



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FRANCISCO RAFAEL MOTA DE SOUSA

**ABORDAGENS DE ENSINO DAS CLASSES DE PALAVRAS INVARIÁVEIS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE 1999-2020**

FORTALEZA

2021

FRANCISCO RAFAEL MOTA DE SOUSA

ABORDAGENS DE ENSINO DAS CLASSES DE PALAVRAS INVARIÁVEIS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE 1999-2020

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S696a Sousa, Francisco Rafael Mota de.
Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em livros didáticos de língua portuguesa entre 1999-2020 / Francisco Rafael Mota de Sousa. – 2021.
237 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Me. Mônica de Souza Serafim.
1. Abordagens de ensino. 2. Gramática. 3. Ensino de gramática. 4. Livro didático. 5. Classes de palavras invariáveis. I. Título.

CDD 410

FRANCISCO RAFAEL MOTA DE SOUSA

ABORDAGENS DE ENSINO DAS CLASSES DE PALAVRAS INVARIÁVEIS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE 1999-2020

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 18 / 01 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos milhares de professores de língua materna deste país, colegas de trabalho que não medem esforços ao fazer da linguagem um instrumento de luta e de liberdade.

À Regina, que sempre quis que minha educação viesse em primeiro lugar.

AGRADECIMENTOS

Durante o solitário e árduo — porém gratificante — processo de elaboração deste trabalho, vieram à minha recordação as imagens de muitos que, desde antes mesmo de minha aprovação no curso de mestrado desta Universidade, me ajudaram, de uma forma ou de outra, a percorrer a já não tão solitária jornada que foi esses dois anos que estive fora da cidade onde eu nasci e onde finquei minhas raízes. Assim, quero agradecer:

A Deus em primeiro lugar, por sempre ter atendido às minhas orações e por ter dado a mim a honrosa missão de professorar, de formar pessoas e transformar a sociedade.

À minha família, nas pessoas de minha mãe, D. Regina, de meus irmãos, Suzane e Roney, e de meu amado sobrinho, Levi, que estiveram sempre comigo e que não me deixaram entristecer quando tive que sair de casa por dois anos, deixando-os à minha volta.

À Aratrícia, Marleda e Ilmara, minhas melhores amigadas, por me fazerem rir, por terem ido me visitar e pela força contagiante que carregam nos olhos.

À minha orientadora, Mônica (posso chamá-la assim!), pela sua sabedoria, paciência e prestatividade de sempre. Muito do que eu sei hoje da vida acadêmica aprendi com você.

À professora Pollyanne Bicalho, por ter fortalecido minha alma bakhtiniana durante as aulas, pelas valiosíssimas contribuições durante a minha qualificação e por ter aceito o convite para estar na minha defesa navegando comigo no grandioso mar que é o livro didático e o ensino de gramática.

À professora Claudete Lima, por ter lido com precisão cirúrgica o projeto deste trabalho e apresentado as falhas e os acertos durante minha qualificação.

À professora Ana Maria, pelo convite aceito em participar da minha defesa.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro através da concessão da bolsa de auxílio que me permitiu comprar os muitos livros que constam na bibliografia ao final deste trabalho.

Aos professores do PPGLin, Ricardo, Mônica Serafim, Áurea, Maria Elias, Júlio, Mônica Magalhães, Américo, Márcia, Nadja, Margarete, Pollyanne, Maria das Dores, Eulália, cujas aulas consolidaram ainda mais a minha paixão pelo mundo da linguagem.

Ao professor Lucineudo Irineu, da UECE, pela inestimável ajuda na construção de meu objeto de pesquisa em sua disciplina ministrada junto com o professor Júlio.

Aos prestativos funcionários da secretaria do PPGLin, Valdirene e Rodrigo, pelo zelo e cuidado com nossa vida burocrática na academia e por sempre estarem a postos nos momentos em que mais necessitei.

Aos meus potentes colegas de trajetória acadêmica, em especial à Lourena, com quem compartilhei manhãs e tardes inteiras de estudo e, é claro, nossas angústias e inquietações a respeito do que estava por vir.

À Viviane Sobrinho, minha colega da época da especialização da UECE, que como ser humana linda que é, ajudou-me a compreender os detalhes da seleção do mestrado da UFC, que na época eu não conhecia.

À professora Danielle Araújo, grande amiga que, mesmo sendo da área da Biologia, dispôs-se a ler o projeto que submeti à seleção, apontando suas falhas e acertos.

À SEDUC, por ter concedido a mim afastamento de minhas atividades no serviço público estadual.

À CREDE 2, na pessoa do professor Lucas Alvino e, de modo muito especial, na pessoa da professora Franciélia Aguiar (*in memorian*), meus chefes queridos, por terem me dado irrestrito apoio quando de minha decisão de me afastar para cursar mestrado.

Aos meus colegas do Cursinho Avante Itapipoca, por terem aceitado flexibilizar seus horários de aulas para que eu pudesse cursar o mestrado sem mais desafios.

Se eu consegui chegar até aqui, devo a todos vocês.

A gramática é a mais perfeita das loucuras, sempre inacabada e perplexa, vítima eterna de si mesma e tendo de estar formulada antes de poder ser formulada — especialmente se se acredita que no princípio era o Verbo. Estou estudando gramática e fico pasmo com os milagres de raciocínio empregados para enquadrar em linguagem “objetiva” os fatos misteriosos da língua. Alguns convencem, outros não. Estes podem constituir esforços meritórios, mas se trata de explicações que a gente sente serem meras aproximações de algo no fundo inexprimível, irrotulável, inclassificável, impossível de compreender integralmente. Mas vou estudando, sou ignorante, há que aprender. Meu consolo é que muitas das coisas que me afligem deve afligir vocês também. Ou pelo menos coisas parecidas. (RIBEIRO, 1998, p. 96).

RESUMO

Uma observação espontânea do processo educativo permite reconhecer que o livro didático, por registrar e difundir práticas culturais de uma determinada comunidade, constitui-se em uma rica ferramenta que nos auxilia a compreender não só a forma como são desenvolvidos os processos pedagógicos, como também reflete as aspirações políticas, sociais e econômicas de uma época e sociedade. Partindo dessa perspectiva, acreditamos que sobre o ensino de gramática na aula de português, o livro didático acompanhou as práticas de ensino de língua ao longo dos anos e hoje reflete as discussões a respeito de uma pedagogia dos conhecimentos gramaticais, bem como as diferentes abordagens de ensino no tratamento escolar do fenômeno linguístico. Diante do lugar de destaque que a gramática sempre assumiu na aula de português e no livro didático, o presente trabalho tem como objetivo investigar as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de português destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020. Para tal empreendimento, fundamentados em Halliday, McIntosh e Stevens (1974), Bloom *et al.* (1972) e nas prescrições de documentos oficiais que orientam o ensino de língua no Brasil, como os PCN e a BNCC, buscamos não só descrever as abordagens de ensino presentes nos livros didáticos, como também objetivamos verificar as recomendações dos documentos oficiais para o ensino das classes de palavras e, com isso, analisar como ocorrem os movimentos de conservação e mudança no desenvolvimento de tais abordagens. Do ponto de vista do método e partindo de uma pesquisa documental, investigamos oito coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e aprovados no PNLD e analisamos o texto dos PCN e da BNCC. A investigação comprovou que há nos livros didáticos um tratamento dado às classes de palavras invariáveis através de duas abordagens: uma descritiva e uma produtiva, sendo aquela a mais predominante, contradizendo o discurso oficial dos PCN e da BNCC de que o ensino das classes de palavras deve ser desenvolvido a partir de uma abordagem essencialmente produtiva no uso da linguagem. A análise das coleções através do recorte definido também confirmou a coexistência de abordagens descritivas e produtivas de ensino de língua no livro didático de língua portuguesa demonstrando que o material didático tenta equilibrar posturas conservadoras e inovadoras no que se refere ao ensino de gramática, o que configura uma lenta mudança na efetivação de um ensino de língua que valorize a ampliação de competências de uso efetivo da linguagem em diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: Abordagens de ensino. Gramática. Ensino de gramática. Livro didático. Classes de palavras invariáveis.

ABSTRACT

A spontaneous observation of the educational process allows us to recognize that the textbook, by registering and spreading cultural practices of a certain community, constitutes a rich tool that helps us to understand not only how pedagogical processes are developed, but also reflects the political, social and economic aspirations of a time and society. From this perspective, we believe that about the teaching of grammar in the Portuguese class, the textbook has followed the language teaching practices throughout the years and today reflects the discussions about a pedagogy of grammatical knowledge, as well as the different teaching approaches in the school treatment of the linguistic phenomenon. Given the prominent place that grammar has always assumed in the Portuguese class and in the textbook, the present work aims to investigate the approaches to teaching the classes of invariable words in Portuguese textbook exercises for the final years of elementary school published between 1999 and 2020. For this enterprise, based on Halliday, McIntosh and Strevens (1974), Bloom *et al.* (1972) and the prescriptions of official documents that guide language teaching in Brazil, such as the PCN and the BNCC, we seek not only to describe the teaching approaches present in textbooks, but also to verify the recommendations of the official documents for the teaching of word classes and, with this, analyze how the movements of conservation and change occur in the development of such approaches. From the method's point of view and starting from a documentary research, we investigated eight collections of Portuguese language textbooks destined to the final years of elementary school, approved in the PNL D, and analyzed the text of the PCN and BNCC. The research proved that there is in the textbooks a treatment given to the invariable word classes through two approaches: a descriptive one and a productive one, being the most predominant one, contradicting the official discourse of the PCN and the BNCC that the teaching of the word classes should be developed from an essentially productive approach in the use of language. The analysis of the collections through the defined cutout also confirmed the coexistence of descriptive and productive approaches to language teaching in the Portuguese language textbook, demonstrating that the teaching material tries to balance conservative and innovative postures with regard to grammar teaching, which configures a slow change in the effectiveness of language teaching that values the expansion of effective language use skills in different social contexts.

Keywords: Teaching approaches. Grammar. Grammar teaching. Textbook. Invariable word classes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	— Exercícios com abordagem prescritiva com foco na fixação de regras.....	105
Figura 2	— Exercício com abordagem prescritiva com foco na identificação de formas linguísticas corretas.....	106
Figura 3	— Exercícios com abordagem descritiva com foco no reconhecimento.....	112
Figura 4	— Exercício com abordagem descritiva com foco na categorização.....	113
Figura 5	— Exercícios com alínea de abordagem produtiva com foco na avaliação.....	117
Figura 6	— Exercícios com alínea de abordagem produtiva com foco na análise.....	118
Figura 7	— Exercícios com abordagem produtiva com foco nos (efeitos de) sentidos....	181
Figura 8	— Exercícios com abordagem produtiva com foco na (re)elaboração de textos	183
Figura 9	— Exercícios com abordagem produtiva com foco na produção de textos.....	185
Figura 10	— Exercícios com abordagem produtiva com foco na reflexão e na produção textual.....	186
Figura 11	— Exercício com abordagem produtiva com foco no uso das diferentes variedades da língua.....	188
Figura 12	— Exercício com abordagem produtiva com foco na prática da pesquisa.....	188
Figura 13	— Exercício com abordagem produtiva com foco no uso da linguagem.....	189
Figura 14	— Exercícios com abordagem descritiva com foco na identificação.....	191
Figura 15	— Exercício com abordagem descritiva com foco na identificação.....	192
Figura 16	— Exercícios com abordagem descritiva com foco na identificação.....	193
Figura 17	— Exercício com abordagem descritiva com foco na classificação.....	194
Figura 18	— Exercício com abordagem descritiva com foco no preenchimento de lacunas	196
Figura 19	— Exercício com abordagem descritiva com foco na combinação de elementos.....	197
Figura 20	— Exercício com abordagem descritiva com foco na combinação de elementos.....	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	— Orientações do <i>Ratio Studiorum</i> para o ensino de gramática em cada disciplina.....	38
Quadro 2	— Classificação dos advérbios segundo Castilho <i>et al.</i> (2014).....	84
Quadro 3	— Abordagens de ensino e suas características.....	120
Quadro 4	— Objetivos do ensino de língua portuguesa nos PCN.....	130
Quadro 5	— Competências a serem desenvolvidas no ensino de português para a BNCC	137
Quadro 6	— Síntese dos aspectos relevantes nas práticas de linguagem na BNCC.....	139
Quadro 7	— Critérios de categorização de exercícios prescritivos, descritivos e produtivos.....	163
Quadro 8	— Trechos das avaliações feitas pelo PNLD das obras selecionadas.....	168
Quadro 9	— Habilidades da BNCC que tratam das classes de palavras invariáveis.....	203
Quadro 10	— Síntese das permanências e rupturas no tratamento das classes de palavras invariáveis.....	216

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	— Quantidade de exercícios prescritivos, descritivos e produtivos por classe de palavras.....	174
Gráfico 2	— Quantidade de exercícios prescritivos, descritivos e produtivos por nível de ensino.....	177
Gráfico 3	— Comportamento dos exercícios de classes de palavras ao longo das edições do PNLD.....	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	—	Coleções selecionadas para compor amostra de pesquisa.....	174
Tabela 2	—	Volumes de cada coleção da amostra que tratam das classes de palavras.....	177
Tabela 3	—	Quantidade de exercícios representativos das abordagens de ensino.....	209

SUMÁRIO

1	“DAS COISAS QUE ME AFLIGEM”: UMA INTRODUÇÃO À QUESTÃO DA GRAMÁTICA E DE SEU ENSINO.....	15
2	“NO PRINCÍPIO ERA O VERBO”: A GRAMÁTICA NA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	32
2.1	Ensino de gramática no período jesuítico: a língua como expressão da fé na escola.....	35
2.2	O período pombalino e o ensino de gramática: a língua como política nacional...	42
2.3	Ensino de gramática no Brasil-Império: a língua como projeto de nação.....	48
2.4	Primeira República e o ensino de gramática: a língua como identidade nacional.....	54
2.5	Segunda República e o ensino de gramática: a língua como projeto de modernização.....	57
2.6	O ensino de gramática no regime militar: a língua como expressão e comunicação.....	64
2.7	Ensino de gramática nos anos 1980-90: a língua como discurso da mudança.....	68
2.8	O século XXI e o ensino de gramática: a língua nas práticas multiletradas.....	75
2.9	Considerações gerais sobre o capítulo.....	79
3	“A MAIS PERFEITA DAS LOUCURAS”: CLASSES DE PALAVRAS INVARIÁVEIS E SUAS ABORDAGENS DE ENSINO.....	81
3.1	Classes de palavras invariáveis: discussões de ontem e hoje.....	83
3.1.1	<i>Classes de palavras invariáveis nos estudos gramaticais tradicionais.....</i>	85
3.1.2	<i>Classes de palavras invariáveis nos estudos linguísticos contemporâneos.....</i>	89
3.2	A gramática na escola e suas abordagens de ensino.....	101
3.2.1	<i>Ensino da gramática em uma abordagem prescritiva.....</i>	103
3.2.2	<i>Ensino da gramática em uma abordagem descritiva.....</i>	108
3.2.3	<i>Ensino da gramática em uma abordagem produtiva.....</i>	113
3.3	Considerações gerais sobre o capítulo.....	121
4	DOS “ESFORÇOS MERITÓRIOS”: OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS PRESCRIÇÕES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA.....	124
4.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de gramática.....	125
4.2	A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de gramática.....	133
4.3	Considerações gerais sobre o capítulo.....	143

5	OS “MILAGRES DE RACIOCÍNIO EMPREGADOS”: PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	145
5.1	Caracterizando o estudo: o método de abordagem e o tipo de pesquisa.....	147
5.2	O livro didático: conhecendo a amostra da pesquisa.....	150
5.2.1	<i>O livro didático: conceito e funções.....</i>	151
5.2.2	<i>Breve histórico do livro didático no Brasil.....</i>	153
5.2.3	<i>O Programa Nacional do Livro Didático.....</i>	155
5.3	Definindo critérios para seleção e construção de dados.....	159
5.4	Delineando os procedimentos de coleta e análise de dados.....	161
6	“MERAS APROXIMAÇÕES”: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	165
6.1	Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis nos exercícios.....	170
6.2	Classes de palavras invariáveis nos documentos oficiais.....	198
6.2.1	<i>Classes de palavras invariáveis nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....</i>	199
6.2.2	<i>Classes de palavras invariáveis na Base Nacional Comum Curricular.....</i>	202
6.3	Permanências e rupturas no ensino de classes de palavras invariáveis nos livros didáticos de língua portuguesa.....	207
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
	REFERÊNCIAS.....	224

1 “DAS COISAS QUE ME AFLIGEM”: UMA INTRODUÇÃO À QUESTÃO DA GRAMÁTICA E DE SEU ENSINO

Em agosto de 1985, o escritor e jornalista baiano João Ubaldo Ribeiro (1941-2014), em crônica publicada no jornal *O Globo*, confessava a sua grande aflição pela forma com que a gramática da língua portuguesa buscava explicações para os fenômenos linguísticos que, na sua opinião, mostravam-se impossíveis de se compreender dado ao próprio mistério de que se reveste tais fenômenos. Para o escritor, a gramática pecava em tentar “objetivar” algo que, na verdade, não era objetivável e nem compreensível, o que acabava por torná-la um conjunto de reflexões sobre a linguagem que em vez de decifrar seus próprios fenômenos, mostrava-se ser um punhado de ideias que não convencem e que, dessa forma, inquieta. Pertence a essa crônica o trecho que constitui a epígrafe deste trabalho.

Também me sinto aflito quando penso em gramática, principalmente ao relacioná-la com o seu ensino na escola. Se causou aflição a Ribeiro o fato de a própria gramática não ter uma organização lógica, imagine só essa mesma gramática sendo ensinada para alunos e alunas que estão começando a sua aventura pelo mundo da linguagem! No meu caso, é essa uma das coisas que me afligem. E aqui passo a explicar por que.

O ensino de gramática é uma das tradições mais antigas de todo o mundo. No Brasil, os estudos e o ensino do que entendemos por *gramática escolar* datam desde a época da presença dos jesuítas no país, no século XVI, que a utilizavam nas aulas para todo o ensino secundário e superior. Naquela época, como a língua portuguesa ainda não possuía uma tradição sólida de estudos que pudesse constituir uma disciplina curricular, a gramática estudada era a da língua latina (SOARES, 2012). No século XIX, porém, com a instalação da família real no Brasil e, conseqüentemente, com a disseminação na corte de textos oficiais em língua portuguesa — além da elaboração das gramáticas brasileiras —, a gramática, enquanto disciplina escolar, passou a ser obrigatória nos estabelecimentos educacionais, sendo disseminada através de livros didáticos, instrumentos esses também em ascensão no país.

Apesar de possuir uma relativa história de transformações, pequenos acréscimos ou substituições, o ensino gramatical conservou durante muito tempo sua metodologia e objetivos intactos: transmitir, de maneira essencial e predominantemente prescritiva, as “regras da boa língua”, isto é, os conhecimentos linguísticos necessários para “toda e qualquer pessoa ‘cult’ que quisesse se expressar de modo socialmente aceitável” (BAGNO, 2007, p. 87). Para esse intento, selecionou-se uma variedade da língua — a variedade mais prestigiada socialmente — para aqueles que quisessem ascender na escala social dominarem. Essa forma de conceber o

ensino de língua materna perdurou no Brasil e ainda é possível identificarmos nos dias atuais, em maior ou menor grau, algumas poucas ocorrências (FARACO, 2018).

Entretanto, desde o desenvolvimento da Linguística Aplicada no Brasil, ocorrida na década de 60, que alguns teóricos, preocupados com o então ensino de língua portuguesa, vêm comprovando através de suas pesquisas que o ensino de língua materna sustentado somente em abordagens de ensino que se caracterizam pela exclusiva transmissão de regras, memorização de nomenclaturas ou a classificação de termos não contribui com o desenvolvimento de sujeitos críticos e competentes no uso de sua linguagem nas mais diferentes manifestações linguísticas (FRANCHI, 2006). Diante de tal questão, foi necessário que alguns estudiosos interessados no ensino de línguas assumissem a importância de se desenvolver uma práxis linguístico-pedagógica baseada nos usos e na reflexão sistematizada sobre os fenômenos linguísticos a partir de situações contextualizadas propostas em sala de aula pelos professores que provoquem a reflexão e que, portanto, possuam significado para o estudante.

Apesar das pesquisas intensificadas sobre o ensino de língua materna, derivadas do desenvolvimento de disciplinas ligadas à Linguística, poucas transformações foram sentidas no âmbito da sala de aula com relação ao ensino da gramática. A notável pesquisa de Neves (2007), no início da década de 90 sobre a situação do ensino de gramática nas escolas, revelou que não só a considerável maioria dos professores ensinavam os conhecimentos gramaticais utilizando uma abordagem de ensino considerada tradicional, como também os livros didáticos adotados na época pelas escolas buscavam conservar esse princípio a partir da proposição exclusiva de exercícios de classificação, reconhecimento, memorização etc. em vez de desenvolver um projeto mais significativo com o texto e suas propriedades quando em processo de produção e interação.

Muitos dos debates sobre o ensino de língua portuguesa auxiliaram a conceber uma posição oficial de organismos governamentais ligados à esfera educacional, defendida em alguns documentos a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos diversos programas curriculares elaborados por estados e municípios. Empregando a expressão “análise linguística” (GERALDI, 2011) ou “conhecimentos linguísticos” para designar as práticas de “uso – reflexão – uso da língua” (BRASIL, 1998a), esses documentos oficiais vieram legitimar a necessidade de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa nas diversas práticas permeadas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 65-66). O ensino centrado exclusivamente na prescrição gramatical, por outro lado, dificulta a efetivação das perspectivas reveladas por esses documentos, visto que ele impossibilita a construção/ampliação dos diversos letramentos, considerada mais produtiva (NEVES, 2007).

