

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA CONTEMPORANEIDADE ANTE A TRADIÇÃO GRAMATICAL ESCOLAR E A ANÁLISE LINGUÍSTICA



Maternal Language Teaching in Contemporaneity in view of School Grammatical Tradition and Linguistic Analysis

Enseñanza del Lenguaje Materno en la Contemporaneidad delante de la Tradición Gramatical Escolar y el Análisis Lingüístico

Lucas dos Santos Costa^{*1}, Marcilene de Assis Alves Araujo²

Artigo Original
Original Article
Artículo Original

¹Acadêmico de Letras – Inglês/Português e suas respectivas literaturas, Universidade de Gurupi – UnirG, Gurupi, Brasil.

²Doutora em Ensino de Língua e Literatura, docente do curso de Letras– Inglês/Português e suas respectivas literaturas, Universidade de Gurupi – UnirG, Gurupi, Brasil.

*Correspondência: Departamento do Curso de Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas, Universidade de Gurupi - UnirG, Av. Antônio Nunes da Silva, 2195, Gurupi, Tocantins, Brasil. CEP: 77.425-500. e-mail lucascostalettras@gmail.com.

Artigo recebido em 19/05/2020 aprovado em 24/08/2020 publicado em 30/10/2020.

RESUMO

Quando se fala da baixa proficiência linguística de alunos brasileiros, se reacendem debates antigos acerca da distância existente, ainda, entre a prática pedagógica e novos paradigmas embasados em novas teorias, oficializados nacionalmente. Parte desse desacerto pode ser compreendido por meio da aproximação ao conhecimento histórico da disciplina curricular Língua Portuguesa, na qual coexistem a Tradição Gramatical (TG) escolar e a Análise Linguística (AL). Em vista disso, objetivamos contextualizar o ensino de língua materna na contemporaneidade, diante da questão do embate entre a TG escolar e a proposta da AL, por meio de estudo bibliográfico. Cada período histórico-ideológico, marcado por uma concepção de linguagem, teve a sua legitimidade e importância no tempo e contribuiu para os avanços das conquistas que, paulatinamente, vêm sendo alcançadas na renovação do ensino de português. Este trabalho possibilitou compreender a existência de aspectos da atuação docente na contemporaneidade; além das possíveis causas da permanência de velhas práticas descontextualizadas e normativistas que se revelaram ineficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Palavras-chave: Tradição. Inovação. Usos linguísticos.

ABSTRACT

When speaking about the low linguistic proficiency of Brazilian students, old debates re-emerge in relation to the existing distance, still, between the pedagogical practice and new paradigms, based on new theories, nationally official. We can understand part of this divergence through the approximation to the historical knowledge of the curricular subject Portuguese Language, in which there is a coexistence between the Grammatical Tradition (GT) and the Linguistic Analysis (LA). In view of this, we aim to contextualize the teaching of mother tongue in contemporary times, given the question of the discordance between school GT and the LA proposal, through a bibliographic study. Each historical-ideological period in Brazil, marked by a conception of language, had its legitimacy and importance over time and contributed to the progress of the achievements, gradually, in the renewal of Portuguese teaching. This study made it possible to understand the existence of aspects of teaching practice today; in addition to the possible causes of the persistence of decontextualized and normativist old practices that have proved inefficient for the development of the student's communicative competence.

Keywords: Tradition. Innovation. Linguistic uses.

RESUMEN

Al hablar de la baja competencia lingüística de estudiantes brasileños, se reavivan viejos debates sobre la distancia existente, aún, entre la práctica pedagógica y nuevos paradigmas basados en nuevas teorías, oficializados a nivel nacional. Podemos entender parte de ese desacuerdo a través de la aproximación al conocimiento histórico de la disciplina curricular del idioma portugués, en ella que hay una coexistencia entre la tradición gramatical (TG) y el análisis lingüístico (AL). En vista de esto, procuramos contextualizar la enseñanza de la lengua materna en los tiempos contemporáneos, dada la cuestión del choque entre la TG y la propuesta de AL en la escuela, por medio de un estudio bibliográfico. Cada período histórico-ideológico, marcado por una concepción del lenguaje, tuvo su legitimidad e importancia en el tiempo y contribuyó al progreso de las conquistas, gradualmente, en la renovación de la enseñanza del portugués. Este estudio permitió comprender la existencia de aspectos de la práctica docente actual; Además de las posibles causas de la persistencia de las antiguas prácticas descontextualizadas y normativistas que han demostrado ser ineficientes para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

Descriptor: Tradición. Innovación. Usos lingüísticos.

INTRODUÇÃO

Os índices do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*) (OECD, 2019) revelaram que em leitura, o foco dessa última edição, aproximadamente 50% dos alunos brasileiros não alcançaram o mínimo de proficiência esperado para os jovens até o fim do Ensino Médio (EM), e o nível médio está estagnado desde o ciclo avaliativo de 2009. Essa evidência se coaduna com os resultados de exames nacionais recentes das habilidades básicas de leitura, compreensão e escrita textuais em língua materna.

É nesse panorama do famigerado ‘fracasso do sistema escolar brasileiro’, quando se fala da baixa proficiência linguística, que se reacendem debates antigos sobre o complexo tema ‘ensino de língua materna’. Nesses emergem-se questões tangentes à distância que há, ainda, entre a prática pedagógica que dá primazia, muitas vezes, e em alguns casos, exclusividade, às aulas tradicionais de gramática (nesses últimos, como se ensinar língua fosse apenas ensinar gramática) e novos paradigmas embasados em novas teorias, oficializados nacionalmente.

Parte desse desacerto pode ser compreendido por meio da aproximação, mesmo que breve neste artigo, ao conhecimento de como a disciplina

curricular Língua Portuguesa foi tratada ao longo do trajeto escolar brasileiro.

Por conseguinte, faz-se necessário compreender que, de acordo com Soares (2002), em cada momento histórico-ideológico do Brasil, há fatores internos intervenientes no processo de constituição e percurso dessa disciplina, os quais determinam a sua denominação, os seus conteúdos e concepção de linguagem. Tais fatores são: as descobertas e o nível das ciências sobre a língua e seu ensino; a natureza dos conhecimentos disponibilizados; e a formação dos profissionais que ensinam a língua. Tudo isso está condicionado aos fatores externos, sociopolíticos: os grupos sociais que têm acesso à escola; os interesses, expectativas e objetivos desses grupos e da sociedade em geral, em relação ao que se deve ensinar e aprender na escola sobre língua materna; a estrutura do sistema educacional; e o regime político em que esse ensino está inserido.

No tocante à concepção acerca do objeto de estudo dessa disciplina, a língua/linguagem, sabe-se que essa faz parte de teorias de compreensão e de interpretação da realidade que, segundo Geraldi (1999), estão envolvidas por uma opção política expressa nas metodologias utilizadas, articuladas aos mecanismos específicos utilizados em sala de aula.

Tendo isso em vista, percebe-se que duas perspectivas teórico-metodológicas de ensino divergentes constituíram-se como parte da disciplina de Língua Portuguesa durante a sua história: a da Tradição Gramatical (doravante TG) e a da prática de Análise Linguística (doravante AL).

Nessa perspectiva, podemos esboçar que o que passou a ser chamado de TG tem origem no ocidente com Aristóteles e Platão, desenvolveu-se durante 23 séculos e perpetua-se até hoje. Ao longo desse período, desencadeou-se com gregos, alexandrinos (de uma colônia grega de Alexandria) e romanos, (SILVA, 2002b) chegou à Europa e na colonização europeia, ao Brasil, por meio da tradição de estudo do latim pelos jesuítas. No ensino da TG, há um enfoque central na gramática normativa, materialização da Gramática Tradicional (GT)¹, com regras e estruturas prescritas, exemplos soltos e descontextualizados do uso linguístico. Trabalha-se com exercícios mecânicos, mormente, de identificação, classificação e fixação.

A AL foi cunhada por Geraldí, estudioso dos postulados sociointeracionistas *bakhtinianos*, em 1984. Passou a representar uma prática inovadora na qual se ensina questões de ordens, por exemplo, ortográfica, textual, morfossintática e discursiva, por um percurso teórico-metodológico reflexivo. Foi aderida como um dos eixos do ensino de língua materna pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Com a AL, a GT é estudada em textos de diversos gêneros, considerando-se funções e efeitos de sentido no uso de categorias gramaticais. A AL é articulada à leitura e à produção de textos, os quais são sempre o ponto de partida e de chegada.

