VIEIRA, F. E. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: VIEIRA, F. E.; BAGNO, M. (Org.). **História das línguas, histórias da linguística**: homenagem a Carlos Alberto Faraco. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

VISIOLE, A. C. C. **Política de ensino de língua e prática docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

ANEXOS

Anexo A: Texto de apresentação da G1

Caros alunos,

Ouvir, falar, ler e escrever, interagindo socialmente com outras pessoas, é participar do mundo. Compreender plenamente o que se lê, identificar argumentos, diferenciando fato de opinião, reconhecer afirmações implícitas, e produzir textos com sentido, atingindo os efeitos desejados, é mais do que isso: é fazer parte de uma sociedade cada vez mais exigente em relação ao domínio dos mecanismos e recursos de uma língua. Ao conjunto dessas habilidades dá-se o nome de competência comunicativa.

Este livro de Gramática, feito para você, procura oferecer-lhe as condições para desenvolver sua competência comunicativa, tanto no que se refere ao uso adequado das estruturas gramaticais quanto à produção textual significativa. Ao ter oportunidade de trabalhar com textos de variados gêneros, que circulam diariamente na sociedade, entender sua estrutura de composição e os objetivos que fundamentam as escolhas linguísticas presentes, você poderá progredir na sua capacidade de compreender a essência do que foi dito, desvendando as intenções do autor.

Por outro lado, ao dominar e saber empregar as estruturas da língua, você poderá aumentar sua competência para elaborar textos com sentido, que preencham suas expectativas e alcancem os objetivos pretendidos, ou seja, textos adequados à situação em que você estiver: seja em uma apresentação oral para os colegas ou ao participar de um debate, seja ao escrever um texto para documentário de TV, um aviso, um roteiro de viagens, uma resenha ou um poema.

Por tudo isso, nessa trajetória da 5ª à 8ª série em parceria (você e este livro), o trabalho com a Gramática, entendida como conjunto dos mecanismos e recursos da língua em funcionamento cujo domínio permite a interação social com resultados produtivos, ocupa um papel fundamental, tão importante quando a sua vontade de querer aprender.

Espero que esta nossa **Gramática – uso e interação**, elaborada com cuidado e desejo de acertar, ajude você a tornar-se cada vez mais competente o uso de sua própria língua.

A autora

Anexo B: Texto de apresentação da G2

Este livro foi elaborado com o objetivo precípuo de trabalhar os aspectos gramaticais de forma que possam ser facilmente apreendidos e assimilados.

A fim de atingir esse propósito, evitou-se o uso de exemplos isolados apenas; utilizaram-se também os gêneros textuais para trabalhar aspectos linguísticos. Isso permitirá aos usuários da língua ampliarem seus conhecimentos acerca não só das normas gramaticais, mas também da diversidade linguística, a fim de torná-los bons leitores e produtores de textos nos diversos contextos sociocomunicativos.

Nesse sentido, procurou-se exercitar primeiramente os tópicos gramaticais e, a seguir, contextualizá-los, pois acredita-se que, dessa forma, a apreensão dos conteúdos torna-se significativa.

Sendo assim, deseja-se que este trabalho contribua relevantemente para o aprendizado da língua portuguesa de forma mais prazerosa, expressiva e dinâmica.

A autora