Uma vez oficializadas as reflexões apontadas anteriormente, esses documentos vêm provocando, ainda que paulatinamente, algumas mudanças no cenário político-educacional com vistas a transformar o panorama do ensino de língua materna no país: as ditas avaliações externas propostas pelos vários órgãos do governo, bem como uma boa parte dos exames vestibulares, têm evitado a elaboração/aplicação de questões que exigem apenas a habilidade metalinguística dos alunos; e as secretarias estaduais e municipais de educação vêm investindo na atualização de suas propostas curriculares e em formações continuadas de professores com o fito de alavancar as proficiências dos alunos. Tais posturas, igualmente, buscam um alinhamento com os profícuos resultados vindos do desenvolvimento da linguística realizada no interior das universidades do país, as quais vêm buscando aperfeiçoar seus currículos das licenciaturas em Letras com foco não somente na metalinguagem das formas gramaticais.

Da mesma maneira, os documentos oficiais mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar das críticas a seu projeto político e pedagógico, procuram estabelecer uma abordagem de ensino de língua mais comprometida com a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14). Ao assumir tal posicionamento, a BNCC busca, no campo da linguagem, “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, 2018, p. 63).

Acompanhando e refletindo na sua constituição essas discussões, temos a figura do livro didático de português, considerado ainda o principal instrumento de trabalho do professor de língua materna (SANTOS, 2015). Com a exigência por parte de órgãos do governo de uma elaboração de conteúdos e materiais didáticos mais alinhados às recentes perspectivas teórico-pedagógicas e visando também lucrar com essa nova realidade, as editoras vêm requerendo de seus autores que suas obras estejam mais contextualizadas e “contemporâneas”, cujo tratamento dos conhecimentos metalinguísticos seja mais significativo para o estudante com a implementação de práticas mais produtivas sobre os aspectos linguísticos, textuais, discursivos e sobre os modos de organização dos elementos dos mais diversos textos.

Essa “atualização” do livro didático de português, porém, não vem ocorrendo de forma imediata. Apesar do processo de avaliação das obras publicadas e aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) dos últimos anos já demonstrarem essa preocupação com o livro de língua portuguesa em apresentar uma abordagem de ensino de gramática numa visão menos transmissiva e prescritiva, relacionando o uso da língua ao contexto de uso e promovendo

a leitura e produção dos mais diversos gêneros, ainda se constata problemas no tratamento teórico-metodológico de conceitos gramaticais a partir da apresentação de exercícios voltados em sua grande maioria para a classificação, prescrição de regras, além da apresentação de exemplos retirados exclusivamente do cânone literário usando a metalinguagem específica e na abordagem metodológica do tipo tradicional de alguns conteúdos, de maneira que o estudante recebe e deva memorizar informações prontas e transmitidas, que lhe são administradas de forma controlada pelo livro didático e pelo professor que o adota (BRÄKLING, 2003).

Como um dos objetos principais de auxílio ao trabalho pedagógico do professor, o livro didático se torna, em sua essência, o reflexo das concepções e visões ideológicas, políticas e pedagógicas sobre o ensino, seja ele pertencente a qualquer disciplina escolar. Nesse sentido, torna-se importante não somente acompanhar seu processo de formulação, impregnado dessas concepções, bem como analisar criticamente o resultado de sua produção final. Uma vez já consensual no meio acadêmico a ideia de um ensino de língua materna com vistas a ampliar as competências e habilidades linguísticas dos estudantes, quaisquer que sejam os instrumentos utilizados no processo educacional devem estar alinhados às perspectivas são consideradas, no presente contexto, adequadas ao cidadão que se quer formar; caso contrário, um projeto político-pedagógico contraditório acaba se instaurando.

A ideia para este trabalho nasce dessas primeiras inquietudes e aflições, que podem ser resumidas, inicialmente, a partir de um primeiro questionamento: como o livro didático veio conseguindo administrar as diferentes abordagens de ensino de gramática ao longo do tempo? Frente a tal desafio, um primeiro caminho percorrido a fim de responder a presente inquietação foi buscar na literatura o que já se produziu e se tratou sobre a questão do ensino de gramática e sua abordagem no livro didático de português. Diante da considerável produção científica a respeito do tema, os entrelaçamentos, os recortes e os destaques são mais do que necessários para que se consiga apresentar um quadro a respeito do tema em estudo.

Sobre o ensino de gramática, os estudos sobre a possibilidade de renovação de sua abordagem teórico-metodológica na escola não são recentes. Soares (2012) considera que pelo menos há quarenta anos que os estudos sobre o ensino de língua portuguesa, questionados pela sociolinguística, começaram a fazer parte nas discussões acadêmicas. A existência de variações linguísticas faladas pelos alunos de diversas camadas sociais, característica da “heterogeneidade linguística”, “tem sido por força dos estudos de sociolinguística que se vem criando essa nova postura e definindo esses novos conteúdos e nova metodologia” (SOARES, 2012, p. 172). Essas investigações, iniciadas entre as décadas de 70 e 80, vieram se alinhando a outros que começavam a se delinear nos centros acadêmicos no Brasil da época.

Ganharam notoriedade também nessa época os estudos de Franchi (2011 [1977], 2006 [1987]) e Geraldi (2011 [1985], 2013 [1991]¹) acerca do ensino de gramática nas escolas. As reflexões de Franchi (2011) sobre a linguagem permitiram uma renovação nas concepções até então existentes sobre o ensino de língua materna. Isso porque, para o autor, a linguagem não se constitui somente a partir de regras gramaticais, mas sim das ações interativas que os sujeitos realizam usando a própria linguagem. Assim, não só as ações que o sujeito faz *com* a linguagem, mas as ações que os sujeitos fazem *sobre* a linguagem e as ações que são *da* linguagem (FRANCHI, 2011) merecem ser materializadas em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, estas também definidas e defendidas por Geraldi (2011). Este autor, por sua vez, aprofunda as ideias de Franchi (2011) afirmando que as atividades de “análise linguística” — termo esse que se refere “tanto ao trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 2011, p. 74) — devem se basear na escola a partir de dois tipos de reflexão: a epilinguística, que visa focar no uso dos recursos linguísticos; e, posteriormente, a metalinguística, focada na sistematização dos recursos.

Das ideias dos dois linguistas, desenvolveram-se as investigações sobre o ensino de gramática na escola, com o intuito inicialmente de questionar a abordagem de ensino existente e discutir a necessidade de se elaborarem práticas mais inovadoras, mas até então sem imprimir com mais preocupação sugestões práticas de como realizar uma análise linguística mais voltada para os usos linguísticos. Isso pode ser observado nos trabalhos sobre as contradições existentes no ensino de português, realizadas por Mattos e Silva (2000 [1989]); o levantamento feito por Neves (2007 [1990]) sobre o *quê* e *por que* se ensina gramática nas escolas, trabalho realizado junto aos professores; Geraldi (2013 [1991]) e sua discussão sobre o trabalho com a linguagem realizado na escola; e as reflexões argumentativas de Possenti (1996) sobre a questão de ensinar ou não a gramática na escola.

Apesar de lançarem uma contribuição importante sobre o estado atual do ensino de gramática nas escolas, apontando críticas ao aspecto tradicional do ensino, tais autores não lançam propostas de teor prático sobre como desenvolver um ensino mais voltado ao desenvolvimento de competências linguísticas. Foge, porém, a essa análise o trabalho de Travaglia (2001 [1995]) em que o autor, amparado teoricamente nas ideias de Halliday, McIntosh e Stevens (1974), Franchi (2011 [1987]) e Geraldi (2013 [1991]) sobre os tipos de ensino praticados no ensino de língua materna, defende uma proposta para o ensino de gramática ancorado na gramática de uso e nos pressupostos da gramática reflexiva.

¹ Visando situar mais adequadamente a importância histórica das obras citadas, as datas entre colchetes se referem à publicação da primeira edição de cada volume. O mesmo vale para os casos mais à frente.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos nos quais se oficializou as discussões teóricas realizadas na academia a respeito do ensino da agora chamada “análise linguística”, houve uma maior preocupação teórica em acompanhar, reafirmar e exemplificar, principalmente, a necessidade de se fortalecer a ideia de um ensino gramatical mais contextualizado, seja via construção de programas curriculares ou mesmo atividades pontuais no ensino de língua portuguesa. Sobre tal aspecto, o estudo de Travaglia (2000), em que propõe uma sistematização de atividades sobre gramática reflexiva, lançaram luz sobre o desenvolvimento de novas práticas para o ensino de português, na medida em que o autor propõe partir dos textos produzidos pelos estudantes para uma análise semântica dos recursos utilizados no processo de produção e recepção textual.

São também destaques as obras de divulgação científica de Antunes (2003, 2007 e, mais recentemente, 2014), em que a autora, ao propor o ensino de gramática, defende que:

[...] o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor e a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto. Ou seja, mesmo quando se está fazendo análise linguística de categorias gramaticais *o objeto de estudo é o texto*. (ANTUNES, 2003, p. 121, grifo da autora).

Com esse pressuposto, a autora apresenta em suas obras não só modelos de análise linguística que podem ser realizados em sala de aula, como também rascunha alguns modelos de programas de ensino e planos de aula para o professor de português com o intuito de didatizar o máximo possível as reflexões sobre o ensino de gramática na escola. O que se clarifica nos estudos da autora é que ela também parte das concepções de língua, linguagem, gramática e de texto defendidas por autores precedentes, como meio de corroborar a importância dessas reflexões. Na verdade, observa-se que nesse período de debates, a ideia é continuar buscando formas de convencer o professor de língua materna a acreditar que um ensino de língua materna sem o estudo exclusivo das regras gramaticais é possível.

Outros importantes estudos realizados nessa época foram desenvolvidos por Campos (2014) e Bortoni-Ricardo *et al.* (2014) nos quais as autoras, partindo da discussão aprofundada sobre o ensino de gramática na escola, propõem e exemplificam atividades para se observar o trabalho com a análise linguística com pontos polêmicos da gramática. Campos (2014), ao defender que “a aprendizagem dos conteúdos gramaticais no ensino fundamental pode desempenhar um importante papel na melhoria do desempenho linguístico dos alunos” (p. 9), propõe atividades práticas para o trabalho com as classes de palavras, a sintaxe e mesmo da crase. Bortoni-Ricardo

et al. (2014), por sua vez, sugerindo um “trabalho sobre fenômenos gramaticais que envolvem a linguagem em uso” (p. 14), buscam discutir os conteúdos gramaticais tomando como ponto de partida as gramáticas pedagógicas publicadas nos últimos anos sobre o português brasileiro. Os artigos que compõem a obra, portanto, buscam considerar as possibilidades de uso da língua de acordo com o contexto, com base nos conhecimentos da gramática normativa e da sociolinguística (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2014, p. 14).

Outra obra que ganha destaque no cenário atual sobre o ensino de análise linguística é o estudo de Wachowicz (2012) sobre o ensino dos fenômenos gramaticais aliados à aprendizagem dos gêneros discursivos. O estudo da autora, conduzido a partir dos pressupostos bakhtinianos sobre os elementos constituintes dos gêneros, além da teoria do interacionismo sociodiscursivo bronckartiano, busca desenvolver reflexões consistentes sobre a necessidade do estudo dos aspectos linguísticos dos textos a partir dos três elementos que, segundo a proposta de Bakhtin, constituem todo e qualquer gênero textual: tema, composição e estilo. Para cada elemento proposto, a autora vai desenvolvendo pontos para a análise do texto, levando sempre em consideração o contexto de produção dos mais diferentes gêneros apresentados.

Já em relação ao livro didático de língua portuguesa, sua literatura também se mostra desenvolvida. Desde a década de 1960, a produção de livros didáticos brasileira vem sofrendo críticas que buscam questionar a falta de qualidade desses materiais a partir, conforme aponta Batista (2001), “de seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (p. 12). Tais críticas ganharam mais força porque se constatava, naquela época, que os livros didáticos de um modo geral constituíam o principal produto impresso utilizado pelos mais diferentes professores e alunos, isto é, o livro didático era praticamente a única fonte de acesso da população educacional à produção escrita. Convém reafirmar que ainda hoje, em muitas escolas brasileiras, o livro didático é o principal instrumento de acesso à cultura letrada neste país.

Avaliando como pertinentes as críticas realizadas, o governo brasileiro só passou a dirigir esforços sobre a qualidade do livro didático apenas na década de 1990, com a criação de comissões de especialistas encarregados pela avaliação pedagógica de livros didáticos a serem adotados pelas escolas. Com efeito, com a instituição em 1995 da comissão de análise e avaliação de livros didáticos inscritos para adoção pelas escolas, bem como por força da publicação dos PCN, publicados em 1997, o que se viu no Brasil foi um grande esforço cada vez mais visível na tentativa de melhorar a qualidade dos livros didáticos.

No caso das obras referentes ao componente curricular de língua portuguesa, Costa Val e Castanheira (2005), ao analisar a produção didática de livros no Brasil entre os anos 1998

e 2004, submetidos ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), constataram uma diminuição considerável do número de obras reprovadas e um aumento concomitante de obras que passaram a satisfazer os critérios considerados aceitáveis à época das submissões. Analisando a questão por esta ótica, pode-se observar que após a instituição da comissão pedagógica de avaliação, que passou a estipular critérios cada vez mais pedagógicos em detrimento dos critérios estéticos, o regime de produção de livros didáticos passou a ser mais acompanhado, cuja preocupação em se buscar um alinhamento com as perspectivas teóricas mais recentes da Linguística tornou-se uma constante na produção das obras didáticas de língua portuguesa.

As pesquisas recentes sobre o livro didático e sua relação com os direcionamentos das ciências linguísticas têm demonstrado, porém, que o desenvolvimento das obras didáticas vem respondendo com maior rapidez e qualidade na elaboração de conteúdos referentes às práticas de leitura e escrita. Essa inovação não vem sendo observada, todavia, com relação aos conhecimentos gramaticais, ainda vistos, no geral, ou numa perspectiva descritiva ou mista, que busca conciliar diferentes abordagens de ensino dos conhecimentos gramaticais.

Sobre esse aspecto citado, são muitas as pesquisas que comprovam que o livro didático apresenta uma convivência entre várias abordagens de se ensinar os conhecimentos gramaticais. Bezerra e Reinaldo (2013) apontam, a partir de uma pesquisa realizada avaliando livros didáticos de língua portuguesa publicados entre os anos 2000 a 2010, que coexistem três tendências sobre o trabalho dispensado aos conhecimentos gramaticais. Na primeira delas, alguns livros didáticos ainda conservam uma perspectiva tradicional no trabalho com a língua. A segunda tendência confirma que alguns livros ora se ancoram em uma perspectiva tradicional, ora se ancoram na perspectiva do texto. Já na terceira tendência, os livros apresentam uma perspectiva voltada para a análise linguística, mas sem sistematização de temas gramaticais. Essa realidade mostra de modo geral que existe uma tentativa de os livros didáticos de língua portuguesa buscarem uma “acomodação” entre os pressupostos da Linguística moderna, transfigurados em critérios para seleção de obras pelo PNLD, e práticas cujos vestígios lembram a metodologia transmissiva de ensino da língua.

É conveniente pontuar que esse equilíbrio entre abordagens mais tradicionais e mais inovadoras ocorre em todos os níveis de ensino. Pesquisas realizadas por Andrade (2003), Silva, A. (2008) e Silva e Morais (2009), em que se analisaram coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, concluíram que existe, nas palavras de Silva, A. (2008), “uma complexa combinação entre tradição e inovação” (p. 6), isto é, em diferentes obras didáticas ora o autor aborda o conteúdo de forma mais transmissiva e mecânica, ora busca desenvolver competências linguísticas a partir de atividades mais contextualizadas. Existe,

de fato, como se observa na grande maioria das pesquisas, uma tentativa de os livros didáticos equilibrarem tendências distintas de concepções de ensino de gramática.

O mesmo se pode observar com relação a obras do PNLD destinadas aos anos finais do ensino fundamental. Os trabalhos de Aparício (2006) e Silva, J. (2008) demonstram que, ao se observarem os exercícios gramaticais propostos pelos livros didáticos de língua portuguesa, percebe-se uma “solidarização de noções teórico-metodológicas vindas da tradição gramatical e da teoria linguística, apresentada pelos livros didáticos, na tentativa de operacionalização das orientações teórico-metodológicas” (p. 10). A convivência de tais abordagens por vezes opostas revela que o livro didático, enfim, vem buscando um equilíbrio entre posturas mais conservadoras de ensino de língua materna e posturas que buscam minimizar os impactos de uma metodologia tradicionalista gramatical com relação aos conhecimentos linguísticos.

Com relação às obras do PNLD destinadas ao Ensino Médio, pode-se encontrar a mesma coexistência entre as diferentes abordagens de ensino de gramática, apesar de que quando se observam os livros elaborados por empresas específicas destinados a grandes sistemas de ensino privados, têm-se um predomínio nas obras por abordagens mais prescritivas. Mais recentemente, o estudo realizado por Souza (2014) sobre duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa aprovadas pelo PNLD 2012 para o Ensino Médio identificou a presença de atividades que ora objetivavam desenvolver nos estudantes conhecimentos metalinguísticos sobre a língua materna (abordagem prescritiva), ora exercícios que desenvolviam habilidades de simples classificação e memorização de termos (abordagem descritiva), ora atividades que, de fato, desenvolviam as competências mais específicas da língua em uso (abordagem produtiva). O trabalho de Castilho (2008) sobre apostilas de língua portuguesa destinadas a estudantes do ensino médio de escolas privadas, por sua vez, concluiu que a abordagem que se sobressai é a abordagem prescritiva, conduzindo o aluno à memorização das formas corretas com vistas à aprovação em concursos e vestibulares.

Como se pode observar, as pesquisas sobre os livros didáticos de língua portuguesa adotados pelas escolas de todo o país são vastas, cujos resultados são, de modo geral, bastante semelhantes: existe hoje uma fusão teórico-metodológica no ensino de gramática adotado pelo livro didático. Sobre essa questão, Mendonça (2006) busca justificar o fato a partir do que a autora chama de “configuração intermediária”:

A tentativa de aliar uma nova perspectiva e formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção

acrítica de novas propostas, de um “invencionismo” irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas. (MENDONÇA, 2006, p. 201).

De fato, concorda-se com o postulado da autora; porém, acreditamos que a pesquisa científica ainda não procurou responder exhaustivamente como se construiu efetivamente essa “configuração intermediária” entre o “velho” e o “novo”. Da mesma forma, mostra-se interessante também questionar como o livro didático procurou (e procura) lidar com tal configuração, quais orientações os documentos oficiais — a exemplo dos PCN e BNCC —, apresentam frente ao ensino da gramática e mesmo como se dá no livro didático de português essa coexistência de diferentes abordagens de ensino de gramática, segundo pontua Mendonça (2006). O registro dessas “coisas que me afligem”, seguindo o que confessa João Ubaldo Ribeiro em sua crônica, faz emergir, por sua vez, os principais questionamentos que esta pesquisa busca responder:

1. Como os livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020 abordam em seus exercícios o ensino das classes de palavras invariáveis?
2. Quais as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis presentes em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020?
3. Quais as recomendações os documentos oficiais apresentam para o ensino das classes de palavras invariáveis?
4. Como se dá a coexistência das abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis nos exercícios livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020, em relação às recomendações dos documentos oficiais?

Diante de tais questionamentos, esclarecemos que o objeto de estudo sobre o qual esta pesquisa visa tratar refere-se às *abordagens de ensino de gramática* — com especial enfoque nas classes de palavras invariáveis — em exercícios de 8 (oito) coleções de livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020.

Defendemos aqui que o livro didático de língua portuguesa reflete as concepções de língua, de ensino, de escola e, no caso, do que seja ensinar gramática. Nesse sentido, o livro didático de língua portuguesa deve reproduzir as reflexões a respeito do ensino dos componentes gramaticais e oferecer ao professor ao mesmo tempo uma práxis pedagógica alinhada à visão da língua enquanto instrumento de interação sociocultural. Isso significa dizer que abordar os conhecimentos gramaticais não se torna produtivo a partir da mera memorização de regras, da

realização de exercícios de análise de frases deslocadas de suas reais manifestações ou reconhecer nomenclaturas. Na verdade, o que se propõe é o estudo/análise dessas formas linguísticas, mas inseridas em seu contexto de uso, isto é, analisar como as formas linguísticas contribuem para a construção de sentidos no processo de produção dos mais diferentes textos. Em suma, não é uma questão de ensinar ou não a gramática, mas sim de como ensiná-la; a questão é, portanto, metodológica.

Apesar de uma considerável maioria dos professores de língua portuguesa terem a consciência de que o ensino de gramática deve ser reflexivo e menos metalinguístico, a prática de sala de aula desse mesmo professor demonstra o contrário, isto é, o professor ainda permanece desenvolvendo uma práxis tradicional, ensinando classificações e nomenclaturas em suas aulas de português (SOUSA, 2014). A identificação dessa realidade faz refletir sobre que fatores (que vão desde a concepção da escola sobre o que seja ensinar língua até o fazer/discurso do professor em sala de aula) podem estar contribuindo para a manutenção dessas práticas, qual o papel que o livro didático possui nessa manutenção e que alternativas podem ser dispensadas para a resolução dessa problemática.