Teorias linguísticas têm criticado o ensino tradicional de gramática. Por outro lado, esse modelo insiste em permanecer na escola. Há um contraste entre o discurso de professores que com uma postura normativo-prescritiva, defendem o *status quo*, o foco na noção do ‘certo’ e ‘errado’ na norma-padrão, em nome da preservação de bons hábitos de linguagem; e o discurso de linguistas e dos documentos oficiais que prescrevem a AL, com reconhecimento da vivacidade e variação da língua, da adequação dela pelos seus falantes às circunstâncias sociocomunicativas, das peculiaridades do gênero textual/discursivo em sua modalidade escrita ou falada, do grau de formalidade na enunciação, entre outros postulados.

Por tudo isso, é que propomos, neste artigo, contextualizar o ensino de língua materna na contemporaneidade, diante da questão do embate entre a TG escolar e a proposta da AL. Nosso propósito é desafiador, é o da compreensão e explicação da realidade e não queremos apresentar um quadro estático e concluído de tal ensino, pois esse está em um processo de contínua construção.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, embasada em estudos de perspectiva histórica do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, em autores como Soares (1997, 2002), Zanini (1999) e Gregolin (2007). Também, em estudos do campo Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, sobre a TG e a prática de AL, em autores como Mendonça (2006), Geraldí (2011), Osakabe (2011), Oliveira (2016), Alves (2017), Araújo, Souza Filho e Lima (2018), Lima, Sousa e Moura (2019), Travaglia (2002). Ainda, pesquisou-se em documentos oficiais

¹ Consoante Bagno (2005), a GT é um patrimônio cultural do Ocidente, com conhecimentos acumulados no decorrer de mais de dois milênios, por alguns dos maiores e brilhantes pensadores da humanidade. É uma ideologia, conjunto de ideias dominantes na sociedade, não tem

autores; é uma doutrina a ser aceita como incontestável, constituída de dogmas e não tem caráter científico, isto é, não possui leis testáveis, para serem comprovadas ou refutadas. Ela se materializa nos compêndios de gramática normativa, que podem ser manuseados.

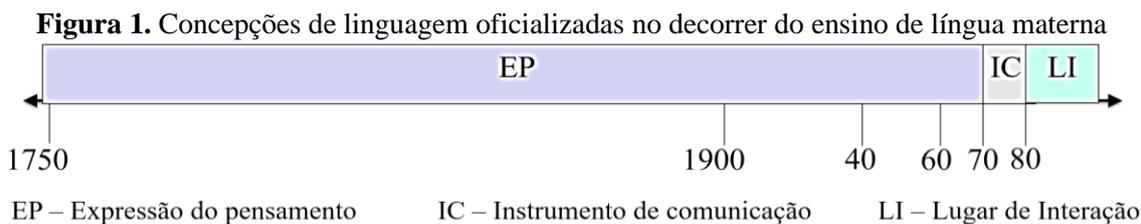
para o Ensino Fundamental I (EFI), Ensino Fundamental II (EFII) e Médio, como Brasil (1998, 2000, 2006, 2018).

TRÊS MOMENTOS DISTINTOS

Para se compreender a realidade atual do ensino de língua materna na escola brasileira, assume-se uma perspectiva histórica. No decorrer da disciplina de Língua Portuguesa, há um movimento de ensino

nos moldes da TG e há, divergentes a isso, reformulações da disciplina supramencionada, que insurgem conforme fatores externos do contexto político-ideológico.

Tendo como critério de caracterização as concepções de linguagem oficializadas nesse trajeto, pode-se delinear três momentos a serem abordados, como vemos a seguir:



Fonte: Autoria própria, 2020.

ENSINO NOS MOLDES DA TRADIÇÃO GRAMATICAL

No Brasil colonial, do século XVI a meados do século XVIII, o português não era a língua primária no intercuro social, embora fosse oficial. Conviviam com ela outras duas principais: uma *língua geral* comum e o latim; isso sem englobar as outras inúmeras línguas indígenas e africanas. Nesse sentido, não houve uma unidade na chegada do português no Brasil, pois esse idioma cresceu aqui com a diversidade.

A *língua geral* era utilizada entre os indígenas, e pelos jesuítas para comunicação com aqueles habitantes, com fins evangelísticos. Era uma condensação das línguas indígenas dos falantes no território brasileiro, a grande maioria provenientes do mesmo tronco, o tupi. Foi sistematizada por José de Anchieta na *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Já o latim era a base de estudos no ensino secundário e superior da Companhia de Jesus.

O sistema educacional da época implantado pela Companhia de Jesus, com fundamento no programa da *Ratio Studiorum*, em todo o mundo,

estabelecia-se na aprendizagem do latim pelo latim. Estudava-se a *gramática dessa língua e a retórica*, essa em autores gregos e latinos (como Aristóteles e Cícero), visto que os que frequentavam a escola eram os filhos das classes privilegiadas. Além disso, as línguas nacionais, geralmente, não eram disciplinas e sobre o ‘português’ não havia um acúmulo necessário de informações e conhecimentos para sua constituição em disciplina; esse era apenas *instrumento para alfabetização* e dessa fase passava-se ao estudo do latim.

Soares (2002, p. 160-161) entende que em 1746:

[...] havia Luiz Antônio Verney publicado seu *O Verdadeiro Método de Estudar*, em que, propondo para a educação portuguesa um programa de estudos diferente do programa dos jesuítas, então ainda dominante, já defendia, além da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta, devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira.

Nos anos de 1750, Marquês de Pombal reformou o ensino. O objetivo de Pombal, ao sentir o português ameaçado pela língua geral, era o de

unificação cultural com os povos conquistados e o de dominação sobre esses. Logo, proibiu o uso de outras línguas, o que se constata pelo seguinte excerto de uma versão do Édito pombalino:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que praticaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe (CUNHA, 1985, p. 80).

No tocante ao vernáculo, essa reforma seguiu a proposta de Verney, pois incluiu no currículo, ao lado da retórica e da *gramática latina* já presentes anteriormente, a *gramática da língua portuguesa*.

A Instrução IV das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica e de retórica* de 1759 orientava aos professores de latim:

Deve ser em vulgar o Método para aprender os preceitos da Gramática; pois não há maior absurdo, que intentar aprender uma língua no mesmo idioma, que se ignora (CUNHA, 1985, p. 72).

Isso significa que a língua portuguesa, chamada de ‘vulgar’, e sua gramática deveriam ter caráter instrumental e servir de apoio na aprendizagem da gramática latina, até então estudada somente em latim. O professor deveria apontar analogias entre a gramática latina e a portuguesa, isto é, comparativamente, com finalidades de maior compreensão da primeira.

Ainda, a retórica que no sistema jesuítico era para a preparação na oratória eclesiástica, somente em latim, com a reforma, perdeu essa finalidade para então, preparar seus estudantes para práticas sociais e, gradualmente, passou a ser estudada em autores de língua portuguesa, mas sempre tendo esses, referência nos autores latinos.

Pelo motivo de o latim perder seu valor e uso social, em um processo lento, foi a partir do século

XX, quando esse conteúdo foi excluído do Ensino Fundamental e Médio, que *a gramática portuguesa passou a ser autônoma*. Esse fato se concretizou com a grande produção de gramáticas brasileiras, a partir do século XIX, em razão da instalação da Imprensa Régia do Rio de Janeiro, em 1808. Isso criou

[...] condições para a edição de obras de autores brasileiros, e logo surgiram várias gramáticas (sempre escritas por professores e dirigidas a professores e alunos, o que atesta a importância dos estudos de gramática na escola), mas também da progressiva constituição desse objeto [...] como área de conhecimento” (SOARES, 2002, p. 162).

Nesse tempo, a escola, conforme os padrões europeus de ensino, seguia a TG que, consoante dito anteriormente, foi instituída no Brasil pelo sistema jesuítico e fundada na política de preservação de uma modalidade padrão do português, com base nos clássicos da literatura que eram analisados e deviam ser imitados, ao lado da retórica e da poética. Dessas duas últimas, inicialmente, a segunda era inclusa na primeira e depois se tornou independente daquela. A política de valorização de um padrão era tão grande que Houaiss (1985, p. 25) confirma que havia “uma ‘luta’ acirrada contra as variações até de pronúncia”.