Considerando a questão do ensino dos conhecimentos gramaticais no livro didático, esta pesquisa, portanto, tem como objetivo geral *investigar as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020*, verificando como esse mesmo tratamento metodológico foi impactado pela prescrição dos documentos oficiais, desrespeitando tais recomendações, incorporando-as ou adaptando-se a elas ao longo do tempo, e também como esses instrumentos didáticos refletem a coexistência de diferentes abordagens de ensino ao longo do tempo. O processo escolhido para alcançar esse propósito central exige que percorramos um caminho constituído pelas seguintes atividades e que, por sua vez, constituem os nossos objetivos específicos:

1. Descrever as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020.
2. Verificar as recomendações dos documentos oficiais para o ensino das classes de palavras invariáveis.
3. Analisar a coexistência de abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis nos livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020, em relação às recomendações dos documentos oficiais.

A escolha por esse tema tem suas primeiras raízes nas minhas experiências enquanto professor e também formador de professores da educação básica. Depois de tantos avanços na educação em língua materna a partir da “aplicação” das teorias mais recentes da Linguística no campo educacional, ainda é possível identificar, em minha atuação como professor, uma grande deficiência dos estudantes nos mais diferentes níveis de ensino quanto às práticas de linguagem: a grande maioria dos alunos que finalizam a educação básica possui dificuldades básicas de leitura e compreensão de diferentes textos, apresentam gravíssimos problemas de escrita², não conhecem suficientemente o funcionamento de sua própria língua e possuem aversão à prática da oralidade na sala de aula, por não saber o que e como falar sobre algo de maneira apropriada.

Enquanto formador de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, participantes do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) da Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará, é perceptível a dificuldade que muitos docentes enfrentam no desenvolvimento de práticas mais contextualizadas de ensino de línguas, apesar da grande maioria ser consciente de que o ensino de língua materna requer o desenvolvimento de competências e habilidades a partir do estudo reflexivo da linguagem. Percebe-se, além disso, que muitos professores anseiam desenvolver práticas mais condizentes com os atuais pressupostos teórico-metodológicos da Linguística, mas diferentes fatores contribuem para a manutenção de um sistema falho no ensino de língua, que vai desde à falta de formação básica necessária até as já conhecidas condições não muito favoráveis de trabalho.

Outro motivo que pode ser apontado para a escolha do tema e o delineamento dos objetivos acima propostos se justifica a partir de meus estudos já realizados sobre gramática e ensino. Em pesquisas anteriores (SOUSA, 2014; 2016) foi constatado que muitos professores já são conhecedores de que o ensino de gramática na escola necessita se transformar teórica e metodologicamente, mas não chegam aos docentes propostas ou métodos eficazes (vindos da academia, inclusive) que possam concretizar um trabalho pedagógico com os conhecimentos linguísticos de forma mais contextualizada. Além disso, identificou-se também nessas mesmas pesquisas que os livros didáticos, apesar de estarem abordando as práticas de linguagem com mais preocupação com o desenvolvimento de competências comunicativas, ainda persistem na conservação de um trabalho essencialmente metalinguístico dos conhecimentos gramaticais, o que atrasa qualquer possibilidade de transformação do ensino.

² Um exemplo sobre essa deficiência pode ser observado nos resultados apresentados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pelo Ministério da Educação acerca da prova de redação no Exame Nacional do Ensino Médio: o número de estudantes que recebem nota máxima no texto é ínfimo, comparado ao número de participantes que, de fato, realizam o exame: em 2019 foram apenas 53 participantes; em 2018, apenas 55 participantes; e em 2017, 53 participantes receberam nota máxima na prova de redação.

O interesse explícito deste estudo pela investigação das abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis no livro didático advém da escassez de pesquisas que tomam tal conhecimento gramatical como enfoque de observação e análise. A grande maioria das pesquisas brasileiras que abarcam os conhecimentos gramaticais no livro didático como objeto de estudo ora aborda em suas análises as classes de palavras variáveis (MOURA, 2004; MANINI, 2009), ora componentes da sintaxe (SANTOS, 2015), ora outros conteúdos gramaticais (SILVA, J., 2008; CAVALCANTI, 2013; SOUZA, 2014; 2019). Já as classes de palavras invariáveis, enquanto conhecimento linguístico, são igualmente fundamentais para a compreensão do funcionamento da sintaxe do português, pois a principal função delas consiste em descrever o comportamento sintático das formas que a classe abarca (PERINI, 2007). A decisão por investigar as classes de palavras invariáveis — advérbio, preposição, conjunção e interjeição³ — implica a escolha do nível de ensino sobre o qual nossa pesquisa repousa: são nos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série/6º ao 9º ano) que encontramos a abordagem de tal conteúdo.

Ao intentarmos analisar os livros didáticos de língua portuguesa no período de 1999 a 2020 deixamos claro o objetivo de desenvolver um estudo de caráter diacrônico, isto é, analisando o objeto de estudo ao longo do tempo. Uma investigação a respeito de diferentes abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis no livro didático de língua portuguesa requer, para a sua eficiência, credibilidade e visibilidade do nível de aceitação das recomendações preconizadas pelos documentos oficiais, uma abrangência temporal maior. Nesse sentido, decidimos buscar realizar tal análise abarcando as obras didáticas lançadas desde a publicação dos PCN, ocorrido na segunda metade da década de 90. Vislumbrar tal período cientificamente contribuirá também para um delineamento qualitativo e quantitativo dos modos como as abordagens de ensino de gramática foram impactadas pelos documentos oficiais, desrespeitando tais recomendações, incorporando-as ou adaptando-se a elas.

Tomando como ponto de partida a ideia de que o livro didático é um instrumento que reflete as mudanças no cenário educacional, acredita-se que as possíveis respostas para os questionamentos realizados acima possam ser dadas quando se leva em consideração uma visão diacrônica e longitudinal sobre o fenômeno, isto é, que revele, no caso desta investigação, como diferentes abordagens de ensino de gramática foram sendo impactadas pelo trabalho prescrito dos documentos oficiais. É esse estudo do percurso histórico que pode permitir a identificação e compreensão não só de como o livro didático de português constituiu essa configuração mista

³ Optamos, aqui, por simples questão de clareza, usar a terminologia recomendada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). No Capítulo 3, porém, discutimos tal classificação a partir de uma perspectiva funcional e discursiva, condizentes com os estados atuais de estudos sobre as classes de palavras do português.

de abordagens de ensino dos conhecimentos gramaticais, mas também esclarecer e explicar seu estatuto atual. Esta pesquisa visa principalmente analisar, dentro dessa aproximação histórica, como os livros didáticos de língua portuguesa publicados entre os anos de 1999 e 2020, apresentam, através de seus exercícios, as diferentes abordagens de ensino de gramática.

Os trabalhos de linguística aplicada ou da área de educação que buscam estudar o ensino de gramática/análise linguística nos livros didáticos são constantes e consideravelmente produtivos, desdobrando-se, em média, em dois objetivos principais: a) investigar como o livro didático aborda o ensino de gramática (MOURA, 2004; CASTILHO, 2008; SILVA, A., 2008; MANINI, 2009; SOUZA, 2014; 2019); ou b) observar até que ponto a coexistência de diferentes posturas teórico-metodológicas interfere no trabalho do professor (MARIANTE, 2008; SILVA, N., 2009). Este estudo, por sua vez, ao analisar as abordagens de ensino de gramática em exercícios do livro de língua portuguesa, ancora-se no primeiro grupo.

Em um levantamento feito por Batista e Rojo (2008) a respeito da pesquisa acerca do livro didático no Brasil, concluiu-se que grande parte dos estudos se insere numa perspectiva sincrônica, ou seja, está voltada “para a descrição e análise de diferentes aspectos do fenômeno num dado momento” (p. 21), o que corresponde a 95,5% das pesquisas investigadas. A pesquisa diacrônica, por sua vez, liga-se principalmente à historiografia do próprio livro didático ou à historiografia das disciplinas escolares, usando o livro didático de português como uma de suas principais fontes (BATISTA; ROJO, 2008). Os estudos que consideram diacronicamente o livro didático, como se pode ver, são ínfimos. Essa realidade traz, certamente, uma série de empecilhos no intuito de explicar e compreender como o livro didático apropria-se dos conhecimentos que transmite, como ele se transforma no decorrer do tempo e como ele influencia posturas em sala de aula. Em outras palavras, conceber o livro didático de língua portuguesa apenas como um objeto estanque, sem considerá-lo no processo de formação educacional realizado pela escola, descarta possibilidades de estudos outros que em muito podem contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que buscam relacionar o livro didático com o ensino de língua materna.

Um exemplo de como a perspectiva histórica pode oferecer resultados profícuos vem sendo desenvolvida por Peixoto (2019) em trabalho que busca investigar como o livro didático busca acionar as capacidades de linguagem nas atividades de leitura propostas pelo livro. Para isso, a autora analisa coleções de livros didáticos num intervalo de aproximadamente cinquenta anos. Para a autora, “o livro didático é um material de extrema importância para se estudar a historiografia da educação, uma vez que ele é um registro do contexto de ensino de um determinado período [...]” (PEIXOTO, 2019, p. 8). Assim, como instrumento político e cultural, o livro didático é uma fonte rica de pesquisa, já que reflete as concepções da sociedade em que está inserido.

Por sua vez, sobre o ensino de gramática no livro didático, o trabalho de Santos (2015) também é demonstrativo da eficiência da perspectiva diacrônica nos estudos sobre a linguagem no livro didático. Investigando “de que modo o ensino da análise linguística tem se modificado ao longo dos últimos dez anos e como tem incorporado as mudanças decorrentes de uma perspectiva discursiva de língua/linguagem” (p. 19), a autora se vale de um conjunto de quatro Guias do Livro Didático e quatro coleções de uma mesma obra aprovada pelo documento durante uma década. O resultado de seus estudos assevera a importância do estudo do livro didático numa perspectiva histórica, uma vez que possibilita entrever permanências e/ou mudanças de trajeto do objeto de estudo no interior do instrumento didático.

Aceitando a ideia de que essa abordagem diacrônica é bastante profícua, este trabalho busca preencher lacunas suscitadas pelas seguintes questões: Como os livros didáticos de língua portuguesa publicados entre 1999 e 2020 abordam o ensino de gramática? Quais abordagens de ensino estão presentes nestes livros? Que relações existem entre essas abordagens de ensino e as orientações teórico-metodológicas presentes nos documentos oficiais? Esse tema, apesar de aparentemente ter se esgotado em suas reflexões, constitui-se dinâmico e suscita uma série de questionamentos ainda não respondidos pela pesquisa científica. A presente pesquisa busca, nas suas condições, tentar esclarecer esses questionamentos, sem, é claro, encerrar ou negligenciar seus problemas.

Com efeito, muitos desses questionamentos já foram respondidos quando se toma uma perspectiva teórica ligada aos estudos sobre a leitura ou a escrita nos livros didáticos. Aliás, das práticas de linguagem que estão imbricadas ao ensino de língua materna (oralidade, leitura, escrita e análise linguística), é justamente essa última que durante muito tempo permaneceu intocada, devido não só à dificuldade de um trato mais científico às suas questões relacionadas ao ensino, mas também pela política de manutenção linguística que sempre cercou a disciplina de gramática na escola. A chamada “crise”, tal como defendida por Bechara (2006), dá-se nesse aspecto: a escola, ao mesmo tempo em que prega a manutenção de práticas prescritivas, é a mesma que anseia e é destinada a oferecer métodos menos conservadores.

Esta pesquisa, portanto, compreende o livro didático como um objeto que participa e mesmo direciona posturas em sala de aula. Nesse sentido, o livro didático carrega consigo os reflexos não só das concepções de uma política educacional, mas representa aspectos sociais, cuja dinamicidade cumpre a ele acompanhar. É, pois, um produto sócio-histórico que, além de direcionar o trabalho docente em sala de aula, registra e perpetua o ideário da linguagem de cada época. Como afirma Peixoto (2019), desde que se tornou um dos principais condutores da prática docente em sala de aula, o livro didático se tornou condição para o surgimento de outros textos.

Os estudos realizados no decorrer da história sobre o livro didático e a sua relação com o ensino de língua contribuíram para que se conheçam as características e estilos pontuais dos livros didáticos no Brasil. Esses estudos numa perspectiva sincrônica, porém, impediram a construção de argumentos sólidos sobre a necessidade de um processo de formação de algumas especificidades cristalizadas no e pelo livro didático. Isso porque alguns aspectos intrínsecos deste tipo de material somente poderão ser vislumbrados e explicados quando da observação do livro didático sob uma ótica macro, quando se puder entrevê-lo através do plano histórico.

Assim, partindo das aflições que carrego a respeito do ensino de gramática na escola de educação básica brasileira, esta investigação trata de gramática, ensino, livro didático, história. Esse conjunto de “termos-chave” se entrelaça e perpassa os cinco momentos que constituem esse estudo, os quais passamos agora a apresentar brevemente.

No primeiro momento desta pesquisa, referente ao Capítulo 2, trazemos um longo percurso histórico a respeito do ensino de gramática no Brasil. Construído sob o prisma da história das disciplinas escolares e a partir das considerações de Santos (1990), o texto conta a história do surgimento, da prática e da manutenção do ensino de gramática no país seguindo a premissa de que o desenvolvimento dessa disciplina na escola está condicionado invariavelmente às ações de fatores internos e externos. Para isso, apresentamos a linha história do ensino de gramática no Brasil a partir do conceito de gramática de cada período e sua concepção de linguagem subjacente, sua metodologia de ensino e o nível de desenvolvimento dos estudos linguísticos como fatores internos. Como fatores externos, a linha histórica se desenvolverá a partir da discussão suscitada por trechos de documentos oficiais, textos amplamente conhecidos, gramáticas ou livros didáticos produzidos em cada época.

No segundo momento, correspondente ao Capítulo 3, apresentamos as bases teóricas que fundamentarão as nossas análises. Ao discutirmos como as classes de palavras invariáveis são vistas pela gramática tradicional e como elas são entendidas no plano teórico da linguística moderna, preparamos os alicerces para que se possa compreender como o ensino de língua materna se constitui e se realiza em diferentes abordagens. Neste ponto do texto, assentados teoricamente pelas palavras de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), que discorrem sobre diferentes abordagens de ensino de língua, apresentamos, exemplificamos com exercícios de livros didáticos e discutimos as principais características das três abordagens de ensino identificadas pelos autores — prescritiva, descritiva e produtiva.

Já no terceiro momento, que se refere ao Capítulo 4, o texto se preocupa em apresentar as considerações que dois documentos oficiais brasileiros — no caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular — trazem para o ensino de gramática. Aqui,

entendidos como trabalho prescrito dado ao professor (CLOT, 2007), esses documentos oficiais são analisados sobre a perspectiva que assumem ao prescreverem posturas teóricas (e às vezes metodológicas) para o tratamento em sala de aula dos componentes linguísticos. O nosso foco aqui é discutir as prescrições que esses documentos apresentam e relacioná-los com as teorias mais atuais a respeito do ensino de língua materna no país, em especial, o ensino de gramática.

No quarto momento, referente ao Capítulo 5, apresentamos o percurso metodológico escolhido para a realização de nossas análises e, aproveitando a possibilidade de discussão que nossas amostras nos favorecem, tomamos a liberdade de aqui discorrermos mais longamente a respeito do livro didático, de onde retiramos nosso *corpus*. Destacam-se, ainda, neste capítulo as nossas justificativas metodológicas, bem como os processos que culminaram nos critérios para a seleção de nossos dados de análise e também dos procedimentos para a coleta e análise dos dados, em que buscamos articular nossos dispositivos teóricos e metodológicos.

No quinto e último momento, o Capítulo 6, trazemos uma pertinente discussão sobre os nossos achados. A busca, a seleção e a classificação dos exercícios apresentados pelos livros didáticos, bem como a análise dos PCN e da BNCC a respeito das classes de palavras invariáveis nos forneceram elementos interessantes para compreendermos como diferentes abordagens de ensino coexistem na prática da educação linguística e o papel que o livro didático de português possui nesse processo. Os documentos oficiais, por sua vez, dialogam bastante quando se analisa suas prescrições sobre o ensino de gramática, o que permitiu uma rica discussão realizada neste capítulo da pesquisa. Abrem e fecham esse conjunto de capítulos, respectivamente, a presente Introdução e as conclusões a que chegamos durante o percurso desta aventura que foi analisar a gramática e o livro didático.

De fato, as aflições confessadas por João Ubaldo Ribeiro em sua crônica ultrapassam os problemas existentes no interior da própria gramática. Ganham novas formas e se ampliam essas aflições quando tomamos o ensino da própria gramática na sala de aula, a sua história no decorrer do tempo, o tratamento oficial dado a seu respeito por documentos governamentais, e mesmo sua abordagem teórico-metodológica nos materiais didáticos usados no ensino de língua. É justamente dessas aflições e inquietudes que está a relevância deste estudo: ao se estudar como os livros didáticos de língua portuguesa, publicados entre os anos de 1999 e 2020, apresentam as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis, espera-se delinear os modos como esses materiais se constituíram, através do tempo, a partir do trabalho com diferentes abordagens de ensino dos conhecimentos gramaticais, bem como se espera lançar luz sobre a influência que os documentos oficiais exerceram na sua elaboração, transformando a forma de se produzir livros didáticos no Brasil e, portanto, direcionando o ensino de português.

2 “NO PRINCÍPIO ERA O VERBO”: A GRAMÁTICA NA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Quaisquer estudos empreendidos a respeito do termo “gramática”, seja em relação ao seu ensino ou não, exigem como primeira tarefa do pesquisador o estabelecimento da concepção de gramática que norteará a discussão a que se propõe. Tal posicionamento se justifica não só pela polissemia que a expressão carrega, como também pelo extenso uso do termo como base teórica e/ou metodológica de diferentes perspectivas de estudo⁴. Partindo-se dessa observação, o presente trabalho vem estar ancorado na definição que vê a gramática como um conhecimento teórico, explícito, entendida aqui como “disciplina de estudo, uma matéria, sendo esta a mais disseminada no meio social através da escola e mais ligada às práticas de ensino” (ANTUNES, 2007). Em outras palavras, o enfoque aqui é o conjunto de conhecimentos sobre a língua que, tradicionalmente, vem sendo ensinado na escola sob o nome *gramática*.

Este conjunto de saberes, por sua vez, possui uma longa história de constituição e, da mesma forma, de difusão e permanência na cultura ocidental. Do ponto de vista político, por exemplo, a doutrina gramatical foi (e ainda é) em certa medida responsável pela manutenção de instituições, posicionamentos ideológicos, comportamentos e até mesmo de controle social. De seu surgimento, advindo antes mesmo da era cristã, ela atravessou o tempo e conseguiu se manter intacta, regulando as atividades de linguagem, o que torna esse conhecimento uma fonte promissora de estudos na busca não só de informações sobre como a gramática se constituiu ou com quais finalidades, mas que consequências ela trouxe para a formação e o funcionamento das sociedades ocidentais, principalmente quando de seu ensino nas escolas.

Esse complexo arranjo dos fatos linguísticos, com efeito, apresenta um vasto campo para incursões científicas, apesar de, como bem aponta Faraco (2018), sua substância ser hoje um quadro analítico esgotado, isto é, os movimentos organizacionais internos que a governam continuam os mesmos desde épocas mais remotas e muito sobre eles já foi dito e compreendido. O mesmo se poderia dizer, talvez, das linhas de investigação que buscam relacionar a doutrina

⁴ Travaglia (2001), por exemplo, registra 11 tipos de gramática, que são definidos tanto em relação à concepção que se possui do termo (gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada), quanto à estrutura e seu funcionamento (gramática implícita, gramática explícita ou teórica, gramática reflexiva) e quanto aos seus objetos de estudo e seus objetivos (gramática contrastiva ou transferencial, gramática geral, gramática universal, gramática histórica, gramática comparada). Antunes (2007), por sua vez, apropriando-se de alguns tipos já ditos por Travaglia (2001), apresenta mais 5 tipos: gramática como um conjunto de regras de funcionamento da língua, gramática como um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta, gramática como uma perspectiva de estudo, gramática como uma disciplina de estudo e gramática como um compêndio descritivo-normativo sobre a língua. Os autores reconhecem que cada um desses tipos de gramática implica na realização de diferentes práxis pedagógicas seguindo objetivos distintos.

gramatical e suas influências sociais. São numerosos os trabalhos desenvolvidos cujos objetivos buscam explicar os mecanismos sociais envolvidos na conservação do saber gramatical e como isso afeta a vida em sociedade ou mesmo sua própria relação com a linguagem. As sociedades, por outro lado, não são as mesmas e os impactos (vantajosos ou não) desse conjunto de saberes no desenvolvimento de diversas configurações sociais motivam interesses científicos vários.

Conjugam-se com grande destaque duas áreas de estudos quando o interesse é criar explicações no sentido de compreender os efeitos da gramática na construção e funcionamento da sociedade: a Linguística e a Educação. As ciências linguísticas — em particular a Linguística Aplicada — vêm investindo seus esforços numa tentativa de consolidar alternativas sobre como efetivar em sala de aula um ensino de língua materna que busque articular os saberes da doutrina gramatical com as perspectivas mais atuais da linguística moderna. Sobre essa questão, mostra-se revelador, a título de exemplo, o trabalho de Aparício (2006) no qual a autora, ao analisar aulas de gramática constatou que “os diferentes modos de inovação produzidos nessas aulas são constituídos por uma interrelação de atividades e práticas múltiplas e heterogêneas mediadas por instrumentos semióticos discursivos e materiais também heterogêneos” (p. 189). Em outras palavras, ao se conciliar propostas de ensino que articule métodos e instrumentos diversificados, existe, por parte dos sujeitos envolvidos no processo educacional, a necessidade de promover situações de ensino e aprendizagem mais alinhadas não só às perspectivas acadêmicas sobre o ensino de línguas, mas, sob uma ótica macro, às mais contemporâneas demandas socioculturais.

A Educação, por sua vez, vem contribuindo na medida que busca lançar luz sobre as relações entre os conhecimentos gramaticais e seu ensino, seja numa perspectiva que enfoca a elaboração de currículos e de materiais didáticos, seja num trabalho que sobreleva o próprio processo didático de apropriação pelos docentes das transformações ocorridas através do tempo no ensino de português. Como exemplo, trazemos aqui os trabalhos de Andrade (2003) e Silva, A. (2008) que, ao investigarem como os currículos educacionais e livros didáticos de português abordam o ensino de gramática nos dias atuais em comparação com práticas pedagógicas mais antigas, puderam constatar que ainda existe nos documentos oficiais e materiais didáticos uma tentativa de acompanhar as mudanças vindas da academia quando o tema é ensino de gramática na escola. Por outro lado, parece que essas mudanças são ínfimas quando se observa a postura dos professores frente aos encaminhamentos propostos pelos livros didáticos, objeto de estudo de Andrade (2003): ainda prevalece na prática do professor uma preferência por abordagens mais tradicionais de ensino.

Vieira (2018) é de opinião que ainda hoje as gramáticas tradicionais se constituem em objetos de saber nas escolas, apesar das contumazes e já conhecidas críticas recebidas pela

comunidade científica que se debruça sobre o ensino de português. Para o autor, a manutenção desse saber conservador é até justificável, já que “nossas salas de aula são espaços de transição onde práticas inovadoras ainda convivem com práticas tradicionais, o que parece ser próprio da constituição histórica dos saberes escolares” (VIEIRA, 2018, p. 14). Observa-se, nesse sentido, a interferência histórica no processo de compreensão de algumas práticas ocorridas na escola, o que fortalece a importância de se também buscar analisar, do ponto de vista histórico, o caráter de constituição do saber linguístico-gramatical nos materiais didáticos de língua portuguesa em uso na sala de aula, assunto desta pesquisa.

Diante das considerações acima realizadas, um alicerce teórico que vise analisar a coexistência de abordagens de ensino de gramática nos livros didáticos e, conseqüentemente, na sala de aula, não pode partir para uma investigação mais profunda sem evidenciar os aspectos históricos da realidade em estudo. Apesar de já conhecidos, refazer os caminhos de surgimento, implantação e manutenção da gramática escolar tal como se conhece atualmente é também uma forma de se compreender, com o objetivo de se respeitar as exigências desta pesquisa, a própria constituição desse saber gramatical e como ele esteve intrinsecamente ligado à prática de ensino de língua portuguesa, por onde ele sempre esteve (e está) sendo mantido conservado e guiando grande parte das práticas de linguagem existentes na escola e na sociedade.

Enquanto conjunto de conhecimentos sobre a língua transformado em saber escolar, a gramática tem guardado ao longo dos anos íntimas relações com o ensino de línguas no país, sendo considerada ela mesma e durante muito tempo a própria manifestação desse ensino, visto que, conforme aponta Clare (2003, p. 10), “ensinar [português, por exemplo] representava levar os alunos ao reconhecimento do sistema linguístico, com a aprendizagem das regras prescritas pela gramática normativa”. Em outras palavras, o ensino de línguas no Brasil foi/é associado, muitas vezes, ao próprio ensino da gramática tradicional, razão pela qual se acabou considerando também o saber gramatical praticado na escola como uma disciplina curricular.

Assumir o ponto de vista acima em uma historicização do ensino de línguas no Brasil implica trazermos para a discussão a própria história do ensino de gramática e sua relação com o ensino de língua materna no interior do quadro da história das disciplinas escolares, vertente de estudos da área educacional surgida nos anos 70. Dentro desse campo de investigação, uma disciplina escolar é uma entidade cultural, um saber próprio constituído e legitimado pela e na escola. Em outras palavras, uma disciplina é uma criação da própria escola, que não só transmite saberes e condutas que nascem em seu interior, mas os adapta, transformando-os em culturas próprias (VIÑAO, 2008, p. 189). Nesse sentido, a gramática, enquanto disciplina escolar, é um saber que, historicamente construído e com finalidades específicas, cumpre bem sua rubrica de

conjunto de práticas culturais produzido pela própria escola, na escola e para a escola (CHERVEL, 1990). É um saber que, em suma, só tem sentido no interior das práticas escolares.

Do ponto de vista histórico, por sua vez, o desenvolvimento da gramática enquanto conjunto de conhecimentos ensinados na escola sob uma disciplina curricular está subordinado invariavelmente às ações de fatores internos e externos, conforme defende Santos (1990). Para a autora, o nível de maturidade de uma disciplina escolar está diretamente relacionado aos seus fatores internos, uma vez que estes “dizem respeito às próprias condições de trabalho na área” (p. 26). No plano do ensino dos conhecimentos gramaticais, essas condições às quais a autora se refere podem estar relacionadas a uma tradição de estudos na área ou nível de organização de seus profissionais. Os fatores externos, por sua vez, devem ser analisados, segundo ainda a autora, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, uma vez que eles estão mais relacionados “à política educacional e ao contexto econômico, social e político” (p. 21). Uma valorização e uma prática de um ensino de gramática aqui pode ser consequência da força de documentos oficiais que prescrevem a obrigatoriedade desse tipo de ensino, da própria valorização do idioma a partir da elaboração de políticas linguísticas e mesmo da elaboração de materiais didáticos.

Neste trabalho, portanto, uma descrição da história do ensino de línguas no Brasil e o papel da gramática como disciplina escolar nesse ensino seguirá uma abordagem que levará em consideração o próprio conceito de gramática defendido em cada época — acompanhado da concepção de linguagem subjacente a esse conceito —, sua metodologia de ensino e o nível de desenvolvimento dos estudos linguísticos como constituintes dos fatores internos responsáveis pelo desenvolvimento da disciplina gramatical. Como fatores externos, consideraremos trechos de documentos oficiais, textos amplamente conhecidos do grande público e materiais didáticos. Nesses aspectos, aplicados às ideias de Santos (1990), é importante mencionar que é justamente por conta dessa ordem de fatores que a história do ensino de gramática no Brasil se faz longa e é revestida de várias ideologias, princípios esses muitas vezes não justificados pelo conhecimento científico ou mesmo — na sua grande maioria — práticas que destoavam do que era prescrito e defendido pelos sujeitos e dispositivos oficiais.

2.1 Ensino de gramática no período jesuítico: a língua como expansão da fé na escola

Sendo assim, os primeiros registros de ensino de língua no Brasil, em que se observa um tratamento didático direcionado à gramática tradicional, datam da época colonial, alguns anos após a chegada dos portugueses ao país no século XVI. Obcecados pela necessidade de ampliação de seus domínios territoriais, a partir dos quais haveria o fortalecimento do projeto

de colonização, os portugueses, apoiados pela Igreja Católica, reservaram aos missionários da Companhia de Jesus a prática da instrução do índio e dos filhos de colonos através da catequese e da educação, com vistas à conversão dos gentios ao cristianismo e ampliação territorial pelo domínio da língua, efetivando os objetivos do projeto colonizador. Casagrande (2004) explica o que significava, na verdade, a ação dos jesuítas na colonização:

[...] podemos depreender o quão importante foi para os portugueses a “imposição” do Cristianismo aos seus colonizados. Assim, por trás dos princípios religiosos, sempre residiram os princípios políticos, pois ensinar o Evangelho era ensinar a língua do colonizador e, assim, dominar um povo destituindo-o de sua própria identidade. Nesse aspecto, os missionários foram os melhores “obreiros” da ação colonizadora e civilizadora. (CASAGRANDE, 2004, p. 29).

Como se pode perceber, o desenvolvimento do ensino nos primeiros anos do Brasil do século XVI seguia uma política colonizadora, em que o trabalho educacional dos jesuítas servia para concretizar os interesses socioeconômicos dos portugueses. Nesse sentido, o foco no ensino e aprendizagem da língua era fundamental, pois era através dela que não só os padres jesuítas conseguiam realizar o seu trabalho de catequese, transformando o indígena no modelo de homem cristão, como também se buscava atingir o propósito português: a ação colonizadora. A educação no período colonial, assim, era estimulada exclusivamente por influências externas, uma vez que a necessidade política de dominação portuguesa exigia investimento considerável em diversos setores sociais, incluindo aí a prática educacional jesuítica.

É justamente nessa prática pedagógica jesuítica que se observa as origens do ensino de gramática no Brasil. Segundo Fávero (2000), os jesuítas desde cedo demonstraram interesse no ensino das primeiras letras para que o trabalho de catequese fosse eficientemente realizado. Por isso, uma das providências iniciais tomadas pelo padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) — integrante do primeiro grupo de jesuítas a chegar ao Brasil, em 1549 — foi a elaboração de um plano nacional de estudos para ser aplicado no ensino elementar, nas chamadas “escolas de ler e escrever”. Em relação ao ensino de língua, comentam Ferraço e Bonfim (2007), nestas escolas, destinadas às crianças índias e aos filhos dos colonizadores, tal plano orientava a prática da alfabetização em português em que “se ensinava a falar, ler e escrever o português [aos índios] e também a gramática latina aos mamelucos ‘mais capazes’” (p. 2).

Convém pontuar que nos primórdios da educação linguística brasileira, a gramática ensinada aos mamelucos era a gramática latina, pois era a língua utilizada pelos padres jesuítas nas séries mais elevadas. Soares (2012), esclarecendo a preferência do latim em detrimento do vernáculo, explica que no período colonial brasileiro coexistiam três línguas: o português, a

língua do colonizador, considerada a oficial; a língua geral, conjunto de línguas derivadas do tupi, com a qual os indígenas e colonizadores interagiam e os padres jesuítas realizavam o seu trabalho catequético; e o latim, língua da Igreja, da cultura escrita, com a qual se produziam as cartas, os tratados, os programas de estudos da Companhia de Jesus etc. Como o público que tinha acesso ao ensino mais elevado era composto pela elite colonial e não sendo o português a língua de intercâmbio, com uma história sólida de estudos na área, o latim permaneceu como a língua com a qual todo o ensino secundário (atual anos finais do ensino fundamental) e superior era realizado. Por sua vez, Lopes (2019) justifica a predominância do estudo do/em latim por motivos internos da própria Companhia de Jesus, ao afirmar que:

A fim de que o aluno pudesse chegar ao curso de Teologia⁵, era necessário que ele pudesse fazer uso da língua latina. Ou melhor, era fundamental que o latim fosse uma língua dominada por cada estudante, uma vez que os jesuítas pautavam-se no ensino Humanista Renascentista. Assim, para que o discente pudesse chegar ao curso de Filosofia e, posteriormente, ao de Teologia, ele passava pelo curso de Letras ou Humanidades. Era, portanto, no curso de Letras ou Humanidades que o aluno aprendia a gramática latina, bem como o grego e o hebraico. (LOPES, 2019, p. 32-33).

O uso do latim como língua com que se praticava o ensino no Brasil se deve, como se pode observar, a motivos políticos e ideológicos, em benefício dos próprios interesses da Companhia de Jesus. Como seu intuito era, também, formar novos missionários para a causa jesuítica, nada mais sensato do que preparar os candidatos na língua usada pela Igreja e em que são constituídos todos os documentos. Assim, com exceção do ensino elementar, todo o ensino realizado pelos jesuítas era ministrado em latim. Isso significa, em outras palavras, que tanto a leitura e a escrita praticadas, bem como a gramática e a literatura estudadas eram de base latina, com suas gramáticas e autores do período greco-romano, berço da cultura clássica.

Ainda segundo Lopes (2019), a Companhia de Jesus prestigiava, além do latim, a língua grega e hebraica por conta dos textos sagrados, que deveriam ser aprendidos e ensinados pelos professores da Ordem nessas línguas. Por isso, é no Curso de Humanidades, ofertado no ensino secundário, que se observa um tratamento didático-pedagógico dado a essas línguas e às suas respectivas gramáticas. Segundo o plano de estudos da Companhia de Jesus — o *Ratio Studiorum* —, o ensino de gramática era dividido em três disciplinas (classes inferior, média e

⁵ A Companhia de Jesus oficializou, em 1599, seu programa nacional de estudos, denominado de *Ratio Studiorum*. Nele, a Ordem organizou o currículo do ensino secundário e superior em três cursos sucessivos e propedêuticos: a) o curso de Humanidades, aplicado ao ensino secundário, formado por cinco disciplinas (Gramática Inferior, Gramática Média, Gramática Superior, Humanidades e Retórica); b) o curso de Filosofia, aplicado ao ensino superior e com duração de três anos; e c) o curso de Teologia, também aplicado ao ensino superior e com duração de quatro anos. Como todos os cursos eram ministrados em latim, só poderia chegar aos cursos do ensino superior o aluno que tivesse excelente aproveitamento no idioma (Cf. FRANCA, 2019).

superior) e tinha como objetivo geral “o conhecimento perfeito da gramática” (FRANCA, 2019, p. 159)⁶. Para esse conhecimento perfeito, o documento prescrevia detalhadamente, em suas “regras”, as práticas a serem realizadas para atingir os objetivos específicos das disciplinas. A orientação do *Ratio*, assim, é clara para cada disciplina do currículo em questão, conforme nos mostra o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 — Orientações do *Ratio Studiorum* para o ensino de gramática em cada disciplina

GRAMÁTICA INFERIOR	GRAMÁTICA MÉDIA	GRAMÁTICA SUPERIOR
<p>“O objetivo desta classe é o conhecimento perfeito dos elementos da gramática, e inicial da sintaxe. Começa com as declinações e vai até a construção comum dos verbos. Onde houver duas subdivisões, na subdivisão inferior se explicarão, do primeiro livro⁷, os nomes, verbos, as regras fundamentais, as quatorze regras da construção, os gêneros dos nomes; na superior do primeiro livro a declinação dos nomes sem os apêndices e ainda os pretéritos e os supinos; do livro segundo, a introdução à sintaxe sem os apêndices até aos verbos impessoais” (FRANCA, 2019, p. 165).</p>	<p>“O objetivo desta classe é o conhecimento ainda que imperfeito de toda a gramática; por isto nela se explica do princípio do livro segundo até a construção figurada, com os apêndices mais fáceis, ou, segundo o método romano, da construção comum à construção figurada das palavras, com os apêndices mais fáceis” (FRANCA, 2019, p. 162).</p>	<p>“O objetivo desta classe visa o conhecimento perfeito da gramática: por isto repete sintaxe desde o princípio, acrescentando todos os apêndices (e idiotismos), e depois explica a construção figurada e retórica [...] (FRANCA, 2019, p. 159).</p>

Fonte: Adaptado de Franca (2019).

Uma análise dos excertos do *Ratio* no Quadro 1 acima permite concluir que, quanto ao ensino de língua durante os primeiros anos da colonização no Brasil, o foco pedagógico recaía sobre o ensino dos elementos gramaticais, uma vez que era papel do professor de cada disciplina apresentar e explicar cada elemento, pois tal conhecimento permitia o “preparo do aluno para as demais etapas da escolarização, fazendo com que eles pudessem ter acesso à língua dos autores dignos de imitação, por causa do seu modo de vida e eloquência” (LOPES, 2019, p. 38). Esse trabalho, pontuamos, era realizado a partir da leitura de textos clássicos, cujos autores deviam ser imitados, além de se empregar na disciplina superior, a prática da tradução (inclusive para o português). Tais práticas, por outro lado, obedeciam ao princípio do conhecimento irrestrito

⁶ Todas as transcrições do texto do *Ratio Studiorum* são retiradas de Franca (2019).

⁷ O “livro”, ao qual se refere o texto do *Ratio*, corresponde à primeira e segunda partes, respectivamente, da *De Institutione Grammatica Libri Tres*, compêndio gramatical escrito pelo padre português Manuel Álvares (1526-1583) em 1572 e adotado pela Companhia de Jesus para realização de seu trabalho pedagógico. A preferência pela gramática de Álvares é clara no documento quando da orientação dada ao provincial, um dos cargos mais elevados: “Cuide que os nossos professores adotem gramática do Pe. Manuel Álvares [...]” (FRANCA, 2019, p. 98).

das estruturas das línguas — latim, grego e hebraico —, uma vez que tal saber, conforme pontua Franca (2019, p. 48), tornava-se indispensável ao “exercício pelo homem que se exprime e adquire a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita.”

A adoção de uma prática linguístico-pedagógica assentada no estudo dos elementos gramaticais como estratégia para desenvolver a boa expressão permite afirmar que o projeto de educação linguística realizado pelos jesuítas se fundava em uma concepção que compreende a linguagem como um sistema, isto é, um conjunto de componentes que, assimilados, permitem a “arte acabada da composição, oral e escrita” (FRANCA, 2019, p. 48), como bem propunha o Curso de Humanidades do *Ratio*. Nessa óptica, aprender uma língua é exercitar o “conhecimento da linguagem” (FRANCA, 2019, p. 48) a partir da identificação e descrição de seus elementos constituintes, construindo uma gramática da língua. Mesmo utilizando-se de textos, os mesmos são utilizados como entidades em que se buscam estruturas linguísticas que devem ser imitadas pela perfeita expressão e uso da boa linguagem.

Perfeito (2006), ao discutir tal concepção, demonstra que compreender a linguagem como um sistema é tomá-la como sendo uma expressão do pensamento. Isto porque, conforme observa a autora, “da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada” (p. 2). Em outras palavras, a autora defende que a linguagem, nessa óptica, é uma “tradução” do pensamento e, para isso, exige regras e princípios de classificação, organização, segmentação, junção etc. para que esse pensamento seja exteriorizado de modo mais elaborado e claro possível. Partindo dessa hipótese, a autora conclui que:

Se há princípios gerais e racionais a serem seguidos, para a organização do pensamento e, nesse sentido, da linguagem, passa-se a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras “a serem seguidas” são as normas do “bem falar e do bem escrever”. Assim, o ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições — em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais. (PERFEITO, 2006, p. 3).

As considerações da autora podem facilmente ser relacionadas à prática pedagógica jesuítica no período colonial quanto ao ensino de línguas. A defesa no próprio *Ratio Studiorum* de uma prática linguística com vistas ao perfeito domínio da gramática obriga o documento a elencar uma série de métodos de ensino que visem a assimilação, por parte do aluno, dos vários princípios e regras para a expressão bem elaborada. Mais uma vez, as “regras” apresentadas no *Ratio* são claras e demonstram a incidência do valor que possui o bem e falar e o bem escrever. A seguir, listamos quatro regras presentes no documento da Ordem:

A lição de gramática, restrinja-se, no máximo, a uma regra e, antes de estar bem aprendida, não se passe à seguinte. [Regra 8 para o professor de gramática inferior]. (FRANCA, 2019, p. 167).

Na correção dos trabalhos escritos, aponte as *faltas cometidas contra as regras de gramática*, de ortografia e pontuação; observe se foram evitadas as dificuldades; explique tudo *de acordo com as normas da gramática* e não deixe passar ocasião de repetir as conjunções e declinações. [Regra 3 para o professor de gramática inferior]. (FRANCA, 2019, p. 164, ênfases nossas).

Ao repetir a preleção, colha às vezes a oportunidade para declinar e conjugar as palavras mais difíceis e, de qualquer modo, *exigir a gramática*. [Regra 5 para o professor de gramática média]. (FRANCA, 2019, p. 164, ênfase nossa).

Na correção dos exercícios escritos aponte as faltas contra as regras de gramática, ortografia e pontuação; note se o aluno evitou as dificuldades, se descuidou a elegância e *imitação dos clássicos*. [Regra 3 para o professor de gramática superior]. (FRANCA, 2019, p. 160, ênfase nossa).

Os quatro excertos acima, retirados do *Ratio*, comprovam que os jesuítas, ao guiarem sua prática didático-pedagógica para o reconhecimento e apropriação dos elementos constituintes da gramática latina (e também grega e hebraica), oficializavam um ensino calcado no exercício do bom raciocínio (a partir da “imitação dos clássicos”) que, segundo aponta Perfeito (2006), permitia a manifestação e o uso da boa linguagem. A concepção de linguagem como expressão do pensamento constituía, de fato, um pilar da pedagogia linguística jesuíta, o que era levada a efeito a partir de práticas metodológicas que também caracterizam tal concepção, com o enfoque em atividades de conjugação, memorização e imitação de regras, bons exemplos de expressão, enfatizando a gramática teórico-normativa.

Tal perspectiva teórica e metodológica pode ser justificada quando consideramos o cenário político da colonização, bem como o estado dos estudos linguísticos naquela época. No primeiro aspecto, Soares (1998) defende que o sistema educacional jesuítico, no que concerne ao ensino de língua, estava plenamente adaptado às condições sociopolíticas da colonização, já que o público a frequentar as aulas de gramática no ensino secundário eram os filhos de colonos, que geralmente prosseguiram a escolarização, ao contrário dos gentios, direcionados ao trabalho escravo após serem alfabetizados. O alinhamento da pedagogia linguística jesuíta e a empresa colonial era evidente. Soares (1998) ainda argumenta seu ponto de vista afirmando que:

[...] numa escola que servia a alunos pertencentes às camadas privilegiadas — e isso define as condições sociopolíticas que configuravam a escola e, portanto, o ensino que nela se fazia —, alunos já familiarizados com os padrões culturais e linguísticos de prestígio social, aqueles padrões que a escola valoriza, ensina e quer ver aprendidos, não era incoerente nem inadequado um ensino do português orientado por uma concepção da língua como sistema — fica clara a articulação entre os aspectos sociopolíticos e os aspectos linguísticos do ensino da língua materna na escola. (SOARES, 1998, p. 56).