A retórica no século XIX era bastante valorizada, pois era exigência social o falar bem que aos poucos foi substituída pelo escrever bem. À medida dessa mudança, a natureza que a retórica e a poética adquiriram, lentamente, foi a de estudos estilísticos.

Em 1871, no fim do Império, tendo sido criado o ofício do ‘professor de português’, por decreto imperial, a retórica, a poética e a gramática se fundem na disciplina, então criada, de ‘Língua Portuguesa’. Entretanto, aquelas três áreas separadas, mesmo que agora embutidas no ensino dessa língua, permanecem ainda independentes. Para Soares (2002, p. 165):

[...] isso se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e coletâneas de textos.

No final do século XIX, como elucidada Gregolin (2007), a norma culta corrente do Brasil não era mais a mesma de Portugal. Admitiu-se a diversidade, com os tupinismos, africanismos, brasileirismos que foram inseridos nas gramáticas e nos dicionários feitos para o português brasileiro. Isso era paradoxal à ideia de prescrição que se prevalecia, de convenções do modelo culto de Portugal, como se a língua fosse só ele.

A partir da década de 1920, o Modernismo instaurou uma tensão, pois os textos literários passaram a exibir formas da oralidade. Muitos desses traziam uma crítica ao ‘purismo linguístico’² e respeitavam o multiculturalismo brasileiro. Adiantaram em 20 anos as teses linguísticas que apareceriam, a partir de 1960 (GREGOLIN, 2007).

Até a década de 1950, encontra-se a gramática como conteúdo independente, ao lado da seleta de textos, os quais só o professor poderia explicar e utilizar para discutir e propor exercícios, ou seja, nesse livro não havia comentários, nem atividades. Muitos dos professores não eram formados, eram apenas estudiosos do que ensinavam, por não haver os cursos de formação docente, posto que as faculdades de filosofia criadas para esse propósito, com estudos não só de língua e literatura, mas Didática e Pedagogia, surgiram somente nos anos 1930.

Naquele tempo, o estudo tradicional do português conservou-se na escola brasileira, visto que ele era oferecido apenas aos grupos da elite. Esse ensino satisfazia a sua clientela que tinha interesse em segui-lo, por ser adaptado às exigências impostas, culturalmente, a esse público que já tinha mais muito mais contato com o ideal linguístico ensinado e falava uma variedade mais próxima desse.

A partir dos anos 1950 e 1960, houve a “democratização da escola”, reivindicada pelas classes populares, apesar de que ela foi falsa como aponta Geraldi (2011). Então, iniciou-se uma real reformulação das funções e objetivos da escola e, especificamente, da disciplina de português. Como consequência, o programa de ensino conforme a tradição europeia começou a sair daquela instituição.

Por isso, com a chegada da nova clientela, as classes menos favorecidas, o número de alunos no ensino primário duplicou e no ensino secundário, triplicou naquela década (SOARES, 1997). Essas trouxeram àquela instituição, padrões culturais e variedades linguísticas diversas e múltiplas, antes não estudadas nela. Assim, instalou-se a discussão sobre a heterogeneidade linguístico-cultural no ensino.

A Linguística chegou aos cursos de Letras nos anos 1960 e ensinou aos futuros professores a reconhecerem a heterogeneidade linguística, buscando mudar a mentalidade deles, conscientizando-os sobre aquele caráter da língua. Segundo Gregolin (2007), instalou-se uma crise teórica nesses cursos, gerando um embate entre a visão tradicional da gramática e a da Linguística. Isso se agravou com o fato de que mesmo reformulado, o ensino propedêutico de língua materna continuava no caminho em que já estava, isto é, não dialogou com a nova realidade escolar.

Contiguamente, como se precisou, rapidamente, cada vez de mais professores, houve:

[...] um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia [...] (SOARES, 2002, p. 167).

Essa menor seletividade para a função docente, em certa medida, provocou a desvalorização de tal cargo, a qual se estende até hoje e que é uma

² Tornou-se bastante representativo desse movimento o poema ‘Pronominais’, de Oswald de Andrade (1925).

causa do rebaixamento salarial e de condições de trabalho, por vezes, precárias.

Os cursos de Letras passaram a receber pessoas menos letradas, muitas apenas com domínio da mesma variedade popular dos seus futuros alunos, a quem teriam que ensinar a norma culta. Nesse cenário, para facilitar a prática de ensino dos professores na preparação de aulas, como estratégia, o manual didático começou a trazer em si exercícios elaborados pelo autor dele, “[...] de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática” (SOARES, 2002, p. 167) e orientações ao professor.

Houve uma unificação do texto com a gramática nos livros didáticos que alterou a tradição existente desde o programa educacional jesuítico. Essa junção foi progressiva e pode ser evidenciada nesses manuais que passaram a trazer gramática e textos em cada exemplar:

[...] ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação de texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática [...] ou se estuda gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2002, p. 167).

Nos anos 50, gramática e textos ainda permaneciam separados graficamente. Nos anos 60, juntaram-se em unidades que tinham texto para compreensão, interpretação e tema gramatical. Contudo, o ensino ainda enfocava a gramática, o texto era pretexto para o estudo dessa, sendo dada a ela a prioridade nas aulas. Para Soares, isso (2002, p. 168):

[...] talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto.

Tal inadequação escolar seria averiguada na década de 1970, por meio da visualização do fracasso na alfabetização e nas graves inadequações

linguísticas na modalidade escrita dos alunos que estavam finalizando o EM, nos vestibulares. Em outros termos,

[...] fenômenos então nomeados como a crise da educação e o fracasso escolar. E é significativo que foi no ensino do Português que os principais indicadores da crise e do fracasso foram encontrados, e exatamente nos dois extremos do percurso (SOARES, 1997, p. 9).

Dessa forma, até os anos 1960 a linguagem foi concebida, sobretudo, como *expressão do pensamento*. Nesse viés, considera-se que para que o aluno exteriorize bem o que pensa, é preciso que ele siga as regras da idealizada norma-padrão, independentemente, do contexto no qual ele enuncia, de sua intenção comunicativa, de onde, como, quando ou com quem ele fala. Sendo assim, por essa ótica,

[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. [...] As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (TRAVAGLIA, 2002, p. 21).

Assim, não se leva em conta a natureza real da língua, usada pelos falantes, composta por muitas variedades além da culta, e que é funcional. Isto é, não se admite que cada sujeito se expressa com uma função comunicativa, fazendo escolhas linguísticas motivadas pela cognição sob pressões do uso social em determinada situação, com um sentido pretendido.

A Lei 4024/1961 reforçou a prevalência do ensino da gramática pela gramática, pois, se esperava que o aluno dominasse conceitos gramaticais, isso equivalia a ‘saber português’. Não era preciso refletir sobre o uso das categorias gramaticais no uso linguístico real, mas sim memorizar os conteúdos.

Ao professor cabia dominar as normas, estruturas e história da língua. Para Zanini (1999, p. 81), os professores, nesse tempo, eram como

[...] filólogos capazes de desvencilhar de toda e qualquer situação em que se cobra uma solução

de organização de frases, períodos e parágrafos – isto é, de organizações lineares, as quais se suportam na sintaxe – em que a grafia de palavras resgata conhecimentos de gramática histórica e morfologia.

Os olhares daqueles profissionais na hora de corrigir um texto, ou melhor, uma ‘redação’, recaíam sobre a forma, a superfície, principalmente, os “erros” ortográficos e morfossintáticos, levando o aluno a higienizar sua produção (e não a adequá-la ao seu gênero e contexto de elocução). Essa correção superficial era bem aceita por muitos naquele tempo e até hoje podemos encontrá-la em salas de aula.

Na ótica da linguagem como expressão do pensamento, fundamentam-se as *gramáticas normativas* ou *prescritivas*, formadas por regras e estruturas que devem seguidas. Como esclarece Possenti (1996, p. 64), essa definição

[...] é a mais conhecida do professor, [...] porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Com efeito, como se pode ler com bastante frequência (sic) nas apresentações feitas por seus autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam ‘a falar e escrever corretamente’.

Essa é a definição, não só mais conhecida do professor, mas igualmente da sociedade que a defende no senso comum, seja por força da tradição ou por desconhecimento de outras. Nessa perspectiva, desconsidera-se na escola, as variedades da língua materna e hipervaloriza-se de modo paranoico a norma-padrão como língua única. Esse fato não é apenas linguístico, mas social e político, como assevera Bagno (2005, p. 173), encaixa-se “num projeto de manutenção de um modelo de sociedade assentado na distribuição profundamente desigual dos benefícios sociais, entre eles o acesso à educação.”

Os que defendem na escola, que é reflexo da sociedade, a concepção normativa, pensam que:

(por algum milagre) aprendendo as regras da gramática, o aluno será capaz de transpô-las e, em diferentes momentos, ler e escrever corretamente bons textos em português escrito” (GREGOLIN, 2007, p. 62).

Por isso, ponderam que os alunos precisam absorver formalmente tais regras e suas exceções, ademais, nomenclaturas e definições metalinguísticas, para que as usem na hora de escrever um texto. O que na verdade, não acontece, pois, dessa forma, os alunos as memorizam para utilizá-las somente nos exercícios, que se mostram desprovidos de sentido no momento da produção, leitura e compreensão textuais e mesmo, na vida daqueles discentes fora da escola.

Esse ensino (ainda bem presente) se revelou divorciado da língua que a clientela da escola usava, pois não ampliou a competência comunicativa dos novos discentes, mas buscou fazer com que esses substituíssem a variedade linguística que possuíam. Ou seja, não partiu da variedade do português que os discentes já traziam, para ampliar a gramática internalizada desses, ensinando-os a se adequarem linguisticamente a cada contexto e a utilizarem a variedade culta, na escrita e na fala, nas situações que cobrassem isso deles sem, no entanto, difundirem ideias preconceituosas a respeito da variedade imanente à cultura popular que eles vivenciavam e excluía-na.

Nesse sentido, houve um confronto entre os saberes trazidos por professor e aluno, alcançados nas experiências deles, e os sistematizados historicamente e reproduzidos nas salas de aula. O docente procurava dominar esses últimos e os tratava como verdades imutáveis, se fechando para os saberes que os alunos traziam de sua vida. Suas aulas eram bem expositivas e transmissivas, nas quais ele discorria sobre as normas sem hesitação. Nesse tempo, esse ensino correspondia à ideia, amplamente em voga, de que para crescer enquanto profissional no mundo, o sujeito precisava dominar informações.

ADAPTADO À TECNICIDADE MILITAR

Na década de 1970, na nova Lei de Diretrizes e Bases, de número 5.692/1971, implementada no

governo militar, o Português passou por alterações curriculares estruturais. Com a reformulação do ensino Primário e Médio, a disciplina ‘Língua Portuguesa’ ganhou caráter utilitarista e pragmático, se adequando à tecnicidade da ideologia militar, aos fins do então chamado ‘desenvolvimento’; passou a ter referência na Teoria da Comunicação e, segundo Gregolin (2007), misturou ideias dessa teoria com as da gramática normativa. Condizentemente, tal disciplina foi transformada, radicalmente, em ‘Comunicação e expressão’ nos primeiros anos do recém-criado 1º grau e em ‘Comunicação em língua portuguesa’ nos anos finais do mesmo grau. Só no 2º grau, que ela foi denominada de ‘Língua portuguesa e literatura brasileira’.

Nela, estudavam-se os conceitos de ‘código, emissor, receptor, mensagem, canal e referente’ para o desenvolvimento de uso da língua, com ênfase na preparação profissionalizante. Aquele estudo visava

[...] desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagem, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais (SOARES, 2002, p. 169).

Foram inclusos no ensino textos não só literários, mas mormente, os mais presentes no meio social, dos mais variados gêneros como história em quadrinhos, propagandas, anedotas, reportagens, crônicas, notícias, entre outros. Tanto os textos verbais como os não-verbais eram lidos e interpretados. Não mais a primazia esteve na gramática, o que fez emergir a polêmica questão sobre ensinar aquela ou não, que já não cabe mais atualmente³. A oratória volta a ser estimada, com realce agora para o seu uso cotidiano. Desse modo,

pela primeira vez, aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de

desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos (SOARES, 2002, p. 170).

Tais livros eram cheios de ilustrações e bem coloridos, pois esse período coincidiu com o imenso desenvolvimento da indústria gráfica brasileira (SOARES, 2002).

Gregolin (2007) observou que, nos *Guias* desse período, misturaram-se conceitos do estruturalismo e gerativismo americanos. A autora comenta que a miscelânea desses com as ideias comunicacionais, sob o discurso autoritário da ditadura, que não permitia o debate dessas ocorrências, nesse primeiro momento, provocou uma resistência generalizada à introdução da Linguística, em um campo no qual prevalecia a gramática normativa.

A linguagem foi concebida oficialmente como *instrumento de comunicação* e a língua foi vista como código, “[...] como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2002, p. 22). Por esse ângulo, o falante emissor produz sua mensagem com um código, isto é, codifica, por meio de um canal sonoro ou luminoso e seu receptor recebe aqueles sinais codificados e os constitui em mensagem, decodifica. Ambos os sujeitos em um referente, a situação comunicativa. Sendo assim, desconsideram-se, mais uma vez, os fatores externos das situações de uso da língua, que se tornam independentes e separados do pensamento individual. Em outras palavras: afasta-se

[...] o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social (TRAVAGLIA, 2002, p. 22).

³Em nosso tempo, essa questão que pode ser vista como simplista não é mais a principal discutida nos cursos de formação e nas salas de aula. Já se sabe que a gramática em inter-relação com o léxico, é componente da língua vinculada à vida política, sociocultural e histórica das

comunidades e deve ser estudada na escola, não à guisa estanque, apenas para memorização, mas por um outro caminho que se combine com a natureza interacional da língua.

Os estudantes eram reprodutores dos modelos de resposta do livro didático, que poucas vezes condiziam com a realidade daqueles falantes. Esses deviam ‘aprender’ a dominar a língua como código pré-estabelecido, pelo menos entre dois deles, para que ocorresse comunicação, pois essa era o que importava. Para tanto, os exercícios que eram respondidos no próprio exemplar estimulavam uma resposta, um modelo pré-estabelecido a ser imitado pela repetição, sem questionamentos e reflexão. A escrita de textos foi minimizada e houve um apego à forma das respostas, se estavam de acordo ou não com modelo(s) dado(s).

Os professores cumpriam à risca o programa proposto pelos livros destinados a eles, com aulas prontas. Ficavam limitados ao conteúdo compartimentado desses, os quais vinham com as respostas dadas. Aceitavam essas como corretas sem quase ou nenhuma contestação, quiçá pela própria situação política. Houve, portanto, um esvaziamento de ‘conteúdo’ no ensino, visto que esse não reconhecia a história da língua e do indivíduo, e o conhecimento exigido precedentemente pela escola se esvaziou. Professores e alunos não eram, respectivamente, detentores e receptores do conhecimento, mas seguidores dos modelos, o que, de acordo com Zanini (1999), rompeu com o confronto que havia entre os saberes reproduzidos pela escola e os daqueles sujeitos.

Essa instrução não abrange a natureza da língua, concernente ao que advoga Marcuschi (2008, p. 241):

[...] a língua é mais que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura. Como atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas nem podem ser confundidos com conteúdos informacionais. A língua é semanticamente

opaca, e os textos podem produzir mais de um sentido.

Os resultados desse ensino não foram positivos, como expõe Geraldi (1996, p. 72):

Concluídos onze anos de formação, candidatos aos cursos superiores apresentavam baixos escores de desempenho lingüístico (sic) em vestibulares e os textos produzidos em situação de vestibular [...] foram tomados como corpora de análises textuais e/ou discursivas e os resultados pareciam revelar inúmeras incapacidades [...].

Além disso, na segunda metade da década de 1980, tal ensino e a concepção subjacente a ele, com a redemocratização, não mais encontraram respaldo no novo contexto social e ideológico e nas ciências linguísticas que começavam a “chegar aplicadas” na escola. E mais, em resposta a protestos de professores e da sociedade, houve um retorno dos nomes das disciplinas de ‘comunicação’ para ‘Língua Portuguesa’, realizado pelo Conselho Federal de Educação. Todavia, igualmente, o modelo tradicional anterior não se faria mais condizente com a realidade linguística escolar.

CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS LINGÜÍSTICAS PARA A ESCOLA

Foi a partir dos anos 60, que as ciências linguísticas, primeiro a Linguística, depois, a Sociolinguística e mais recentemente, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso, se estabeleceram na academia. Só a partir dos anos 1980, período de redemocratização do país, que essas começaram a interferir de fato na escola, em torno de 20 anos da chegada da Linguística, espaço de tempo para o seu amadurecimento no país.⁴

Na década de 1980, o ensino de língua materna foi estudado minuciosamente e a partir desse tempo até hoje, expandiu-se uma grande e vasta bibliografia

⁴ Outras ciências, como a História da leitura e da escrita, a Sociologia da leitura e da escrita e a Antropologia da leitura

e da escrita também têm contribuído ao ensino de língua materna, conforme pontuou Soares (2002).

sobre o assunto no Brasil, com consistência teórica. Essas pesquisas podem ser divididas em duas polarizações: as que sob várias vertentes apresentam análises do ensino de língua e seus componentes, como ensino de leitura, escrita, gramática, dentre outros inúmeros temas; as que veiculam propostas, por vezes embasadas nas pesquisas do grupo anterior, sobretudo, de atividades de ensino/aprendizagem com vistas a uma interferência positiva na prática pedagógica.

Ainda naqueles anos, iniciou-se um movimento de renovação do ensino de língua materna, sucedeu-se

[...] um grande embate em torno do tema “gramática e ensino” [que] foi desenrolando-se, tanto na forma ostensiva e oficializada das publicações e debates acadêmicos e midiáticos, quanto na forma pervasiva e anônima das discussões em cursos de formação de professores e em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio de todo país (SILVA, 2011, p. 12).

Então, no primeiro caso, discutiram a relação entre norma, variação e gramática que ainda encontramos na academia e na nossa mídia Pós-PCN's. Já, nos cursos de formação e salas de aula, discutiu-se sobre as propostas alternativas que a Linguística ofereceu, em substituição ao ensino da TG escolar.

As ciências linguísticas sistematizaram uma crítica ao ensino tradicional apoiada em critérios teóricos, concernentes à ineficiência dele ao desenvolvimento pleno de habilidades básicas de leitura e escrita do aluno; às inconsistências teóricas da gramática normativa, seu objeto de estudo; e à desconsideração da variação da norma culta contemporânea por tal ensino (MENDONÇA, 2006).

A Sociolinguística chegou à escola, em 1980, e buscou romper com a língua enquanto sistema descontextualizado das relações sociais. Passou a tê-la como sistema intrinsecamente heterogêneo usado pelos sujeitos que, quando se expressam, estão submetidos à *avaliação social* (cf. SILVA, 2002a). Dessa forma, compreendeu-se que a heterogeneidade da língua é correlacionável com variáveis sociais

externas, inerentemente inter-relacionável àquele sistema, tais como classe, idade, sexo, idade, etnia, estilo, dentre outras. Essa ciência trouxe um corpo de pesquisa com dados objetivos coletados das falas de diversas comunidades, por meio de metodologias rigorosas de estatísticas aplicadas, para ser estudado na elaboração de propostas que diminuíssem o hiato entre a língua ensinada na escola e a falada. Assim, intentou-se o registro de dados dos usos cultos orais para serem base de inúmeros estudos e até do ensino de língua materna.

Nessa linha, já havia sido implementado no Brasil, em 1969, o Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC), projeto tido como um divisor de águas para a autora Silva (2002a), o qual tinha objetivos, não apenas descritivos, da norma culta oral (tendo por cultos os falantes que possuíam escolaridade até o ensino superior completo), mas pedagógicos, como por exemplo:

Ajustar o ensino da língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país (SILVA, 2002a, p. 42).

A Linguística, a partir dos anos 1980, com seus estudos descritivos do português escrito e falado, ampliou na escola as concepções de gramática, oriundas de novas perspectivas de estudo, como a gerativa, a estruturalista ou a funcionalista, as quais se opõem à concepção prescritiva que havia vigorado. Em consonância com Soares (2002), houve um redirecionamento também quanto ao papel e à função do uso da gramática no ensino, com o reconhecimento de que as normas faladas também seguem sua gramática e não apenas a escrita faz isso. Além disso, houve uma reformulação dos processos de aprendizagem dessa modalidade, que só foi e continua possível, com os estudos de aspectos fonológicos do português em comparação ao sistema ortográfico dele.

A Linguística Textual, no final dos anos 1980, com raízes na retórica e na estilística, trouxe o pensamento de que o uso da língua acontece somente por textos orais e escritos e de que, sendo os fatores de textualidade considerados no ensino, se busca a formação de produtores e leitores competentes, que produzam sentidos com coesão e coerência. Comprovou a relevância da gramática que chega à macroestrutura textual, vai além da fonologia e da morfossintaxe. Propagou a ideia de que o texto não é a mera soma de frases, e que entre frase e texto mais do que diferenças quantitativas, existem as qualitativas. Propôs que todas as atividades no ensino sejam centradas no texto, já que aprender língua é desenvolver o uso da escrita e leitura com proficiência. Nesse campo científico, surgiu e tem surgido

[...] uma série de questões pertinentes [...] entre as quais: as diversas formas de progressão textual [...], a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros inclusive da mídia eletrônica, as questões ligadas ao hipertexto, a intertextualidade, e várias outras (KOCH, 2006, p. 43-44).

Nos anos 1990, a Pragmática, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso trouxeram o enfoque na língua como enunciação para o ensino; ou seja, língua usada em um contexto sócio-histórico único, em um momento que jamais será repetido, por um sujeito que interage com outro e, assim, produz efeitos de sentido, com propósitos comunicativos. Dessa maneira, a linguagem é um *processo de interação* dinâmico, no qual o indivíduo não apenas expressa seu pensamento ou repassa informações a outrem, mas age, atua sobre o interlocutor (ouvinte ou leitor). Nas palavras de Travaglia (2002, p. 23):

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

O ensino assentado na linguagem como interação aliou ao *texto*, o *discurso* que veicula

ideologias, situado historicamente, concebido sob suas condições de produção que o moldam. O texto agora não é somente forma, acabado, é um produto constituído de conteúdo e forma, com seu autor e um leitor específico, sujeitos que se dialogam, influenciados pelas interferências externas no espaço da interação. Dessa forma, objetiva-se a valorização do aluno enquanto *sujeito do discurso* e que a ele seja dada voz, em meio à existente diversidade de dialetos; que ele seja formado como cidadão e reflita sobre a ordem da língua e como essa funciona social e culturalmente; que o ensino, sem o fortalecimento do preconceito linguístico que está atrelado ao social, não busque fazer com que o aluno exclua a variedade linguística trazida consigo, mas com que ele aprenda a usar a norma culta nas situações que o exigem.

Explica Osakabe (2011, p. 26) que ser sujeito do discurso é

[...] conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador.

Nesse sentido, o ensino de língua materna não deveria impedir que o aluno se constituísse sujeito de seu próprio discurso e não deveria fortalecer estereótipos que o têm como aluno passivo e acomodado; mas sim privilegiar as práticas de linguagem, para que o sujeito confrontasse tais estereótipos, assumindo sua personalidade e identidade perante esses, mesmo que essa última tenha caráter cambiante.

A escola tem que ser o espaço estatal para a interação. Desse modo, aluno e professor podem ser interlocutores de um constante diálogo, em sentido amplo, no qual ambos cooperam, cada um com seu papel – aprender e ensinar – produz textos orais e escritos de acordo com as regularidades de seus gêneros, na procura pela efetivação de ensino-aprendizagem. Nesse processo, não se despreza a gramática normativa, nem tampouco modelos

estruturais a serem assimilados dessa, mas ambos os conhecimentos são inseridos na interação.

Por esse viés, nessa instituição, rompe-se com a sugestão de produção de redação fria, na qual só se apresenta um título ou tema e “quem tem vocação” escreve. Sugere-se a produção de textos com seus gêneros, que têm finalidades comunicativas, usados entre interlocutores com seu próprio conhecimento de mundo e de língua. Textos não feitos para treino, que não são escritos só com os aspectos linguísticos, mas que são sim objetos de constante reflexão, interferências e inferências.