As palavras da autora asseveram o que Santos (1990) afirma sobre as interferências histórico-sociais na constituição de um conjunto de conhecimentos que comporão uma disciplina escolar. A citada articulação entre os fatores sociopolíticos e os fatores linguísticos no ensino de língua justificam não só a permanência do latim como língua de prestígio no Brasil colônia, como também ajuda a justificar por que era satisfatória e pertinente, talvez mesmo de forma implícita, a conservação de um ensino baseado em métodos tradicionais e que tinham como foco o domínio do sistema linguístico como condição da boa expressão. Como dissemos acima, é justamente por conta dessas relações entre a política e aspectos socioeconômicos que as práxis educacionais se moldam e se revestem de diferentes ideologias.

Numa linha oposta de fatores, porém complementar ao discutido acima, admitir um ensino construído sob o prisma da linguagem como sistema pode também ser explicado quando tomamos em análise o impacto dos estudos e conhecimentos sobre a língua(gem) nos primeiros séculos da colonização. Quando da chegada dos jesuítas ao Brasil, um considerável empecilho pareceria dificultar o trabalho de catequese: a diferença entre as línguas dos padres e dos índios. Tal diferença impôs, necessariamente, não só a aprendizagem das línguas indígenas pelos padres, como também o desenvolvimento de um processo de gramatização (AUROUX, 2014), em que começaram a ser produzidas gramáticas, listas de vocabulários, catecismos, dicionários etc. que facilitariam o sucesso da obra apostólica.

O estudo minucioso das línguas utilizadas no território brasileiro na época colonial permitiu um desenvolvimento vertical do que Batista (2005) chama de “linguística missionária jesuítica”, isto é, uma tradição de estudos sobre a língua dos indígenas que sofreriam o processo de catequização promovido pelos religiosos da Companhia de Jesus. Tal tradição permitiu que no país fossem escritas as “Artes”, gramáticas descritivas que serviam como “material escrito para servir de subsídio para o ideal de conversão dos nativos para a fé cristã” (BATISTA, 2005, p. 124). Como se pode perceber, da mesma forma como pontua o autor, essa tradição de estudos linguísticos não possuía motivações em si, mas estava sustentada em raízes políticas, alinhadas com o ideal colonizador, conforme apontam as palavras de Daher (1998), quando diz:

[...] a homogeneização de signos linguísticos que resulta da gramaticalização da língua tupi — enquanto produção de uma “língua geral” e eliminação das diferenças linguísticas — é análoga à conversão religiosa e, nesse sentido, é, antes de tudo, estratégia catequética. A produção de uma “língua geral” virá, ainda, preencher uma função importante, sendo ensinada aos indiozinhos desde cedo, para que pudessem mais tarde servir de intérpretes aos padres. Do ponto de vista linguístico, a “operação de tradução” — que possibilita transitar na superfície de uma língua a outra — e a eliminação das diferenças linguísticas pela gramaticalização da língua, só fazem confirmar o aspecto estratégico da obra apostólica [...]. (DAHER, 1998, p. 35).

Com base no pensamento da autora, os estudos linguísticos realizados pelos jesuítas têm base e motivação exclusivamente pedagógicas, e não um ideal de conservação linguística ou patriótica. Nesses termos, a produção metalinguística nos primeiros séculos do Brasil colônia visava ao projeto de ensino e aprendizagem dos nativos, favorecendo a empresa planejada pela Igreja Católica de conversão dos gentios para a ampliação da fé no Cristianismo. Como obras pedagógicas, as gramáticas produzidas — como também os outros materiais didáticos⁸ — são marcadas pela descrição sucinta e instrumental dos fenômenos linguísticos para que se levasse a efeito “a estratégia de propor o catolicismo ao índio na sintaxe de sua própria língua” (p. 33).

Assim, nesse processo de gramatização da língua tupi, três gramáticas foram escritas pelos jesuítas nos primeiros séculos do Brasil colonial: a *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, escrita por José de Anchieta em 1595; a *Arte da língua brasílica*, escrita por Luís Figueira em 1621; e a *Arte da gramática da língua brasílica da nação kiriri*, produzida por Luís Vincencio Mamiani em 1699. Destaque-se aqui que, apesar de tais compêndios estarem descrevendo línguas vernaculares, estão eles assentados no modelo de descrição das gramáticas greco-latinas, em que se buscava equivalências entre as categorias gramaticais latinas e indígenas, como forma de manter o padrão metalinguístico observado nas gramáticas tradicionais (de base greco-latina). Em resumo, a produção linguística brasileira, nos primeiros séculos da colonização, embora tenha valorizado os idiomas vernaculares, revela, em sua essência, a institucionalização mesma do latim como língua de prestígio.

2.2 O período pombalino e o ensino de gramática: a língua como política nacional

Tal predomínio e valorização do latim começa, porém, a sofrer severas críticas no decorrer do século XVIII. A Europa, imersa nos ideais iluministas, tem em seus intelectuais a força motriz que começa a exigir mudanças sociais que estejam mais alinhadas às concepções novas de homem e sociedade. Ancorados em conhecimentos científicos e empíricos, a partir dos quais se defende a razão como meio para a resolução dos problemas, os eruditos da época teciam juízos a respeito da economia, da sociedade, do governo, do clero e da educação, especialmente criticando o trabalho dos jesuítas por desenvolverem um projeto pedagógico voltado para seus

⁸ Daher (1998) relaciona a grande quantidade de “formas textuais” produzidas pelos padres jesuítas para a efetivação de seu projeto pedagógico: “o catecismo romano (incluindo a doutrina cristã) traduzido em língua indígena, as cartilhas e as orações em língua indígena, os sermões e as homilias, os confessionários, os exercícios espirituais cotidianos, os santorais, a psalmodia cristã e os cantos religiosos, as biografias de índios piedosos, as traduções das Epístolas, dos Evangelhos e das bulas papais em língua indígena, os missais, as biografias de santos, as obras sobre a vida de Cristo, o manual dos sacramentos, os autos e os poemas religiosos, somados aos vocabulários e às gramáticas das línguas indígenas” (p. 33-34).

próprios interesses. Para os iluministas, a educação deveria ser livre, destinada a todos e isenta dos privilégios e interesses de classe.

Os anseios da época de renovação da educação começaram a ganhar forma a partir de algumas publicações, dentre as quais destacamos o trabalho de Luís António Verney (1713-1792). Em sua obra *O verdadeiro método de estudar*, publicada em 1746, Verney discorre sobre a necessidade de se democratizar o ensino, considerando uma demanda urgente a “reforma dos métodos pedagógicos, dos compêndios, dos programas, da preparação dos mestres, sem o que se tornaria inútil qualquer projeto de melhoria” (ZANON; FACCINA, 2004, p. 78). Dentro desse anseio de transformação educacional, ganha destaque o ensino da língua materna em detrimento do ensino do latim, conforme o autor mesmo pontua em sua obra:

Todos aprendem a sua língua no berço, mas se acaso se contentam com essa notícia, nunca falarão como homens doutos. Os primeiros mestres das línguas vivas comumente são mulheres ou gente de pouca literatura, de que vem que se aprenda a própria língua com muito erro e palavra imprópria, e, pela maior parte palavras plebeias. É necessário emendar com o estudo, os erros daquela primeira doutrina. [...] Na verdade, o primeiro princípio de todos os estudos deve ser a gramática da própria língua. [...] Julgo que este deve ser o primeiro estudo da mocidade e que a primeira coisa que se lhe deve apresentar é a gramática da sua língua, curta e clara porque neste particular a voz do mestre faz mais que os preceitos⁹. (VERNEY, 1746, p. 5-9).

As razões de Verney para a defesa do ensino da língua portuguesa repousam não só nas críticas que o próprio autor faz acerca do ensino do latim, como também na objetividade e na facilidade em se aprender a língua materna pelo exercício do ouvir. Nessa direção, se o latim é carregado pelo excesso e pela complexidade de regras, impedindo a reflexão dos iniciantes no idioma latino, o mesmo não ocorre com a língua materna, uma vez que esta é língua de berço, aprendida na interação com seus pares. Por isso, conclui o autor, é mais vantajoso que o aluno aprenda primeiro a sua língua pátria para que, em seguida, lhe seja facilitada “a percepção das línguas todas” (VERNEY, 1746, p. 9).

As ideias de Verney inspiraram decididamente as atividades político-educacionais de Marquês de Pombal (1699-1782)¹⁰, então Secretário de Estado do governo português durante a gestão de D. José I, que reinou entre 1750 a 1777. Incumbido de reorganizar administrativa e politicamente o governo português, que se encontrava em grave crise econômica, Pombal deu

⁹ Este trecho, assim como todos os outros mais adiante, cuja ortografia não corresponda às regras estabelecidas pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, através do Decreto n. 6.583, de 29 de setembro de 2008, está transcrito de sua fonte original com a atualização ortográfica e gramatical vigente. A responsabilidade pela transcrição e atualização é inteiramente nossa.

¹⁰ Marquês de Pombal ou Conde de Oeiras foi como ficou conhecido o português Sebastião José de Carvalho e Melo, figura de destaque em Portugal no século XVIII.

início a uma série de reformas, inclusive no plano educacional. Nessa esfera, ao responsabilizar a Companhia de Jesus pelo atraso da educação portuguesa, o estadista oficializou medidas que desmontaram a política educacional jesuíta, substituindo-a por um pensamento que via a escola não mais como uma extensão religiosa, mas como algo público e, conseqüentemente, laico.

Nesse sentido, a destruição do projeto educacional da Companhia de Jesus passava, além da expulsão de seus missionários do território português e de suas respectivas colônias, pela alteração de um dos principais pilares da educação jesuítica: o ensino de línguas. É assim que Pombal, através do Alvará de 3 de maio de 1757 (transformado em lei em 17 de agosto de 1758), torna obrigatório o ensino de língua portuguesa em Portugal e em suas colônias:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que esse é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que 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. Observando, pois, todas as nações polidas do mundo, este prudente e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. *Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e as meninas que pertencerem às escolas e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens que até agora se não observaram com total ruína espiritual e temporal do Estado.* (SILVA, 1830, p. 508-509, ênfase nossa).

O texto, redigido pelo governador da capitania do Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Pombal, apresentava em linhas gerais a intenção de integrar índios e brancos a partir de uma política linguística apoiada, como bem considera Garcia (2007), na “imposição do uso obrigatório do idioma português, que deveria ser viabilizado por intermédio das escolas fundadas para educar os índios” (p. 25). Assim, a imposição da língua do colonizador implicava não só no apagamento da identidade indígena, como também interessava ao projeto português de renovação político-econômica vislumbrado por Marquês de Pombal: o domínio da língua portuguesa pelo indígena significava que a empresa colonizadora estaria consolidada, estando o Brasil político, cultural e economicamente subordinado aos interesses da Metrôpole.

Fávero (2006) destaca que, vencida a etapa da expulsão dos jesuítas do Brasil, as outras reformas pombalinas no campo educacional começaram a se desenvolver. Seguindo as propostas educacionais presentes na obra de Verney, Marquês de Pombal fecha todas as escolas

criadas pelos jesuítas e instituiu as chamadas “aulas régias”¹¹ de latim, grego e retórica através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, também conhecido como Reforma dos Estudos Menores. O ensino ficava, dessa forma, dividido em duas etapas: os Estudos Menores, compreendendo o ensino primário (aulas de ler, escrever e contar) e secundário (aulas régias), e os Estudos Maiores, oferecidos pela Universidade (posteriormente reformulado pelo Marquês). O impacto do Alvará de 59, conclui Fávero (2006), encontrou obstáculos no Brasil, “principalmente porque Portugal não soube conciliar suas decisões com os meios de as pôr em prática” (p. 521).

No plano do ensino de línguas, o documento é claro ao estabelecer que o ensino da “ciência da língua latina” seja baseado principalmente através dos preceitos da gramática, sendo esta entendida aqui conforme defende Verney (1746), isto é, como “a arte de escrever e falar corretamente” (p. 5). O estudo dos preceitos gramaticais, inclui o documento, deve ser realizado no “Método Antigo”¹², no qual também se deve apresentar aos estudantes a gramática de sua língua materna, que segundo ainda o documento contribui para a aprendizagem da língua latina. Assim, o suplemento do documento preconiza nos parágrafos II, IV e VI, respectivamente, que:

Por isso o que há de importante nesta parte [da língua latina] é descobrir e *prescrever os meios de se adquirir esta ciência com brevidade* e por um modo que sirva de excitar em os que aprendem um vivo desejo de passarem às ciências maiores. (SILVA, 1842, p. 650, ênfase nossa).

Todos os homens sábios uniformemente confessam que deve ser 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. Também assentam que o método deve ser breve, claro e fácil para não atormentar aos estudantes com uma multidão de preceitos, que ainda em idades maiores causam confusão. (SILVA, 1842, p. 650).

Para que os estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da gramática latina, é útil que os professores lhe vão dando uma noção da portuguesa, advertindo-lhe tudo aquilo em que tem alguma analogia com a latina; e especialmente lhes ensinarão a distinguir os nomes, os verbos e as partículas porque se podem dar a conhecer os casos. (SILVA, 1842, p. 651).

Uma análise dos excertos da legislação do período pombalino acima transcritos nos permite, inicialmente, destacar que, mesmo a língua portuguesa tendo ganhado status de saber

¹¹ “Aulas régias” era a denominação dada às aulas de Humanidades ministradas no ensino secundário. Tais aulas eram avulsas e se dividiam em três disciplinas: latim, grego e retórica. A palavra “régio”, dentro do contexto iluminista português tinha uma dupla interpretação, segundo Cardoso (2007): ela tanto se refere à figura do rei, como representa uma oposição à tradição de ensino desenvolvida durante quase dois séculos pelos jesuítas. Em resumo, “as aulas régias significavam as aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja” (CARDOSO, 2007, p. 220).

¹² Embora a ideia da Reforma dos Estudos Menores acima apresentada seja trazer um novo modelo de desenvolver a práxis educativa em Portugal e, conseqüentemente, nas suas respectivas colônias, o Alvará Régio de 1759 usa o termo “Método Antigo” por este estar “reduzido aos termos simples, claros e de maior facilidade que se pratica atualmente pelas nações polidas da Europa” (SILVA, 1830, p. 675), mesmo método defendido por Verney (1746): “Isto é o que deve cuidar o mestre: reduzindo as regras [...] porque isto basta, visto que a gramática latina também se deve explicar em português e com poucas regras” (VERNEY, 1746, p. 13).

disciplinar obrigatório, tal fato não foi suficiente para sobrepujar o valor dado à língua latina, ela mesma considerada um princípio para a conservação da união cristã, da sociedade civil, da boa educação e do ensino da mocidade (SILVA, 1842, p. 650). Na verdade, uma interpretação da lei acima indica que a renovação do ensino de língua no período estava mais relacionada à questão do método, em que o *como ensinar* importava mais do que o *o que ensinar*. De fato, a obra de Verney, que inspira as tomadas de decisão de Pombal no que se refere à educação, traz muitas discussões à época inovadoras sobre o ensino de língua — a começar pela valorização da língua materna e dos métodos de ensino, defendidos sempre pelo viés do ensino instrumental e conciso; o que a letra da lei traz, em suma, é a defesa de uma prática de ensino de língua aportada pela prescrição gramatical como estratégia de tornar o indivíduo proficiente no uso de seu idioma.

Os apontamentos acima realizados nos direcionam para um entendimento que vê a política pombalina para o ensino de português calcada em uma concepção de linguagem vista como sistema, da mesma forma como observado nos primeiros anos da colonização do Brasil. Isso significa dizer que, mesmo alterando-se os métodos, o ensino de língua permaneceu, como bem pontua Leite (2011), exaltando um sistema linguístico constituído por normas e princípios, “visando a produção correta do enunciado comunicativo culto [...], que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade” (p. 24). Mesmo destacando o papel do ensino da língua materna, antes do ensino do latim, o modelo assentado na descrição teórico-gramatical oficializa não só o papel da gramática como instrumento de boa expressão, como a utiliza no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Sobre este último aspecto, vale trazer as palavras que Verney (1746) que, ao discutir o método de ensino da língua materna, sugere uma pauta de estudos alicerçada nos postulados da gramática normativa, de base tradicional:

Primeiro, explicaria brevemente as regras e os obrigaria a repetir as mesmas notícias gerais. Depois, dar-lhe-ia um livro de Cartas, como as do Pe. Antônio Vieira, escolhendo as mais fáceis ou alguma história pequena, digo, que tivesse capítulos pequenos e períodos não muito compridos. E mandaria que a lessem e no mesmo tempo apontaria quais eram as partes da oração, o que se observa com grande facilidade. Ajuntaria a isto as regras mais principais da sintaxe porque como tudo isto se há de recorrer na latinidade, basta nesta ocasião uma notícia geral. Feitos esses princípios, ensinaria duas coisas, muito principais em matéria de língua. A primeira é a propriedade das palavras, mostrando-lhe a forma de cada uma daquelas que são menos comuns. A segunda é a naturalidade da frase: ensinando-lhe o que a afeta se deve fugir em tudo e que deve se deve cuidar em explicar tudo, com palavras muito naturais. (VERNEY, 1746, p. 9).

Mesmo que o projeto filosófico-metodológico de estudos de Verney não tenha sido levado a efeito nas escolas de Portugal e de suas colônias, sua inscrição e defesa já se mostram

suficientes para se ter uma ideia de como o ensino de língua era concebido durante as últimas décadas do século XVIII. Ver a linguagem como sistema exigia, na sua medida, a criação de mecanismos que assegurassem o aprendizado do idioma pelo estudo de suas formas, filosofia que se mostrava alinhada aos ideais políticos, culturais e econômicos da época. Tais mecanismos, como se viu, vão desde a publicação de diretórios, leis e instruções até a ampliação do processo de gramatização da língua, reforçando os interesses econômicos da política linguística vigente.

Imperioso é destacar que a produção gramatical e didática do período pombalino — constituinte do processo de gramatização — se alinha consideravelmente à visão de linguagem e de ensino que se tinha no período. Zanon e Faccina (2004), da mesma forma que Fávero (2006, 2009), apontam que a produção de tais materiais seguia criteriosa e mesmo explicitamente os princípios da política pombalina para o desenvolvimento educacional. Fávero (2006) conta que nos anos iniciais do ensino elementar se destacavam as “cartinhas”, materiais constituídos de textos para oração e alguns rudimentos de gramática que auxiliariam na alfabetização indígena. Seguindo o modelo greco-latino, continua a autora, o teor das explicações da língua materna é normativo-descritivo, apresentando considerações a respeito das classes de palavras e das leis que regem a acentuação e o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

A produção de gramáticas no período segue o mesmo princípio de alinhamento aos anseios portugueses. Ao se debruçarem sobre uma das gramáticas mais difundidas na gestão de Marquês de Pombal, a saber a *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato e publicada em 1770, Zanon e Faccina (2004) discorrem que tal obra, em conjunto com outras que vinham sendo publicadas, foi editada com o objetivo de atender às demandas político-ideológicas da época. Isso fica bastante claro quando, ainda segundo as autoras, Reis Lobato, na *Introdução* da referida obra, cita o rei D. José I e Marquês de Pombal como grandes incentivadores do ensino da gramática materna, o que justifica a defesa do gramático na obra em se destacar, antes do ensino do latim, o ensino do português, já que “a gramática portuguesa seria a base de suporte para aprender qualquer outra língua” (ZANON; FACCINA, 2004, p. 86).

Evidentemente, não só a obra de Reis Lobato, analisada pelas autoras, como outras gramáticas permitiram a ampliação e o desenvolvimento dos conhecimentos a respeito da língua e de seu funcionamento, de tal modo que “a gramática torna-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las” (AUROUX, 2014, p. 36), constituindo, ao mesmo tempo um fator que interfere na constituição de uma disciplina escolar. Outrossim, a construção de compêndios de descrição e prescrição da língua segue, conforme se observa no século XVIII, os direcionamentos político-econômicos de um determinado contexto histórico, como estratégia de consolidação de uma política linguística e de dominação social.

A respeito da articulação entre os projetos de colonização portuguesa e o ensino de gramática para a efetivação de tais políticas, Zanon e Faccina (2004) concluem que:

A história do ensino de língua portuguesa no século XVIII, inserida na realidade social, política, econômica e cultural da sociedade portuguesa de então, propicia-nos o atendimento dos objetivos que levam estudiosos da época como Verney [...] a dar novos rumos às questões metodológicas de ensino em Portugal, com enormes reflexos para o Brasil, muito embora o processo de ensino estivesse muito aquém das reais necessidades da população brasileira: aliás, não se pensava na população e, sim, numa elite, que deveria se preparar para estar apta a ajudar a manter o *status quo*. (ZANON; FACCINA, 2004, p. 84-85).

Como se pode observar, a constituição de uma disciplina gramatical na escola está seguramente enraizada em princípios políticos que, na sua forma, revestem-se como fatores que mobilizam decisões educacionais, as quais, muitas vezes, não buscam favorecer aqueles para quem são criadas. Assim, no que se refere ao ensino de gramática na escola, sua função de ser um “instrumento linguístico”, conforme demonstra Auroux (2014, p. 70) apresenta bifurcada intenção: ser um mecanismo de acesso a um corpo de regras que buscam reger/representar o uso de uma determinada língua, como também estabelecer um ideal de linguagem, satisfatoriamente identificado com a linguagem das camadas de maior prestígio social. Tais intenções podem ser vislumbradas não apenas na época de atividades de Pombal, como também no período imperial brasileiro, no qual o ensino de português ganhou mais destaque.