Diante das contribuições das ciências linguísticas, que tiraram a gramática normativa da centralidade no ensino e colocaram a própria língua, o texto, nesse lugar, houve o equívoco do pensamento de que se deveria abandonar o ensino da GT (que na verdade, desde a década anterior já não estava em alta), desvalorizando-a, sem levar em conta seu prestígio social, sua história e sua função na preservação dos conhecimentos linguísticos.

A PERSPECTIVA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA EM CURSO

O ensino de gramática deveria continuar na escola, contudo, de maneira contextualizada e útil para a atividade linguística. A metalinguagem não poderia abandonar as nossas salas de aula, porém, deveria vir para que o aluno aprendesse a usá-la, como *ferramenta descritiva de referência às unidades gramaticais* na análise de textos/discursos. Os padrões da norma culta deveriam aparecer de forma reflexiva. Em face dessa nova visão, o professor

[...] passou a acreditar que não sabia mais dar aulas. [...] Assim, novamente, os extremos aconteceram. O ensino da gramática foi condenado a ponto de o professor [que a ensinasse] ser considerado ultrapassado e inadequado [...] (ZANINI, 1999, p. 82).

Não seria fácil transformar a prática reproduzida há anos. Somam-se a isso, outros fatores que influenciam a atuação do professor, como o acúmulo de carga horária, as turmas cheias, os processos burocráticos da instituição escolar e até, a baixa valorização social da profissão evidenciada pelo salário etc.

Foi em 1990, que Neves (2002) trouxe à baila os resultados de sua pesquisa que retrataram que os professores da rede oficial de quatro cidades de São Paulo estavam conscientes da crítica à gramática normativa. Por esse motivo, a substituíram, nas aulas, pela gramática taxonômica (descritiva), com ênfase no quadro de estruturas da língua, seus paradigmas, classes e subclasses. Entretanto, perceberam que essa prática não estava sendo eficiente à melhora do desempenho linguístico dos alunos, mas continuaram a realizá-la como um “ritual” cobrado inclusive pela família desses.

Outros professores naquele tempo entenderam que deveriam abandonar o estudo da norma culta da língua, para valorizar a cultura do aluno das classes populares. O que foi um equívoco tremendo⁵, pois assim, nega-se o acesso ao conhecimento valorizado socialmente, isto é, contribui-se, segundo Morais (2002, p. 3), para a

[...] manutenção de diferenças sociais, já que a escola se omitiria de propiciar aos estudantes a aquisição de outras formas de falar e escrever, conformes à norma linguística prestigiada.

Dentre as propostas da Linguística Aplicada ao professor que emergiram embasadas na natureza interacional da linguagem, uma ganhou destaque por sua consistência teórica. É a *Reflexão sobre a língua e a linguagem* ou *prática de Análise Linguística*, que surgiu em 1984, elaborada por Geraldí, na coletânea organizada por ele, *O texto na sala de aula* (2011). Essa nova alternativa é concebida como um eixo de

⁵ Segundo Possenti (1996, p. 17): “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o

de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”.

ensino que se articula e se subordina às práticas de *Leitura* e de *Produção*. Desse modo, o autor da AL, propõe que com ela os professores analisem sistematicamente nos textos dos alunos, problemas, estruturais ou textuais, e solicite a reescrita.

A AL foi aderida, em substituição ao ensino tradicional de gramática, em propostas curriculares e cursos de formação continuada, de secretarias de municípios e, inicialmente, em estados como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, entre outros.

Com a universalização da educação básica nacional, surgiu a necessidade de reorganização das diretrizes de ensino. Por conseguinte, no final da década de 90, há mais de 20 anos, conforme as teorias linguísticas que ganharam o aval da academia, o Ministério da Educação (MEC) editou os PCN's (1998) do EFII. Nesse tempo, a Lei 9393/1996, em vigor até hoje, preceituou (e ainda preceitua) a união da teoria com a prática.

Dessa maneira, pautado no viés sociointeracionista de língua, os PCN's oficializaram a AL em âmbito nacional. Os PCN's do EFII apresentaram essa proposta, associada aos eixos de *Escuta e Leitura* e ao de *Produção*, textuais, como forma de levar os alunos à reflexão sobre aspectos, não apenas gramaticais, em textos, conforme se pode ler:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78).

Em 2000, o MEC lança os PCN's do EM, que não apresentam a adoção da nomenclatura AL e não sistematizam a articulação entre essa e as práticas de escuta, leitura e escrita, mas implicitamente propõem a AL, ao sugerir a análise em vários planos da língua, que valoriza o contexto enunciativo do texto como produto da linguagem: “Toda e qualquer análise

gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (BRASIL, 2000, p. 21).

A perspectiva de ensino de língua, que considera os usos como ponto de partida para a reflexão, continuou a ter assunção nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), lançadas em 2006, as quais propõem o trabalho com

[...] questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise linguística (sic) (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos [...] (BRASIL, 2006, p. 36).

No estado do Tocantins, surgiu em 2009 o Referencial Curricular do Tocantins (RC –TO), que se caracteriza como uma extensão dos PCN's e reforça a inovação no ensino de língua. Isso posto, na pesquisa de Silva e Melo (2009), os discursos analisados dos professores locais consideram que o RC-TO apenas reproduz de modo mais simplificado as orientações nacionais e as generaliza. Essa é uma das razões, pela qual aquele documento estadual ainda não provocou grandes transformações na educação básica, no contexto pretendido.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), homologada em dezembro de 2018 pelo MEC e em fase de implementação pelos sistemas de ensino, aderiu também a AL, com adição do termo “semiótica”, para incluir o trabalho com os textos multimodais. Como prova disso, lê-se na seção do EF:

O **Eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (grifo do autor) (BRASIL, 2018, p. 80).

Esse documento⁶ reforça a importância da contextualização das práticas de linguagem, das quais uma é a AL, por meio da organização dessas em campos de atuação, os mesmos nos vários níveis de ensino, sendo mais complexas no EM. Segue a mesma direção dos PCN's, mas aborda a AL de forma menos genérica que aqueles, ao indicar as habilidades específicas a serem desenvolvidas, por um ensino que associe o trabalho com a gramática, ao estudo dos textos e que possibilite ao aluno se adequar interacionalmente às situações sociocomunicativas. Reconhece, dessa maneira,

[...] reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018, p. 71).

Na seção do EM, a BNCC avança a necessidade de respeito à diversidade cultural e linguística, a ser desenvolvido por meio da AL:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas (BRASIL, 2018, p. 504).

Para Silva (2010), os PCN's partem da negação de práticas tradicionais para a apresentação da AL de modo impreciso, o que incentiva uma prática assistemática dos componentes linguísticos, na qual os conteúdos a serem estudados são escolhidos somente pelas necessidades que o aluno tem em seu uso

linguístico. Entretanto, mesmo com essas indefinições nos PCN's, não deixamos de reconhecer a contribuição deles para o redirecionamento no ensino.

Nos documentos oficiais que abordamos, a AL não deve se pautar apenas pelos textos dos alunos, mas naqueles de diversos autores, como já orientam estudos posteriores à proposta inicial de Geraldini (2011). Isso fortalece o que Moraes (2002) notou, que ao longo dos anos, houve um alargamento do conceito de AL. Ademais, sobre essa há falta de consenso até entre autores de livros didáticos, de acordo com a análise de Silva (2011). Tudo isso gera tensões acerca do que é esse eixo ao ser didatizado, transformado em algo a ser ensinado. Essa é uma das razões pelas quais muitos docentes ainda não compreendem o que deve ser a AL, ao tentarem transpô-la para a prática.

Em 1998, foi criado o ENEM, sem foco na teoria da gramática normativa e fundamentado na concepção sociodiscursiva de língua. Esse exame, em 2009, fortaleceu-se ao se tornar uma forma de seleção de candidatos ao Ensino Superior e, como se pode averiguar, a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias continuou sem dar espaço a questões que solicitam, exclusivamente, nomenclaturas e classificações ou prescrições gramaticais. Esse exame avalia as competências e habilidades dos estudantes, as quais compõem a matriz de referência dele, que revela relação dialógica com os PCN's e a BNCC.

Nesse panorama que se estende até a atualidade, as diretrizes governamentais orientam as avaliações feitas dos livros didáticos, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais têm incorporado a AL.

Em contrapartida, como averiguou Oliveira (2016) em volumes de duas coleções aprovadas em 2006 e em 2015, destinados ao 1º ano do EM,

⁶ Na BNCC, as disciplinas passam a ser chamadas de “componentes curriculares”, se adequando à ideia de interdisciplinaridade e à correlação entre os conhecimentos,

habilidades e competências nos campos de atuação para que o indivíduo seja formado integralmente.

(respectivamente, *Novas Palavras Português e Português: linguagens*), aquela incorporação segue uma mescla de perspectivas mais tradicionais com as inovadoras, em vista de mudanças e rupturas que não ocorram bruscamente. Isso equivale ao que Aparício (2006, p. 125) já chamou de *solidarização*, como

[...] maneira de atender a duas expectativas do professor (do editor, do próprio aluno e da sociedade): a de um ensino inovador e produtivo de gramática e a da não exclusão, na escola, do ensino de gramática tradicional.

Alves (2017) analisou duas avaliações do EFII, aplicadas em 2015 no 7º e 8º anos e concluiu que

[...] todas as questões de gramática foram de natureza de categorização e classificação. Esse fato está sinalizando a ausência de impactos no ensino de gramática de princípios e parâmetros já consagrados na literatura da Linguística e da Pedagogia [...] (ALVES, 2017, p. 302).

Araújo, Souza Filho e Lima (2018) investigaram, entre os anos de 2016 e 2017, as concepções de linguagem norteadoras das práticas de quatro docentes do EM, por entrevista semiestruturada e aplicação de questionário quanto ao perfil deles. Observaram que há uma predominância do trabalho assentado na linguagem com caráter monológico, como expressão do pensamento e, algumas vezes, como instrumento de comunicação. E mais, que se valoriza uma pseudo facilidade no “aprendizado” das regrinhas normativas e suas exceções ‘prontas para se aprender língua portuguesa’. Isso ocorre justamente porque decorá-las não exige o (re)pensar e o (re)fazer textos, ou seja, reproduzir é mais fácil do que produzir.

Nesse caso, o estudo da norma e da descrição estrutural da língua ainda não estabelecem uma junção com o plano textual-enunciativo. Isso revela a realidade, na qual em muitas escolas há a disjunção entre ensino de gramática (na verdade, da metalinguagem gramatical) e de redação, como se para usar a língua na escrita não precisássemos empregar conhecimentos linguísticos (gramaticais e lexicais),

junto aos saberes adquiridos no mundo, no decorrer da vida, todos internalizados.

Lima, Sousa e Moura (2019) evidenciam, em sua pesquisa, por meio de questionário online com perguntas abertas e fechadas, aplicado a 171 sujeitos, 88 professores em formação e 83 em atividade, que

[...] embora reconheçam teoricamente a validade de uma gramática atrelada aos textos, os professores [participantes] [...] têm dificuldade em aplicar os conhecimentos de linguística e as recomendações oficiais na prática do ensino de gramática (LIMA, SOUSA, MOURA, 2019, p. 23).

Mesmo que não podemos tomar os resultados dessas pesquisas como determinantes de que isso acontece em larga escala em todo o país, pela quantidade limitada das amostras delas; elas contribuem para que entendamos que há sim um quadro de resistência às orientações oficiais e de inércia, em certa medida, frente a essas.

O que acontece no EFII e no EM, é que os professores estão em fase de apropriação da nova perspectiva das prescrições oficiais, diferente em muitos aspectos da prática diária deles. De tal maneira, eles tentam aliar as formas de como sabem ensinar ao seguimento das novas propostas, mesmo que as primeiras se contrastem em certo grau com as últimas. Desse modo, eles recorrem a opções teórico-metodológicas que encontram como alternativas, conforme os objetivos que têm, ao guiar o processo de ensino-aprendizagem. Por tal razão, as atividades e práticas em sala oscilam entre a TG e modos de ensino mais inovadores (cf. MENDONÇA, 2006).

Mendonça (2006) depreende que, cada vez mais, os professores têm assumido um discurso de que ensinam gramática, conforme a perspectiva oficial, presente em cursos de formação continuada e textos científicos. E orgulhar-se de ser (ou ser tachado de) “gramatiquero” tem sido menos recorrente, que antigamente. A autora esclarece que há

[...] um certo conflito de identidades docentes: a assumida publicamente, como o professor que trabalha “tudo a partir do texto”, com a “gramática contextualizada”, mesmo que eventualmente não saiba muito bem por que nem como; e a praticada nas salas de aula, como o professor que mescla diferentes objetos de ensino – aspectos da gramática normativa, como concordância, ortografia etc.; aspectos da gramática descritiva, como classes de palavras, funções sintáticas; aspectos textuais, como esquemas para textos dissertativos, entre outros – a várias abordagens metodológicas – exposição-transmissão, exercícios estruturais com frases e período, leitura e escrita de textos etc.

Todavia, muitas vezes, essa inserção do texto é superficial, na prática daqueles que passaram a ensinar, por exemplo, para fins de identificação e classificação de unidades gramaticais, retirando frases e palavras do texto, que, portanto, é usado como pretexto para a abordagem tradicional. Por outro lado, alguns ainda defendem que essa e seus conteúdos descontextualizados são eficazes para que o aluno melhore sua oralidade e escrita.

Não se pode, pois, desconsiderar que muito já foi feito no ensino de língua materna, e isso não pode mais ser revertido. A despeito disso, ainda diante de todos os avanços, o que se percebe é que, por força da tradição, as práticas escolares, salvo exceções, pouco evoluíram em relação ao eixo de AL e permanecem conservadoras, enquanto o trabalho com a escrita e a leitura já foi inovado em maior medida (MENDONÇA, 2006). Isto é, ainda se vê escolas privilegiarem a memorização de classificações, terminologias e prescrições da norma-padrão, uma abordagem não reflexiva e dado isso, não produtiva.

O processo de renovação é gradual e nele há ainda questões polêmicas (cf. MORAIS, 2002; MENDONÇA, 2006) em todos os níveis de ensino, as quais devem ser identificadas e analisadas, em busca de encaminhamentos para que inovação seja consciente e não irrefletida. É repleto de “dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser é o caminho mais provável e seguro, por paradoxal que pareça” (MENDONÇA, 2006, p. 225).

Quanto ao currículo com a AL, esse a traz integrada à leitura e produção, e não é cumulativo como o tradicional, que possui conteúdos desarticulados. Sua progressão procede conforme “critérios discursivos, relativos à produção de sentidos com base em recursos e estratégias linguístico-discursivos [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 219). A BNCC procurou se adaptar a esse padrão, com os detalhes das habilidades e competências para o EFI, EFII e o EM, o que promove mais rapidamente um avanço do currículo de acordo com esse quesito.

Não obstante, reconhecemos que, com a própria liberdade necessária que é dada aos professores e escolas na implantação da BNCC, muitas habilidades podem ser compreendidas e didatizadas, como se indicassem práticas tradicionais. Algumas, como exemplo, a habilidade a seguir, do objeto de conhecimento ‘morfologia/morfossintaxe’ para o 5º ano, parecem mesmo apontar, meramente, a uma identificação de palavras para posterior rotulação das suas respectivas categorias e não incorporada à análise de suas funções discursivas: “(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo” (BRASIL, 2018, p.117).

O professor, enquanto ser humano, pode interagir com seu contexto e com seu próximo e, outrossim, pode evoluir e mudar sua prática com a intenção de acertar, a partir de sua avaliação do que o circunda e o envolve em sua atuação profissional.

Como a língua muda e, concomitantemente, o seu valor social, o professor de português precisa saber da relevância política atual desse idioma, atribuída pelos falantes dela em um determinado país e pelo contexto das condições em que esse povo vive e o papel desse nas ciências, esportes e artes, além da posição que ocupa no cenário mercadológico e internacional. Esse profissional, igualmente, não pode ficar preso às posturas pedagógicas arcaicas.