2.3 Ensino de gramática no Brasil-Império: a língua como projeto de nação

Essa considerável importância dada ao ensino de língua durante o Império no Brasil é resultante das intensas e diferentes transformações pelas quais o mundo passou no século XIX. O advento da Revolução Industrial na primeira metade deste século, assim como a substituição das antigas filosofias pela objetividade do Positivismo — apenas para citar dois exemplos —, revolucionou a maneira de pensar e ser do homem da época, cujas atitudes se fizeram sentir em todos os campos da atividade humana. O conhecimento a respeito dos fenômenos e das ações se desenvolveu de tal forma que, como bem sugere Ricciardi (2004, p. 117), o século XIX pode ser visto como um período em que diferentes movimentos se cruzam, o que foi fundamental ao desenvolvimento do caráter criador dessa época.

Cumprido pontuar que no Brasil o mesmo se pôde sentir e vivenciar. A transformação da então colônia em um país independente de Portugal acendeu no povo brasileiro uma ideia de liberdade, resultando daí uma grande luta pela construção/valorização da identidade nacional.

Desenvolvem-se as letras com uma literatura feita por brasileiros, da mesma forma que estudos e discussões sobre língua(gem), mesmo a passos lentos, ganham vez nas ciências, que também cresciam no país. A educação, por outro lado, unia vestígios deixados pela política pombalina com práxis pedagógicas mais contemporâneas, concentrando no ensino primário a alfabetização e no ensino secundário as aulas régias, estas existentes em alguns estados. A educação em nível superior teve destaque no país com a vinda das faculdades de Direito e Medicina, mas o acesso a elas não era democrático, já que só chegavam a tal nível os filhos das elites que compunham o Brasil: a maioria da população permaneceu não tendo acesso a uma educação de qualidade.

Diante do exposto, é possível concluir que a política educacional durante o Império brasileiro é, como destaca bem Fávero (2016), marcada de instabilidades e cheia de mudanças, muitas dessas, porém, sem efeito para a grande maioria dos brasileiros. Isso porque, assumindo um projeto político de desenvolvimento da chamada “formação da elite brasileira” (FÁVERO, 2016, p. 705), o governo imperial empenhou-se, através de diversos mecanismos, em organizar um ensino público e gratuito para as camadas mais prestigiadas da sociedade, mas muitos deles tiveram pouco sucesso. Assim, mesmo com a promulgação da Constituição de 1824, que visava garantir “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1886), bem como outros dispositivos legais que a sucederam¹³, pouca coisa mudou no ensino durante os anos imperiais.

Em relação ao ensino de gramática, viu-se nos primeiros anos do governo imperial o mesmo valor dispensado ao ensino das regras da gramática tradicional latina observado em tempos anteriores, a partir da criação de disciplinas em estabelecimentos escolares de destaque no país, como o Colégio Pedro II. O ensino da gramática portuguesa, embora já realizado, ficava a serviço do estudo da gramática latina, demonstrando a preponderância da tradição dos estudos clássicos. Ao se debruçar sobre o ensino de português e literatura durante os anos compreendidos entre o governo imperial e os períodos da república, Razzini (2000) confirma a situação acima com dados colhidos da análise dos currículos escolares da época. Assim diz a autora:

Dos poucos dados do Regulamento de 1838, salta aos olhos a superioridade das disciplinas clássicas (latim, grego, retórica e filosofia), cuja carga horária somada ocupava 52% do currículo. Entre elas nota-se, ainda a primazia do latim, ao qual destinava 25% da carga horária. [...] A preponderância do latim era reforçada pelo fato de que o ensino das línguas modernas se fazia pautado na gramática latina. Dessa forma, parece lícito considerar que, neste período, o ensino de língua portuguesa estava mais dependente do ensino do latim do que estaria posteriormente. (RAZZINI, 2000, p. 37).

¹³ Referimo-nos aqui à Lei de 15 de outubro de 1827, que busca criar escolas primárias no território do império; à Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834, que transfere para as províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário; e às duas reformas educacionais de maior destaque no período: o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, promovida por Couto Ferraz, em que dividia a escola primária em duas classes (escolas de primeiro grau e segundo grau), e o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, promovida por Leôncio de Carvalho, que propõe o chamado “ensino livre”.

Conforme se torna evidente, o estudo de línguas baseado no modelo clássico greco-latino ainda era uma prática muito prestigiada, mesmo após quase trezentos anos do início da prática educacional no Brasil. A persistência desse modelo encontra suas razões justamente ao se analisar a conjuntura social que reveste os programas de ensino: o ensino de gramática é o mesmo porque o público é o mesmo — os filhos dos cidadãos que compõem a elite nacional, que veem no ensino da língua uma forma não só de valorizar as boas letras, mas também de consolidar o projeto de nação supracitado durante o governo imperial. Para isso, nada mais justo que ocupar grande parte do currículo escolar com disciplinas apoiadas em um ideal de língua.

Um ensino humanístico sustentado pelos modelos da gramática greco-latina implica concluímos, por sua vez, que durante o governo imperial as práticas de ensino e aprendizagem de línguas se desenvolviam a partir de uma concepção sistêmica de linguagem, isto é, defendia-se o aprendizado da língua como instrumento para a boa expressão. Em outras palavras, o saber linguístico era constituído a partir do estudo das classificações, das definições e da memorização de regras, seguindo uma prática metodológica que enxerga a gramática como “o conjunto das regras segundo as quais se fala ou escreve corretamente a língua” (FÁVERO, 2016, p. 723). O mesmo se pode observar na publicação dos compêndios gramaticais do período, cujo espírito pedagógico enaltecia o domínio da norma de prestígio a partir da imitação da boa linguagem que era perpetuada pelos bons escritores.

Tal concepção de linguagem implica uma metodologia calcada na memorização e na repetição de regras com o objetivo de fixar os preceitos da gramática para uma boa expressão. Ao investigar algumas gramáticas de todo o período imperial direcionadas às crianças, Fávero (2016, p. 724) destaca que, apesar de alguns desses compêndios flexibilizarem a metodologia de ensino com práticas menos prescritivas, há a manutenção de modo geral o caráter impositivo e mesmo mecânico no ensino de gramática. É o que Fávero (2016) nos mostra quando afirma:

De acordo com o pensamento da época, reforça-se, busca-se treinar a capacidade de reprodução do aluno, fornecendo-se, inclusive, uma versão do texto a ser reproduzido. Critica-se a memorização, herança do período anterior, mas propõe-se que o aluno siga um modelo, na esperança de que isto o levaria ao desenvolvimento de sua capacidade de redigir. (FÁVERO, 2016, p. 724).

As observações que a autora traz em seu trabalho quando de sua análise de algumas gramáticas do período demonstram claramente um trabalho com a língua que não valoriza os seus usos reais, mas sim “usos” idealizados socialmente, transformando o trabalho pedagógico em simples instrumentalização do aluno para um perfeito e adequado uso da língua. Apesar da crítica à memorização em alguns compêndios, o enfoque metodológico das gramáticas do século

XIX — e conseqüentemente das aulas de línguas no mesmo período — recai sobre a repetição exaustiva de formas consideradas corretas de uso da língua, em uma tentativa de desenvolver no estudante capacidades de usar a língua dita culta. Como se pode observar, o ensino das regras gramaticais traz os mesmos objetivos e metodologias de épocas anteriores.

Neste ponto da discussão, é muito importante destacar que, apesar da permanência de um ensino de gramática apoiado na transmissão de regras da gramática normativa, houve, por outro lado, nos anos finais do período imperial, profícuo debate a respeito da língua(gem), do ensino de língua na escola e do papel atribuído à gramática nesse processo. Fávero e Molina (2013), ao discutirem o diálogo cultural entre as práticas tradicionais e contemporâneas durante o Império, contam que o sentimento da identidade nacional surgido com a independência do país fez desenvolver “uma tentativa de idolatria em relação à língua portuguesa falada no Brasil e, conseqüentemente, uma recusa ao modelo linguístico português” (p. 196), o que provocou várias reflexões sobre a questão, apoiadas, inclusive, nos conhecimentos científicos que se produziram na época sobre a linguagem.

Ainda no século XIX, pontuam Fávero e Molina (2013), as investigações sobre a linguagem conheceram importantes métodos que acabaram por ganhar grande repercussão. Os estudos linguísticos utilizando o método histórico-comparativo acabou por influenciar grande produção de gramáticas das línguas, inclusive no Brasil, e interferiu também, de certo modo, nas reflexões sobre o ensino de gramática. Imbuídos na tarefa de ofertar um ensino público, como acima dissemos, o governo imperial decretou várias reformas educacionais, dentre as quais se destaca a do então ministro Carlos Leôncio de Carvalho (através do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879), que defendia amplamente um “ensino livre”. Para referendar a sua proposta, o polímata Rui Barbosa foi designado como relator, de cujo estudo resultou um texto que, mesmo não tendo sido objeto de debates, merece destaque pelo seu caráter crítico ao ensino de gramática no Brasil Império.

Em seu trabalho, teoricamente baseado nos princípios do evolucionismo linguístico, em que a gramática é considerada como “um produto histórico, como a carta da evolução real da língua” (BARBOSA, 1946, p. 219), Rui Barbosa constrói severas críticas ao ensino de língua apoiado na transmissão de regras da gramática normativa. O autor destaca que um ensino de língua — esta considerada um veículo para o exercício da consciência e do adestramento das faculdades reflexivas (p. 218) — baseado exclusivamente na transmissão de regras, além de causar o desgosto do estudante pelas questões da linguagem, não desenvolve as capacidades requeridas “naturalmente”. Barbosa (1946) é claro em suas palavras ao destacar o que ele chama de estudo absurdo, infecundo, nocivo da terminologia gramatical:

Para educar o caráter, como a inteligência do homem e do cidadão, a língua é uma força prodigiosa, quando se cultive de acordo com as necessidades normais da nossa organização e do nosso destino. Mas o que nas escolas populares entre nós se professa não é *nem a gramática viva* do uso constante e inteligente da boa linguagem, animado pela compreensão real e exata das coisas, sustentado pela formação nítida e consciente das ideias, dirigido, retificado, afervorado pela palavra hábil do mestre, nem esse conhecimento superior, que não se satisfaz dos fatos atuais, mas aprofunda as suas razões [...]. É o estudo absurdo, infecundo, nocivo da terminologia gramatical, estudo que todos os pedagogos modernos acusam de travar, na escola, o adiantamento dos alunos. (BARBOSA, 1946, p. 230, ênfase do próprio autor).

A crítica exposta no documento parte do princípio de que um ensino de língua deve estar alicerçado nas próprias práticas de uso dessa língua e não na memorização de definições, classificações ou regras. Na verdade, o que o autor defende no documento não é a exclusão do ensino dos preceitos gramaticais, mas sim que eles possam ser ensinados concomitantemente à “experiência do mundo exterior” (BARBOSA, 1946, p. 226), pois é esta experiência que tem o poder de construir as capacidades necessárias para que o indivíduo possa tirar proveito da boa linguagem. Ao aceitar o pensamento de que “a gramática, além de suprimir ao idioma a cor a ação, substitui a realidade concreta das formas da palavra por uma trama fictícia de abstrações” (BARBOSA, 1946, p. 246), o autor defende abertamente que o ensino das regras gramaticais seja retirado da educação elementar sendo o seu ensino desenvolvido apenas no ensino de 2º grau.

Ao propor que um estudo infrutífero da gramática seja substituído pela própria práxis de uso da língua, uma vez que “o único meio de habituar as crianças a discriminarem as partes do discurso é mostrá-las, empregá-las, exemplificá-las, fazê-las descobrir pelo próprio aluno” (BARBOSA, 1946, p. 235), o autor demonstra inovação no plano das ideias para o ensino de línguas que contradizem não só o senso comum do período histórico do Império brasileiro, mas também vai de encontro às práticas de ensino do português, marcadas pelo ensino da gramática, em que se destaca a análise gramatical com fins exclusivamente voltados para a boa expressão de acordo com os clássicos.

Outrossim, as ideias de Barbosa (1946) demonstram uma grande inquietação com a qualidade do ensino de língua e se mostram alinhadas com discussões a respeito de tal ensino realizadas a exatos 100 anos depois, na década de 1980, já no século XX, e que ainda hoje se defende. Esse alinhamento reforça não só a permanência de um ideário prescritivista no ensino de língua materna no país, contra o qual se luta por tratar-se de uma imposição de padrões de uma fatia social que busca se manter no poder (desde tempos remotos, como se viu), como ainda é gritante a necessidade um ensino de língua que (pelo menos) busque congregar as regras de uma norma culta com práticas reais de uso da língua, filosofia essa que, mesmo ainda presente nos dias atuais, teve um breve nascedouro nos fins do século XIX.

Todas essas questões histórico-políticas no ensino de línguas puderam ser refletidas na produção didática do período imperial. Com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, a produção de livros como dicionários, gramáticas e outros materiais didáticos começou a se desenvolver por conta das casas editoriais que começaram a surgir no país. Nessa perspectiva, Zacheu e Castro (2015) concordam que no período imperial “pode-se perceber a intenção de utilizar o livro didático como um meio de concretizar o ideal nacionalista do país em formação” (p. 1), uma vez que eles foram utilizados também com o intuito de reproduzir as ideologias das classes dominantes, satisfazendo o ensejo de formar uma elite brasileira. Assim, não é de achar estranho que os primeiros livros e outros materiais didáticos produzidos nos anos imperiais sejam atravessados por uma concepção de língua como sistema, em que o tratamento dado à gramática parta de uma postura prescritiva ao impor aos estudantes o modelo da boa língua.

A política de produção e uso do material didático tornou-se mais sólida quando da inauguração do famoso Colégio Pedro II, ainda na primeira metade do século XIX, bem como de outros colégios tradicionais, dedicados à educação da elite. Trazendo de volta as palavras de Razzini (1992), o Colégio Pedro II, por exemplo, por ser uma instituição modelo para todas as outras do país, foi uma das principais responsáveis pela publicação de compêndios didáticos para o uso nas escolas brasileiras, uma vez que a própria instituição incentivava, inclusive com aportes financeiros, seus professores a escreverem materiais didáticos, sendo um deles a famosa *Antologia Nacional*, conjunto de textos compilados para o estudo da língua portuguesa. O estudo realizado por Razzini (2000) deixa claro que não só o Colégio Pedro II direcionou a produção e o consumo de livros didáticos — principalmente nos últimos anos do Império — no Brasil, como também se tornou o termômetro da política nacional de estabelecimento e consolidação do ensino de português no Brasil.

Custeada pelo governo, o Colégio Pedro II ditava periodicamente as normas para a adoção de compêndios gramaticais para o uso em suas aulas e tal medida, apesar de não ser uma garantia de plena obediência por outras instituições, direcionava as obras mais respeitadas e que mereciam a sua adoção nas escolas de ensino secundário. O que se pode observar, analisando o trabalho da instituição — e também apresentado com minúcias por Razzini (2000) — é que a produção didática do período imperial seguiu acima de tudo o projeto de nacionalização proposto pelo governo, ao mesmo tempo em que incorporava as “novidades” científicas vindas de outras partes do mundo. Esse projeto de nacionalização foi levado tão a sério que o percurso do ensino de língua materna no país saiu de uma prática ancorada no latim, seguindo princípios do período clássico greco-romano, e chegou a uma completa e satisfatória ascensão do ensino de língua materna no país, consolidada já na penúltima década do século XIX. Na esfera do tratamento

escolar da gramática, porém, apesar da valorização do português nas aulas de língua, o método de análise gramatical continuou valorizando um modelo prescritivo de ensino, caracterizando as formas gramaticais consideradas corretas para um uso irrepreensível da língua portuguesa.

2.4 Primeira República e o ensino de gramática: a língua como identidade nacional

Esse modelo no tratamento didático-pedagógico com a língua portuguesa perdurou nos anos seguintes, mesmo com as transformações ocorridas no Brasil e no mundo na passagem do século XIX para o século XX. Diante da influência de fatores externos como contribuintes para o desenvolvimento de uma disciplina escolar, conforme pontua Santos (1990), cumpre da mesma forma compreender o ensino de gramática a partir dos aspectos sócio-históricos, culturais e linguísticos que perpassavam o país durante a chamada Primeira República (1889-1930), época de grande instabilidade e transformação, que foram sentidas não só na sociedade, mas de forma especial no plano das políticas públicas referentes à educação em língua materna.

Do ponto de vista histórico, a chegada do século XX foi marcada no mundo inteiro por grandes e decisivas mudanças no cenário político, econômico, filosófico e cultural. Faccina e Casagrande (2006) explicam que no final dos anos de 1800 duas correntes filosóficas norteavam o pensamento humano: o liberalismo, a partir do qual o poder econômico saía da interferência monárquica e repousava no direito à propriedade privada; e o nacionalismo, em que se enaltecia o Estado Nacional como forma exemplar de organização política. Tais correntes, destacam as autoras, promoveram uma revolução no pensamento nacional, visto que “se passou a reivindicar o direito de observação das obras e das ações humanas sob um novo ângulo, numa concepção de mundo diferente daquela do homem dos séculos anteriores (p. 84). Em outras palavras, novas formas de pensar o homem e seu meio, amparadas pelo desenvolvimento das sociedades, exigem novas formas de ação e de compreensão do espaço e do tempo.

É na virada do século que o Brasil começa a passar por uma série de transformações políticas e sociais, seguindo o que ocorria em outros países, principalmente da Europa. Os ideais materialistas, concretizados pelo desenvolvimento científico-tecnológico, consolidaram a visão positivista nascida no século XIX, em que o país buscava a “ordem” para obter o “progresso” da nação, lema do período. Esse ideal nacionalista, consequência da abolição da escravidão em 1888 e da proclamação da República em 1889, ocasionou uma tomada de consciência para uma valorização, dentre outros aspectos, da língua nacional, a partir da oficialização e consolidação da língua portuguesa como idioma oficial, devendo ser ensinada em caráter obrigatório em todas as escolas do país. Mencionam ainda Faccina e Casagrande (2006), a esse respeito, que possuía

o Brasil o desejo de manter a sua unidade nacional e, para isso, reformas importantes deveriam ser realizadas no plano educacional:

No Brasil, esse sentimento nacionalista reflete-se nas atitudes governamentais que, para que o país mantenha a sua unidade, institui o ensino da língua-mãe como obrigatório em todo o território nacional. A pátria, a ordem e o progresso passam a ser vistos como prioridade. O ensino deve ter novo rumo. Devem mudar a metodologia, o enfoque, o público-alvo. Para isso, mudam-se, primeiramente, as Leis Educacionais e, na ânsia de transformar e modernizar o sistema educacional, nem sempre privilegiou-se o público-alvo. (FACCINA; CASAGRANDE, 2006, p. 86).

As palavras das autoras deixam clara a necessidade que o país carregava de buscar uma adequação de sua política de desenvolvimento que estivesse alinhada com as modificações ocorridas no início do século. Para isso, tornava-se fundamental investir na educação, uma vez que era através dela, pensavam os líderes da República, que o projeto de nacionalidade poderia ser efetivado. Por outro lado, como as autoras mesmo pontuam, as várias reformas que foram elaboradas para uma resolução dos problemas educacionais¹⁴ pouco atingiram as camadas mais pobres da população, o que, conseqüentemente, ameaçava minguar o desejo de uma sociedade que busca romper com um passado de servidão e dependência.

De fato, as cinco reformas elaboradas ao longo dos quarenta anos do primeiro período republicano tiveram poucos efeitos na educação do país, que ainda estava mergulhada em um projeto de educação para as ricas famílias, mesmo tendo insurgido nessa época a classe operária, que requeria um ensino de qualidade para seus filhos. O Colégio Pedro II, destinado à educação secundária, transformara-se praticamente, segundo Razzini (2010), em instituições cujos cursos eram verdadeiros preparatórios para os cursos superiores, etapa não acessível às fatias de menor poder aquisitivo da população. Como instituição modelo, o Colégio Pedro II consolidava-se como uma escola cujas práticas pedagógicas deveriam ser reproduzidas por todas as outras instituições educacionais do país, o que incita explicar como ali ocorria o ensino de gramática nas aulas de língua materna.

Fávero (2015) afirma que a partir da década de 1880, as ideias linguísticas, baseadas na época no modelo histórico-comparativo de Franz Bopp (1791-1867), começaram a irromper no Colégio Pedro II, a partir das quais foram publicadas várias gramáticas que, segundo a autora, deram início ao período científico gramatical. Porém, continua Fávero (2015), a gramática ainda continua sendo definida como um “conjunto das regras segundo as quais se fala ou se escreve corretamente a língua” (p. 7), o que denuncia o seu apego à formação humanística de base greco-

¹⁴ Dentre os principais problemas, destaca-se o grande índice de analfabetismo no Brasil, que no fim da Primeira República chegava a 80%. (FACCINA; CASAGRANDE, 2006, p. 86).

-latina, vislumbrado desde o período colonial no país. A produção de tais compêndios ganha força durante a passagem do século XIX para o século XX, inclusive sendo escritas gramáticas direcionadas para o ensino primário (através da síntese dos conteúdos). Essa ascensão mostra-se justificada quando levamos em consideração o caráter nacionalista de que se reveste o início do século: era preciso explorar a língua-pátria (incluindo, aí, a produção de gramáticas) como forma de valorizar a cultura e identidade brasileira.