Aos professores que

[...] lutam por uma escola melhor [...] foi se acumulando a experiência que permite a reflexão, que lhes deu o conhecimento e o discernimento de perceber que a língua evolui e com ela sua prática (ZANINI, 1999, p. 86).

A transformação e o crescimento do docente só são possíveis hoje, devido à experiência dele e naqueles processos, não se deve negar ou menosprezar o passado, mas assumir os pontos positivos, deixando-se para trás os que não têm mais razão para serem assim e os negativos. Evoluindo, deve-se romper com o privilégio da forma da língua em detrimento do conteúdo dessa. Isso se faz necessário para uma adequação das condições de inserção na sociedade, via habilidades e competências, daqueles que estão na escola com vistas a aprender.

Ainda hoje, os mesmos problemas dos anos 1970 persistem, tangentes à baixa proficiência linguística revelada por muitos estudantes. Essa situação é complexa e subjacente a ela, há razões sociais e econômicas, visto que é só a igualdade nessas áreas que poderia garantir a igualdade nas condições de acesso à educação e seus benefícios. Corroboramos Geraldi (2011, p. 39), o qual entende que não podemos, em absoluto, “[...] responsabilizar o professor [que enfrenta desafios concernentes à salário e condições de trabalho] pelos resultados insatisfatórios de seu ensino”. A mudança necessária diante desses resultados envolve determinantes e investimentos externos que dependem de políticas públicas educacionais e os resultados para isso são mais demorados.

É preciso o contínuo investimento na formação inicial e continuada de professores. É com essa atualização que muitos desses podem compreender melhor a perspectiva interacional no ensino, a qual exige outras estratégias para as quais o próprio sistema escolar precisa se adaptar; como, por exemplo, unindo o ensino de Português e Redação em um só, já que ambos têm o mesmo objetivo de formar seus alunos competentes para usar a norma culta ‘bem’

e tendo o texto como objeto central, não têm motivo para estarem apartados.

Contudo, a reflexão sobre o ensino que se tem, nos direciona a pensar naquele que se quer e para o alcance desse último, a atitude de inércia não é adequada. É preciso que os coordenadores, diretores, supervisores e outros que atuam diretamente com a educação conquistem, com coragem e dedicação, um espaço de atuação profissional em que se planeje ações para o presente, na escola que é oferecida, algo que os aproxime da escola que eles querem. O docente, com sua opção política, pode buscar mobilizar a atualização de suas práticas nos conteúdos que ensina, nas estratégias de avaliação, nos referenciais bibliográficos e nos percursos teórico-metodológicos, com garantia e apoio da vasta literatura com propostas da Linguística Aplicada.

Corroboramos Gregolin (2007, p. 54), ao defender que a crise discutida no ensino é em certo posicionamento,

[...] ao contrário do que possa parecer, muito boa [...] Entre os principais ganhos dessa crise está a idéia (sic), hoje, de que a língua deve ser ensinada sob a perspectiva discursiva. Penso que este momento é muito propício para atravessarmos o limiar entre teoria e prática.

Entendemos que o fracasso que preocupou a sociedade e tantos especialistas da área de ensino de língua e continua preocupando-os, foi necessário para que as discussões se elevassem, as teorias linguísticas avançassem e as modificações oficiais de concepção de língua/linguagem se efetivassem. Nesse viés, teve seu lado positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que cada contexto histórico-ideológico que construiu a disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, é marcado por uma concepção de linguagem predominante no discurso oficial, na qual o fazer pedagógico do professor é modelado, pois ela determina ‘o que’, ‘para que’ e ‘como’ ele ensina.

Portanto, é necessário que o professor contemporâneo tenha consciência disso, para que desenvolva uma prática reflexiva, alicerçada nas suas experiências acumuladas e saiba em quais paradigmas de ensino linguístico está embasado seu trabalho, tendo maior segurança ao ensinar.

Hoje, defende-se que ‘falar bem’ e ‘escrever bem’ é fazer isso com adequação ao contexto e ao interlocutor. É preciso então, a mudança de ótica sobre a linguagem, pois uma troca do modelo tradicional pela AL, não é uma opção apenas ao nível prático, mas que se situa no plano da teoria. Isso exige a constante reflexão crítica do docente sobre sua prática, com uma posição consciente e teórica, firmada na experiência confiável, para que ele tenha papel ativo na construção de sua identidade profissional e opere com atitudes coerentes, em busca de um ensino mais eficiente.

Cada período, mesmo com seus equívocos muitas vezes engendrados na busca intencional por acertar, teve a sua legitimidade e importância no tempo e contribuiu para os avanços das conquistas que, paulatinamente, vêm sendo alcançadas, por meio da implementação da BNCC que está em acontecendo nas escolas, movendo-as a elaborarem novos currículos, para seus professores planejarem novas aulas de acordo com as capacidades que se esperam para o aluno do presente e do futuro do século XXI, em face das condições sociais e econômicas do país.

Com as explicações sobre o estatuto passado da disciplina suprarreferida e a partir dessas, professores e outras autoridades agentes das políticas de reformas educacionais, que estão em foco e sendo efetivadas, podem interferir no estado atual daquela disciplina com consciência histórica e científica e, de certo modo, com mais segurança. Ademais, apenas com tal conhecimento, os professores em formação podem ver em que fase o ensino de língua materna se situa, para se adequarem às novas exigências que os esperam no mercado de trabalho educacional e se

prepararem para as novas tendências educacionais que podem se intensificar.

Somente por meio da aproximação à história dessa disciplina, foi possível compreender a existência de aspectos da atuação docente na contemporaneidade, no ato da abordagem do componente linguístico. Bem como, as possíveis causas da permanência de velhas práticas descontextualizadas e normativistas que se revelaram ineficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Diante de tudo isso, evidenciamos que o professor de português está diante de duas perspectivas teórico-metodológicas divergentes: a da TG escolar e a da prática de AL, modelos que coexistem e se constituíram no ensino. Assim, ao ensinar, ele mobiliza saberes e práticas que ora se aproximam do primeiro modelo, ora do segundo.

Todos os autores declararam não haver qualquer potencial conflito de interesses referente a este artigo.

38

REFERÊNCIAS

ALVES, R. F. O ensino de gramática no cenário atual: impactos de princípios e parâmetros ao longo de três décadas. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 20, n.2, p. 277-307, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15246/9434>. Acesso em 05 fev 2019.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. 217 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ARAÚJO, M. D. M. de; SOUSA FILHO, S.M. de; LIMA, L. M. de. Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio. **Revista Percursos Linguísticos**. Vitória, v.8, n.18, p. 272-291, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/1921>. Acesso em 05 fev 2019.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 327 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jan 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GERALDI, J. W. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. **Revista de Educação AEC.** Ano 25, n. 10, p. 71-81, 1996.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

GREGOLIN, Maria do Rosário, et al. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto, et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 51-77.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil.** Rio de Janeiro: EBRADF, 1985.

KOCH, Ingedore. Linguística Textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). **Encontros na linguagem:** estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006.

LIMA, M. C.; SOUSA, C. S. C.; MOURA, A. C. C. A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores. **Eutomia**, Recife, n. 23, v. 1, p. 23-44, 20 fev 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/23-44/33803>. Acesso em 05 mar 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino**

médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MORAIS, A. G. Monstro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. In: ANPEd, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2002. CD-ROM.

NEVES, M. H. M. **A gramática na escola.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

OECD. **Brazil - Country Note - PISA 2018 Results.** Volume I-III. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2019.

OLIVEIRA, Natália Franzoni de. **Análise Linguística em dois LDs do Ensino Médio:** Estudo comparativo das edições de 2006 e 2015 do PNLD-EM. 2016. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?d_ow=74306. Acesso em: 02 out 2019.

OSAKABE, Haquira. **Ensino de gramática e ensino de literatura.** In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011. p. 26-31.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SILVA, Noadia Íris da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2019.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português:** a língua que se fala x língua que se ensina. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2002a.

_____. **Tradição gramatical e gramática tradicional:** a língua que se fala x língua que se ensina. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2002b.

SILVA, Wagner R. **Estudo da gramática no texto:** demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011.

_____; MELO, L. C. Teoria acadêmica e prática

docente em referencial curricular. In: SILVA, Wagner R.; MELO, L. C. **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 37-62.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

_____. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, 1999.