Bunzen e Medeiros (2016), ao realizarem o estudo de gramáticas produzidas durante o primeiro período republicano, explicam que das três habilidades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o conhecimento dos preceitos gramaticais foi o mais requerido, a despeito das práticas de leitura e escrita. A afirmação dos autores permite concluir que, além de o ensino de língua portuguesa no país estar incorporado pelos estudos de base humanista — já que o ensino de língua materna dominava o currículo —, que buscavam conciliação com a modernidade trazida no início do novo século, a ação teórico-metodológica do ensino de português estava mais voltada para o aprendizado da gramática normativa.

Soares (2012) compartilha da mesma opinião dos autores acima quando reflete sobre o ensino de língua materna no início do século:

Na disciplina português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética [...]. Assim, embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiram embutidas nelas as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. (SOARES, 2012, p. 150, ênfase da autora).

O que se pode observar pelas palavras dos autores acima é que, apesar do clima de mudança de orientação filosófica e mesmo das reflexões educacionais (lembre-se dos pertinentes apontamentos bastante realizados por Rui Barbosa em 1880 sobre o ensino de gramática nas escolas brasileiras), o que se percebe quando vislumbramos o ensino de português na virada do século XIX para o XX é a manutenção de um ensino de língua materna baseado na transmissão de regras, na classificação e definição de termos e na leitura de textos consagrados — estes utilizados como exercícios de identificação de elementos gramaticais — reproduzindo práticas pedagógicas do período colonial. Esse destaque do ensino das regras pode ser confirmado, assim pontuam Bunzen e Medeiros (2016) “pela publicação e reedição de inúmeras gramáticas brasileiras, [além de] se apresentar[e]m em número maior, provavelmente devido a sua grande aceitação e *uso* nas escolas” (p. 123, ênfase nossa).

Diante das considerações acima realizadas, podemos concluir que o ensino de língua materna praticado nos anos que compreendem a Primeira República segue os mesmos princípios teórico-metodológicos da época do Brasil colonial, isto é, baseia-se em uma concepção que vê a linguagem como um conjunto sistemático de regras que, assimiladas pelos alunos, dão-lhes a oportunidade de entrar em contato com um ideal de linguagem preconizado pela gramática de base normativa. Sobre esse aspecto, Soares (2012) readmite a interferência de fatores externos de natureza social e ideológica na perpetuação dessa tradição gramatical no ensino:

E [o ensino de gramática] manteve essa tradição porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os “filhos-família” [...], os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade. (SOARES, 2012, p. 149-150).

É fácil perceber que, através de um ensino de língua agarrado em uma concepção de linguagem como sistema — como fica clara neste início do século XX, a escola termina por perpetuar as intenções e ideologias das camadas mais privilegiadas da população, com o intuito único de se manterem na posição de poder que sempre estiveram. Essa interferência ideológica, cumpre ressaltar, ultrapassa os acontecimentos históricos (que poderiam quebrar os mecanismos de controle social), adaptando-se a eles de tal modo que esse controle social, mesmo com uma nova roupagem, continua sendo manipulado por aqueles que buscam se manter no poder. Isso fica evidente quando observamos a supressão do latim (língua clássica) pelo ensino de língua portuguesa: o idioma mudou, mas as configurações de controle social — e o ensino de gramática é uma delas — permanecem as mesmas, pois os interesses sociais são os mesmos.

2.5 Segunda República e o ensino de gramática: a língua como projeto de modernização

O que se seguiu na história da República brasileira frente ao ensino de gramática é, ao mesmo tempo, uma tentativa de ampliar e consolidar a sua pertinência no ensino e flexibilizar seu caráter purista em razão das intensas transformações que o Brasil e o mundo passaram entre os anos de 1930 a 1964, conhecidos como Segunda República. Em um primeiro momento, as políticas elaboradas durante os anos iniciais de tal período buscam ainda a nacionalização através, também, da valorização do idioma português, o que justifica a corrente produção de gramáticas para o ensino do vernáculo no país. Entretanto, se analisarmos mais à frente na linha histórica o poder exercido através do ensino de gramática, poderemos ver que, apesar de se considerar

ainda importante uma prática pedagógica apoiada nas regras da gramática para a boa expressão, tal método começa a receber as inevitáveis influências da ciência linguística que, no final do período em questão, encontrava-se em desenvolvimento.

É assim que o período do Estado Novo se caracteriza quanto ao ensino de português: uma época de ideias que às vezes confluem para um mesmo ponto, mas outras vezes se mostram divergentes. É evidente dizer que tal situação se deve, em sua grande maioria, às mudanças que ocorreram durante essa época, marcadas, principalmente, pelos avanços decorrentes do auge da industrialização, já iniciada no início do século. A chamada Era Vargas (1930-1945), de acordo com Zanon e Almeida (2006), foi o período em que o Brasil pôde enxergar um grande projeto de Estado Nacional centralizado, a partir do fervoroso desejo de transformar a nação em um país moderno, com “uma indústria forte, um desenvolvimento urbano e pessoas com capacidade de consumo” (p. 105). Nessa direção, o presidente Getúlio Vargas (1882-1954) apostava mesmo em um investimento ideológico no campo da educação como início do processo de renovação da estrutura político-econômica que caracterizava o Brasil, uma vez que era mister possibilitar “eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (BRASIL, 1934).

A busca pelo progresso fez a área educacional se desenvolver e apostar em uma série de reformas que favorecesse o êxito do projeto político do governo intervencionista de Vargas. A partir da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, o então ministro Francisco Campos (1891-1968) criou um conjunto de medidas¹⁵ que visaram “superar estruturas escolares de longa duração e imprimir à cultura escolar do ensino secundário homogeneização e centralização nacionalizadas” (DALLABRIDA, 2009, p. 190). Tais medidas — que compreendem desde a organização do ensino secundário ao ensino de religião nas escolas do país — buscaram reunir os anseios dos intelectuais do movimento da Escola Nova¹⁶ e representantes da Igreja Católica ligados à educação, grupos esses que à época digladiavam interesses na política governamental.

Nessa perspectiva, o projeto de nação moderna aspirado pelo governo brasileiro da época exigia uma renovação da estrutura educacional, o que pôde ser observado nas mudanças

¹⁵ Ao todo, foram 7 (sete) decretos tornados públicos oficialmente (cf. ZANON; ALMEIDA, 2006, p. 105).

¹⁶ A Escola Nova (ou escolanovismo) foi um movimento de renovação dos princípios educacionais surgido no fim do século XIX e que ganhou, no Brasil, grande destaque na década de 1930, quando seus integrantes divulgaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), com redação principal do educador Fernando de Azevedo. Defendia, entre outras questões educacionais, o ensino laico, universal e gratuito para ambos os sexos e alicerçavam seu pensamento a partir da ideia de educação como uma “uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais” (AZEVEDO, 1932 apud LEMME, 2005, p. 173). Pertenceram também ao movimento intelectuais da época como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Darcy Ribeiro.

pelas quais passaram o ensino básico e superior durante esse período através dos dispositivos legais promulgados na década de 30 — como a Constituição de 1934 e a de 1937 — em que a Educação teve papel importante nos direcionamentos políticos e econômicos do país. Em outras palavras, a educação controlada pelo governo e direcionada para atender às exigências da época satisfazia era uma urgente prioridade, pois a verdade é que se requeria, segundo diz Dallabrida (2009, p. 185), “produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930”.

As reformas na seara educacional continuaram ainda na década de 40, agora sob a liderança do então ministro Gustavo Capanema (1900-1985), que promulga a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942), a partir da qual novamente o ensino é reestruturado com o objetivo de prosseguir com a educação formal recebida no ensino primário, acentuar a “consciência patriótica e humanística” do estudante e preparar o indivíduo intelectualmente para a realização de estudos mais específicos. O projeto de nação defendido durante o governo Vargas, que permaneceu no poder até 1945, buscava aliar o estudo numa perspectiva humanística para as elites — que ainda dominavam os bancos escolares do ensino secundário —, ao passo que para a população carente havia um ensino instrumental, preparatório de mão-de-obra para atuar em um país em promessa de desenvolvimento. Com o fim do governo intervencionista de Vargas e o renascimento da ideia de democratização, deu-se início a uma série de movimentos populares exigindo uma educação de qualidade para todos.

Nos anos 50, o mundo pós-guerra vivenciava a intensificação da economia devido ao crescente desenvolvimento da industrialização e de uma inesperada explosão demográfica (PALMA; MENDES, 2006). No Brasil, já no governo de Juscelino Kubitschek (1902-1976), a preocupação com o desenvolvimento do país foi mais ainda levada em consideração a partir de um forte projeto de expansão e investimento econômico no Brasil em diálogo com o comércio internacional. Da mesma forma que nas duas décadas anteriores, os planos de desenvolvimento da nação exigiam pesado investimento no setor educacional, que à época não acompanhava as intensas transformações provocadas pelo auge da industrialização. A permanência desse olhar mais direcionado às questões educacionais nesse período acaba abrindo possibilidades para a presença de segmentos populares nas discussões educacionais, uma vez que, conforme afirmam Palma e Mendes (2006), o povo, durante a metade da década de 50, acaba sendo visto como os verdadeiros sujeitos sociais da vida brasileira (p. 144). Em 1961, atendendo às reivindicações da população e intensificando a política educacional, é sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) através da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Com o fito de preparar o indivíduo para o “domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes

permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL, 1961), a letra da lei afirmava o federalismo e a autonomia dos estados na execução de sua política educacional.

No plano dos estudos linguísticos, a primeira metade do século XX é marcada pela chegada das pesquisas estruturalistas que, na figura do linguista Mattoso Câmara (1904-1970), transformaram as concepções de língua, linguagem e gramática no Brasil. Clare (2003), porém, pontua que mesmo tendo chegado as ideias linguísticas no país nas primeiras décadas dos anos 1900, época em que inclusive gramáticas foram escritas a partir dos pressupostos saussurianos¹⁷, somente nos anos 60 é que os estudos baseados na Linguística Moderna passaram a ser captados com mais intensidade. É provável também, continua a autora, que tal valorização dos estudos de base estruturalista tenha se dado a partir do desenvolvimento da Estilística, permitindo ao professor “distinguir estilística de gramática” (p. 10)¹⁸.

É precisamente no campo da Estilística que Mattoso Câmara lança no Brasil a sua obra *Contribuição para uma estilística da língua portuguesa* em 1952, que terminou por ocupar uma área pouco explorada e atingindo de certa forma as reflexões no ensino de português. A esta, sucederam-se outros livros que visavam divulgar os estudos da Linguística mais recentes no país, de base estruturalista. O olhar para as questões da língua no Brasil é coroado no final da década de 50 com a promulgação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) através da Portaria n. 36, de 28 de janeiro de 1959, que tinha o objetivo de padronizar a terminologia usada no Brasil para os fenômenos gramaticais. Para Malfacini (2015), a instituição da NGB trouxe importante contribuição para o ensino normativo da língua portuguesa na medida que, em linhas gerais, “aconselhava o vigor de seu conteúdo como ensino programático e atividades decorrentes nas escolas de todo o Brasil” (p. 48). Orlandi (2002), por outro lado, destaca de forma bastante incisiva que o que ocorreu foi, na verdade, uma oficialização da gramática enquanto conjunto de terminologias, causando a destituição da figura do gramático e a ascensão da figura do linguista como “produtor de conhecimento sobre a língua”. Ela argumenta afirmando que:

[...] a NGB resultou de uma intervenção direta do Estado que produziu a homogeneização, a fixação da terminologia gramatical no Brasil. Com a NGB, os gramáticos foram despossuídos dos lugares de autor que tinham no século XIX. A NGB cristalizou a gramática, ou melhor, ela reduziu a gramática a uma nomenclatura fixada e o gramático perdeu seu estatuto de autor, ou, pelo menos, perdeu sua forma de autoria. As diferentes e variadas posições dos gramáticos do século XIX que tomavam a cargo responsabilidades de um saber sobre a língua — com as diferentes

¹⁷ Clare (2003) destaca em seu trabalho a figura de Said Ali (1861-1953) que primeiro escreveu gramáticas e livros fundados nos princípios do estruturalismo europeu. São dele as obras *Dificuldades da língua portuguesa*, de 1919 contendo capítulos discutindo a teoria de Saussure, e *Lexicologia do português histórico*, publicado em 1921.

¹⁸ A autora reconhece na sequência que mesmo antes do desenvolvimento da Estilística no Brasil nos anos 60, já havia estudos no país — na figura de Sousa da Silveira (1883-1967) — que consideravam o aspecto estilístico.

filiações teóricas, trabalhando as diferenças entre gramática geral, gramática histórica, gramática analítica, gramática descritiva etc. — são desautorizadas pelo Estado brasileiro. No século XX, há a transferência desse lugar de invenção para os linguistas: onde o lugar de autor de gramática é esvaziado de sua importância pela NGB se situa o linguista como produtor de conhecimento científico sobre a língua. Daí em diante, o saber do gramático deve ser caucionado pelo linguista. (ORLANDI, 2002, p. 193).

As considerações da autora a respeito das consequências do estabelecimento de uma nomenclatura oficial demonstram, claramente, o período de transformações que ocorria no Brasil na metade do século XX. Na verdade, a existência da NGB é uma prova não somente de que o idioma pátrio no país se efetivou, como se revela em uma política linguística de (re)afirmação da importância do conhecimento gramatical para o ensino do português — daí o caráter purista de que falamos acima — e manutenção de um ideal de língua que representa o poder de estratos sociais elitizados. O interessante nesse processo é a figura que o linguista assume nessa questão, como bem trouxe a autora: essa “transferência de autoria” frente ao fenômeno linguístico vem evidenciar também a característica do Estado brasileiro de ao mesmo tempo em que busca o purismo, a preservação do idioma como postura nacionalista, mostra-se flexível ao ponto de considerar — seguindo as descobertas da linguística moderna do período —, que a língua não é uma entidade imutável, pronta, fechada. Eis, portanto, o nível no qual se encontravam os estudos linguísticos quando do período pré-ditatorial que marcou a segunda metade do século XX.

A transformação nas condições sociais, políticas e educacionais do Brasil dessa época, segundo Soares (2012), provocaram consideravelmente mudanças também no ensino de português. Segundo a autora, as mobilizações populares realizadas por segmentos sociais, em que se exigiam escolarização de qualidade para a população, acabaram por alterar as funções da escola, que abriu suas portas para um aluno diferenciado. A autora explica esse processo:

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. [...] Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores. [...] As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. (SOARES, 2012, p. 151-152).

A democratização do ensino, a que se refere a autora, torna-se um marco na história da educação não só porque as camadas mais pobres da população tiveram acesso a uma escola cujos modelos de ensino e aprendizagem fossem equiparáveis aos modelos dos “filhos-família”, mas porque tal democratização seguiu, acima de tudo, os interesses políticos e sociais vigentes da época. A industrialização em pleno desenvolvimento num país essencialmente agrário, em

que a maioria da população possuía escolaridade abaixo do esperado, requeria rapidamente a formação de mão-de-obra para acelerar o progresso industrial. Assim, o pobre chegou à sala de aula, mas não para seguir os mesmos caminhos da já tradicional educação burguesa — o ensino superior —, mas para se modelar a um padrão servil que se buscava na época. Em contrapartida, mesmo com esse interesse, a escola precisava mudar suas práticas, pois chegava ali um alunado com outra vivência de educação, de lazer, de língua.

Embora houvesse tal necessidade de adequação, no que compete ao ensino de língua materna, poucas foram as alterações na prática. A vasta produção de gramáticas no período da Segunda República demonstra o apego a uma concepção de língua sistêmica como instrumento para a boa expressão, uma vez que gramática é entendida aqui como “uma exposição dos fatos atuais da língua literária portuguesa e das regras embasadas na velha arte de falar e escrever corretamente” (LIMA, 1937 apud ZANON; ALMEIDA, 2006, p. 112), como aparece no prefácio da famosa *Gramática expositiva da língua portuguesa* (1937), de Mário Pereira de Souza Lima, que teve reedições até meados da década de 1980. O mesmo pode ser visto nas palavras de outros gramáticos respeitados durante esse período, em que a análise da língua é marcadamente guiada por preceitos prescritivos da gramática normativa. As considerações seguintes são dos gramáticos Napoleão Mendes de Almeida (1911-1998) e Rocha Lima (1915-1991), respectivamente:

Denomina-se *gramática* a reunião ou exposição metódica dos fatos de uma língua, [...] isto é, o conjunto de todas as normas para o seu perfeito uso [*Gramática Metódica da Língua Portuguesa* (1943), de Napoleão Mendes de Almeida (1911-1998)]. (ALMEIDA, 1943 apud IÓRIO; FRANCO, 2006, p. 133).

[Gramática] é uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal de expressão correta [*Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (1957), de Carlos Henrique da Rocha Lima (1915-1991)]. (LIMA, 1957 apud PALMA; MENDES, 2006, p. 151)¹⁹.

Como se pode observar pelas definições acima, durante o período que compreende os anos 1930 ao 1960, o conceito de gramática que se sobressai — e dizemos isso porque as obras eram consideradas referência na época para o ensino e para a orientação cotidiana de bom uso da língua — é aquele que se apoia numa visão prescritiva de uso da língua, prestigiando a

¹⁹ O destaque dado à gramática de Napoleão Mendes de Almeida e à de Rocha Lima se deve à enorme quantidade de edições que as respectivas obras tiveram, o que indica o seu amplo uso e aceitação nas escolas como o Colégio Pedro II e em alguns veículos de comunicação, onde Napoleão, por exemplo, trabalhou como consultor de língua portuguesa durante seu trabalho produtivo. Para se ter uma ideia da importância dessas obras no cenário editorial, a *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão, encontrava-se em 2019 em sua 46ª edição; já a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima, encontrava-se em 2020 em sua 56ª edição.

variedade dos grupos dominantes e perpetuando uma tradição secular, desde a época dos jesuítas no Brasil. Apesar dos estudos linguísticos reformularem de forma considerável o pensamento sobre o ensino de língua da época, tais esforços não foram o suficiente para que, na prática, a aula de português desse lugar a uma outra abordagem teórico-metodológica que não fosse a normativa a partir da classificação e sistematização das normas, como bem pontua o compêndio de Rocha Lima. A incidência no aspecto normativo-prescritivo do ensino de gramática confirma o que dizem Zanon e Almeida (2006) sobre uma análise da história da língua:

A História da Língua, no caso, mostra-nos que os gramáticos, na sua grande maioria, preocupam-se com a língua de prestígio social. [...] É, neste contexto, que a língua de prestígio torna-se objeto da grande maioria dos gramáticos desde a Antiguidade até a Contemporaneidade. Portanto, “formular regras para a velha arte de falar e escrever corretamente” é que a História da Língua Portuguesa nos revela a organização e o ensino da gramática portuguesa. (ZANON; ALMEIDA, 2006, p. 103).

O que se observa, portanto, a respeito do ensino de gramática na escola é que existe a permanência de um ideário que, a despeito das transformações sofridas no decorrer do tempo, insiste em se perpetuar, conduzindo, através dos anos, um ensino de base tradicional, efetivado em sua essência da mesma forma como o foi concebido. Nessa perspectiva, o trabalho de agentes gramaticais — como os indicados acima (gramáticos e dispositivos legais) — são determinantes consideráveis para esse processo de fixação (ou, pelo menos, de uma lenta mudança). De uma forma ou de outra, fica aqui mais uma vez clara a interferência incontestável de fatores políticos, sociais e culturais, na sua grandiosidade, nos rumos da educação em língua materna.

Cumprido, ainda, mencionar neste período da Segunda República a instabilidade vista no processo de produção e consumo do livro didático de língua portuguesa. A criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937 e a promulgação da Lei n. 1.006 em 1938, que estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático, exemplificam as intervenções do governo em aperfeiçoar o ensino em função de seus interesses político-econômicos. Bunzen (2011), ao refletir sobre a produção didática do período, confirma que os livros elaborados durante os anos de 1930 a 1960 espelham as concepções ideológicas de seus respectivos governos, em que “autores e editores procuram atender às alterações e sugestões de conteúdos e metodologias” (p. 897) características do período. Assim é que os livros de língua materna, em geral, traziam as orientações para o ensino de português baseadas em três tipos de atividades: apresentação de conteúdos gramaticais, leitura de bons escritores e exercícios de fixação.

A aproximação das práxis educativas com os estudos atuais sobre o ensino de língua materna, bem como, é claro, o interesse político, fez com que os livros didáticos acompanhassem

tais mudanças a ponto de perderem seu status de simples instrumento de aprendizagem para se tornarem instrumento de trabalho, a partir da proposição de atividades que estimulassem o aluno a vivenciar experiências e interagir com os objetos de aprendizagem (IÓRIO; FRANCO, 2006), “fortalecendo-lhes a vontade e fazendo com que ele ame a vida e o mundo da ação e da energia humana” (p. 129). O ensino do português, entendia-se, deveria ser realizado então a partir da disponibilização de vasto material de leitura, cujos textos, de autores consagrados da literatura, eram submetidos à análise gramatical como exercício da boa expressão. Soares (2012, p. 152) destaca que é nesse último momento da Segunda República que ocorre a conjunção dos livros de gramática e de texto, transformando-se em compêndios únicos que, para além de ampliar a cultura dos alunos, servem como insumos de preparação das aulas e exercícios do professor.

2.6 O ensino de gramática no regime militar: a língua como expressão e comunicação

O caráter desenvolvimentista que caracterizou grande parte da primeira metade do século XX permaneceu durante os anos de 1960 a 1980, mas agora configurado em função dos objetivos político-ideológicos do regime militar instaurado nesse momento no Brasil. Segundo Clare (2003), a ampliação da doutrina capitalista no país, em que se esquadrihava uma crescente expansão industrial, favoreceu uma política fortemente preocupada em formar o cidadão para o “desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). É nesse viés que, da mesma forma como ocorreu nos governos anteriores, a educação se transforma em instrumento de viabilização dos interesses dos grupos políticos que comandavam o país.

Ainda de acordo com Clare (2003), a determinação de formar recursos humanos para a ampliação industrial acaba interferindo na área educacional, com a alteração de suas propostas pedagógicas. A LDB de 1961 dá lugar, então, a outro dispositivo, promulgado em agosto de 1971: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação reveste-se de um ideal que vê na educação de base tecnicista um meio de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho. Tal visão acaba, na prática, consolidando não só o processo de “democratização” iniciado na década anterior, em que se viu cada vez mais a presença das camadas sociais menos favorecidas na escola, como repercutindo em todos os aspectos que compreendem o âmbito educacional.

Merece destaque aqui o ensino de português, que passa por uma série de mudanças. A visão política do período de construir uma educação para o mercado de trabalho faz substituir um modelo de ensino assentado no humanismo clássico por um projeto de educação instrumental, isto é, em que os conteúdos disciplinares, incluindo aí o ensino de gramática, passaram a ter a

função de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno para um uso eficiente da língua (SOARES, 1998). Nessa perspectiva, a denominação “português” para a disciplina não servia mais aos propósitos de então; na verdade, esse caráter pragmático e utilitário de que se reveste o ensino de língua, que enfoca as habilidades expressivas e comunicativas dos educandos acaba por transformar a disciplina em “comunicação e expressão” (no ensino de 1º grau) e “comunicação em língua portuguesa” (no ensino de 2º grau).

Essa mudança de objetivos em que a educação em língua materna se apoia termina por alterar a concepção de linguagem que se defendia. Assim, o estudo da língua como sistema, com fins estéticos e para a expressão do pensamento, conforme pontua Perfeito (2006), dá lugar à concepção que vê a linguagem como instrumento de comunicação, em que “a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização” (p. 3). Aqui, a linguagem adquire um status evidentemente funcional, servindo às necessidades comunicativas dos falantes de emitir e receber mensagens, numa visão mecanicista do processo de interação. Perfeito (2006) ainda considera que nesse entendimento técnico e instrumental da linguagem, os processos de ensino e aprendizagem são fundamentados na ideia de reforço, numa perspectiva behaviorista: para a autora, a aprendizagem neste momento é medida pela internalização de hábitos e comportamentos linguísticos, sendo o entendimento das trocas de mensagens emitidas/recebidas por um código (a língua) o básico no ensino da chamada “língua nacional”.

Seguindo indiretamente o argumento de Santos (1990), para quem os fatores externos condicionam o surgimento e configuração das disciplinas escolares, Soares (1998) justifica tal substituição da concepção de linguagem que norteia o ensino de português a partir dos conflitos que se deram entre os interesses políticos durante as décadas da primeira e segunda metades do século XX. Para a autora:

Fica claro que novas condições sociopolíticas trazem nova concepção de linguagem: de um lado, a nova clientela que a escola passa a abrigar; de outro lado, a nova orientação para o papel da escola e do ensino, como decorrência de um novo regime político. Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos de camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa também a servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua. (SOARES, 1998, p. 57).

Comprova-se, mais uma vez aqui, o quanto a combinação de diversificados fatores externos ao ensino de línguas interferem no seu desenvolvimento, atendendo a objetivos que, muitas vezes, fogem às exigências do próprio campo do saber. Soares (1998), ao responsabilizar

as necessidades de ordem política e histórica na manutenção do ensino do idioma da forma como passou a ser feito na época, compreende que não só as práticas pedagógicas sofrem esse condicionamento sócio-histórico, como também as próprias concepções que fundamentam tais práticas. Assim, conceber a língua(gem) como instrumento de comunicação é, acima de tudo, conceber a ideia de que a língua serve aos interesses sociais daqueles que estão no poder, de tal forma que tais propósitos podem ser diluídos em práticas escolares que mesmo os mantêm e os consolidam.

O foco dado ao ensino de língua em função dos usos sociais e no desenvolvimento, portanto, da comunicação e da expressão, faz com que a gramática, pela primeira vez, tenha seu espaço diminuído das aulas de língua materna. Entendia-se, aqui, que para a boa comunicação, isto é, a transmissão mecânica de mensagens, conhecer as nomenclaturas e memorizar as regras da língua não eram estratégias suficientes para desenvolver um uso eficiente da linguagem. Na verdade, inclusive, a própria definição de gramática no período ganhou nova acepção, sendo ela entendida como “sistematização dos fatos contemporâneos de uma língua” (BASTOS; BRITO; SILVA, 2008, p. 85), em que os “fatos”, conforme citam os autores, referem-se aos diferentes usos da língua, sejam aqueles baseados em um padrão culto do idioma (sobre o qual ainda foram produzidos compêndios gramaticais) ou em outros padrões de uso da língua, o que revela uma preocupação dos gramáticos da época, como Celso Pedro Luft (1921-1995), Celso Ferreira da Cunha (1917-1989) e Evanildo Cavalcante Bechara (1928-), com as variações e mudanças pelas quais uma “língua viva” passa em função das diversas circunstâncias concretas da comunicação linguística (BASTOS; BRITO; SILVA, 2008, p. 85).

Relegada a segundo plano — inclusive sob intensas discussões sobre a necessidade ou não de seu ensino (SOARES, 1998, 2012) — a gramática perdeu um pouco de seu espaço nos também nos livros didáticos, que passaram a destacar um trabalho maior com a leitura e com a linguagem oral. Segundo Malfacini (2015), ao refletir sobre o papel do ensino de leitura, observa que as práticas escolares nesse aspecto se voltavam mais para a compreensão do texto do que para a “listagem de nomenclaturas, geralmente voltadas para os aspectos morfossintáticos” (p. 50), características do ensino tradicional baseado na gramática normativa. A autora ainda cita que em decorrência dessa valorização das práticas de leitura²⁰ a produção paradidática cresceu

²⁰ A respeito do ensino de leitura, cumpre trazer aqui o comentário de Clare (2003, p. 15) sobre as atividades de interpretação durante o regime militar: “A interpretação dos textos não era mais elaborada pelo professor junto a seus alunos. As perguntas — em geral, tipo “cavalo branco”, perguntas de resposta óbvia, sem nenhuma reflexão — eram as mais comuns. Havia o livro do professor, com as respostas às questões formuladas para que o professor nem precisasse pensar. Era uma ‘parafernália didática’, que ia das respostas dos manuais do professor até vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos”.

e os livros didáticos, agora mais coloridos e chamativos, passaram a desenvolver suas atividades em função da aprendizagem da linguagem oral em seus usos cotidianos.

Deixar de ensinar a gramática para ensinar as funções da linguagem e os elementos da comunicação não fez, porém, que fosse suprimido de vez o prestígio dispensado à gramática na escola. Bastos, Brito e Silva (2008), ao estudar a obra gramatical de Gladstone Chaves de Melo (1917-2001), *Gramática fundamental da língua portuguesa* (1967), pontuam que o seu autor, apesar de considerar e mesmo acompanhar o desenvolvimento dos estudos linguísticos, mostrava-se cômico a respeito da importância e necessidade do ensino da variante padrão da língua. Para as autoras, a complexa relação entre as variantes populares e a variante culta era assim entendida:

A existência de inúmeras variedades linguísticas não invalida a importante permanência de mais uma entre elas: a norma padrão-culto que deve ser atingida por meio do ensino, objetivando ampliar o número de pessoas com acesso a essa língua-padrão e, conseqüentemente, com a elevação do nível cultural do povo, uma vez que o português é língua de cultura com vasto patrimônio a ser estudado. (BASTOS; BRITO; SILVA, 2008, p. 80).

E, demonstrando a valorização dada por Gladstone Melo à norma padrão presente na gramática normativa, continuam:

Gladstone volta-se, então, para a “única gramática que interessa a todos”, a da língua culta, língua-padrão, língua literária, língua comum, coine — que é a maneira refletida, padronizada, que se deve sistematizar, por ser um dos modos fundamentais de utilização da língua pelos povos civilizados, aquela que é a mais rica, a *norma linguística ideal*, aceita por todos os membros de uma comunidade, num espectro amplo do circuito linguístico. (BASTOS; BRITO; SILVA, 2008, p. 86, ênfase das autoras).

Uma análise das citações demonstra o conflito que se via no período das décadas de 1960 e 1970: claramente, observa-se ainda uma tendência purista de manutenção da variedade mais prestigiada da língua, sendo esta, inclusive, defendida para o seu ensino das escolas. Porém, as palavras das autoras deixam também entrever algo inédito na história do ensino de línguas no Brasil: o reconhecimento contundente de outras variedades de uso da língua que coocorrem com a variedade mais prestigiada. Tal reconhecimento, no entanto, não foi o suficiente para suplantar a força tradicional que insistia, mesmo que menor, no ensino de língua materna, conforme dizem Silva e Cyranka (2009, p. 8): “a escola continuava tratando a língua portuguesa como se fosse possível uma unidade diante da estampada diversidade linguística e social dos alunos”.

Esse conflito de ideias também foi sentido no interior dos estudos linguísticos, que cada vez mais se desenvolviam no país, influenciados pelas correntes de estudo da linguagem de origem europeia e norte-americana. Bastos, Brito e Silva (2008) destacam, ainda, que muitos

linguistas cujos trabalhos se tornaram conhecidos ao longo do século XX influenciaram não só os estudos sobre linguagem no Brasil, como acabaram chegando às salas de aula de português. O estruturalismo de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e de Leonard Bloomfield (1887-1949), bem como o gerativismo de Noam Chomsky (1928-) passaram a influenciar o pensamento sobre a linguagem no Brasil a ponto de alguns gramáticos, dentre eles Gladstone Melo, considerarem em suas obras apontamentos das correntes linguísticas em desenvolvimento.

A crítica, porém, ao crescimento de tais estudos advém da diversidade terminológica que tais autores lançaram em suas obras, o que acabou por levar professores e alunos à confusão nas aulas de língua materna, já que estes passaram a adotar (sem compreensão de seus principais fundamentos) a nomenclatura em suas aulas, em detrimento da NGB (BASTOS; BRITO; SILVA, 2008, p. 88). Este fato evidencia que apesar das recomendações que direcionavam o ensino de língua para um ideal de comunicação, a disciplina continuava em constante flexibilização no intuito de construir sua identidade, seja preservando o caráter normativo, seja absorvendo as novas ideias sobre língua e linguagem características de sua época.

2.7 Ensino de gramática nos anos 1980-90: a língua como discurso da mudança

Essa flexibilização novamente sofre as interferências dos acontecimentos históricos que marcaram o fim do século XX no Brasil. Os anos de 1980 e 1990 destacam-se na história do país como um período de grande efervescência política, cultural, tecnológica e econômica que traz impactos decisivos na história da educação nacional brasileira. A ditadura militar (1964-1985) deixou um saldo consideravelmente negativo na educação do Brasil: além do abandono da escola e dos professores (observados, respectivamente, pela estrutura física das escolas, pelo baixo salário e péssimas condições de trabalho), o país sofreu com elevadíssimas taxas de evasão escolar e repetência. O analfabetismo é um dos grandes destaques, acompanhado pela visível burocratização em que se transformou a educação brasileira. Tais fatos, concluem Palma e Mendes (2008, p. 165), mancham a imagem do Brasil, que possui uma das piores educações do mundo.

Por sua vez, o mundo do fim do século caminha para uma estabilização da economia a partir do processo de globalização, iniciado nos anos 80. A possibilidade de comercialização intercontinental aquece a economia, inclusive a do Brasil, cujas transnacionais passam a lucrar com a exportação de seus produtos. Setores como a informática e as telecomunicações, criando seus *hardware* e *software*, bem como desenvolvendo a internet, ampliam a economia dos Estados Unidos e dão início ao processo de seu domínio por todo o planeta. No plano político, por sua vez, os brasileiros sofrem no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990 com os escândalos de

corrupção, o que acaba favorecendo o aparecimento de movimentos de base popular que lutam pela redemocratização do país. Aqui, as disciplinas “comunicação e expressão” e “comunicação em língua portuguesa” volta a se chamar “português”.

No panorama dos estudos sobre a linguagem, o crescimento vertiginoso das ciências linguísticas, como Sociolinguística, Análise do Discurso, Pragmática e as Linguísticas Textual, Funcional e Cognitiva, por exemplo, acompanhadas, por sua vez, de diversas teorias educacionais e sociológicas, fazem com que as bases teóricas dessas áreas do conhecimento se transformem em verdadeiras bandeiras na luta por uma renovação no ensino de línguas. Bunzen (2011) conta que desde o início da década de 1970 que professores universitários de diversas partes do país realizam reflexões críticas (divulgadas em revistas, trabalhos acadêmicos e obras específicas) sobre a situação problemática em que se encontram as práticas escolares (ensino de leitura, escrita e gramática, no ensino de português), demonstrando a urgente necessidade de se (re)elaborarem propostas curriculares e criar um diálogo mais próximo entre a pesquisa acadêmica e as políticas públicas para a educação em língua materna, caracterizando um período denominado “discurso da mudança”. Para o autor, tais acontecimentos se tornam importantes porque fazem com que “as pesquisas sobre a língua(gem) cheg[ue]m, cada vez mais, ao campo de ensino de língua materna, fazendo com que textos acadêmicos, ao lado das leis, diretrizes e dos livros didáticos, constituam uma faceta da própria história da disciplina escolar” (BUNZEN, 2011, p. 903).

As pesquisas da época, por sua vez, indicavam: o problema não estava nem no aluno, nem no professor, mas sim no objeto que se considerava para ensinar o português. A primazia do estudo dos componentes gramaticais nas salas de aulas era a responsável não só pela baixa proficiência dos estudantes nas atividades de leitura e escrita, como também era utilizada como instrumento de controle e exclusão social. Era necessário, pois, mudar o objeto e a forma de se ensinar língua materna na sala de aula, a partir de uma perspectiva que tomasse o texto como eixo direcionador teórico-metodológico do processo de ensino e aprendizagem, devendo este ser estudado numa abordagem funcional, ou seja, “trata-se”, conforme pontua Cunha *et al.* (2015, p. 84), “da proposta da gramática no discurso, do reconhecimento dos recursos gramaticais como componentes e concorrentes da tessitura textual”.

De modo geral, as discussões que floresceram nessa época tinham uma mesma linha de raciocínio: desenvolver um ensino de língua materna que priorize o texto em detrimento da memorização de regras e classificação de termos descontextualizados, sem significado para o estudante — prática essa que dominou toda a história do ensino de língua no país. Neves (2008), nesse sentido, aponta que é necessário o estudo sólido e metódico das condições educacionais e da própria configuração do campo de saber da disciplina português, de modo que se possa dar

conta de um ensino de língua materna mais preocupado com um indivíduo falante competente de sua língua. A autora esclarece que:

Venho defendendo que se finque a pesquisa linguística na valorização do uso linguístico e do usuário da língua, propiciando-se a implementação de um trabalho com a língua portuguesa — especialmente com a gramática — que vise diretamente àquele usuário submetido a uma relação particular com a sua própria língua, a relação de “aprendiz” [...]. Nessa linha, propõe-se como objeto de investigação escolar a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. Assim, o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. (NEVES, 2008, p. 18).

Baseando-se nos pressupostos do funcionalismo linguístico — corrente teórica em ascensão desde a década de 1960 —, a autora defende que a língua, enquanto meio de interação social, deve ser estudada em função dos contextos sociais, em função de seus usos nas diferentes situações de interação. Nesse sentido, a gramática, entende a autora, é um construto que só tem sentido se estudada no interior de seu uso real e social da linguagem. Para isso, é fundamental que a ciência linguística — em especial a Linguística Aplicada — considere em suas pesquisas reflexões e propostas de análise de tal língua sempre levando em consideração seus contextos de modo a se construir um “arcabouço didático” que extrapole os saberes acadêmicos e passe a constituir a prática do dia a dia das escolas de educação básica.

Entender a linguagem em função de seus usos evidencia a exigência de uma nova concepção de linguagem, mais relacionada com o pensamento de então. A partir da defesa do estudo e ensino da língua em contextos reais de produção e recepção de textos — objeto de estudo central na língua portuguesa —, compreende-se nesse período a linguagem como forma de interação social, isto é, um instrumento que possibilita os usuários a atuarem no contexto social a partir da produção/recepção dos mais diferentes tipos de textos. Perfeito (2006) afirma que nessa concepção, os falantes atuam como sujeitos, pois são eles os que estabelecem, através da linguagem, as relações sociais; é por isso que a explicação de fenômenos linguísticos a partir de regras não concilia essa forma de conceber a linguagem, pois a regra sem o uso torna a língua um instrumento estanque e sem vida.

Para dar conta de como a visão do ensino de gramática foi modificada nesse período que finaliza o século XX, é conveniente trazer as considerações de dois linguistas que muito contribuíram nas reflexões sobre a linguagem e seu ensino: Carlos Franchi (1932-2001) e José Wanderley Geraldi (1946-). O primeiro permite ser citado por ter sido um dos pioneiros a refletir sobre uma nova concepção de linguagem — linguagem como criação —, o que destinou um novo lugar ao papel da gramática no ensino de língua materna. Já o segundo marcou as reflexões

sobre a linguagem, principalmente o ensino de gramática, por ter direcionado com mais detalhes as ideias de Carlos Franchi, a partir do estabelecimento do conceito de “análise linguística” em substituição ao ensino de gramática baseado na memorização e prescrição de regras.

Em seu famoso texto *Criatividade e gramática*, publicado originalmente em 1987, Franchi (2006), ao refletir sobre o ensino de gramática que se realizava na época, tece críticas extremamente alinhadas com o pensamento de então a respeito do ensino de português. Para o autor era fácil ver, através da leitura de algumas gramáticas publicadas, o caráter metalinguístico e dogmático de que se revestia o ensino de língua portuguesa a partir de uma abordagem em que a língua é vista como uma norma a ser obedecida, perdendo, por isso mesmo, todo o seu caráter criativo. Ele conclui seu argumento afirmando que:

Tem razão, pois, quem rejeita a gramática, quando se perde essa dimensão criadora e se esvazia o estudo gramatical de qualquer sentido pela desconexão entre seus objetivos e os objetivos de uma prática de linguagem em um contexto vital. Também porque somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida. (FRANCHI, 2006, p. 74-75).

Vê-se, através do pensamento do autor, um novo entendimento a respeito do que seja linguagem e o papel funcional que a gramática exerce nessa concepção. Ao afirmar que o ensino de gramática realizado de forma descontextualizada das situações reais de interação social gera como consequência aversão à disciplina, Franchi (2006) deixa entrever que não há ensino de gramática sem texto ou sem, como ele mesmo fala, de uma “vivência rica da língua”. Em outras palavras, luta-se nessa época por um ensino de língua materna mais preocupado com diferentes possibilidades de interação dos estudantes e, por isso, um estudo dos conhecimentos linguísticos de modo mais significativo é extremamente necessário para a concepção de educação linguística que se defende e o papel da própria linguagem nesse processo.

Suas reflexões no mesmo texto finalizam com uma diferenciação fundamental para se começar a pensar um ensino de língua mais direcionado ao desenvolvimento da competência comunicativa, objetivo maior defendido para o ensino de língua portuguesa. Partindo da ideia de que a gramática é, na verdade, “o estudo das condições linguísticas da significação” (FRANCHI, 2006, p. 88), o autor apresenta três tipos de atividades a serem desenvolvidas pela escola no tocante ao ensino de língua materna, assim definidas:

- a) *Atividade linguística* — considerada o exercício pleno da linguagem, este tipo de atividade, segundo Franchi (2006), já é desenvolvido no ambiente cotidiano e familiar do sujeito.

- b) *Atividade epilinguística* — é a prática que permite a manipulação dos objetos linguísticos, dos diferentes recursos expressivos, a ser desenvolvida desde os primeiros anos escolares. Nesse caso, defende aqui o autor que deve haver um trabalho com a gramática, mas sem a imposição de nomenclaturas ou regras.
- c) *Atividade metalinguística* — compreende a prática de sistematização dos fatos linguísticos, operando-os hipotética e descritivamente. Desenvolvida em anos escolares mais superiores, trabalha com a gramática enquanto sistema de regras, mas sem o caráter prescritivo.

Franchi (2006, p. 95) destaca, ainda, que é mais eficiente para um ensino de língua materna — e conseqüentemente para o desenvolvimento da competência comunicativa — um trabalho com atividades linguísticas e epilinguísticas nas primeiras séries da vida escolar, pois são elas que configuram o conhecimento e uso dos recursos expressivos que possibilitam o ato criativo proporcionado pela linguagem. Em outras palavras, ele conclui suas reflexões dizendo que “é no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas” (FRANCHI, 2006, p. 93). Ensinar a gramática é, portanto, colocar a serviço do aluno possibilidades de recursos expressivos para que se possa de produzir sentidos através da linguagem.

As ideias de Carlos Franchi foram, por sua vez, desenvolvidas e ampliadas por João Geraldi quando da publicação de uma coletânea de textos chamada *O texto na sala de aula*, em 1984 para um programa de formação de professores. Ali, em um artigo de sua autoria, Geraldi (2011 [1984]) defende um ensino de língua materna que seja apoiado em três eixos principais: prática da leitura, prática de escrita e prática de análise linguística. Por “análise linguística” o autor entende as práticas de trabalho com a gramática com o fim de aperfeiçoar a competência comunicativa do estudante. O trecho que define o conceito de análise linguística, em forma de nota de rodapé, tornou-se um clássico nas reflexões sobre o ensino de gramática e, por isso, aqui merece ser mencionado:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2011, p. 74).

A nota explicativa do autor gera muitas discussões a respeito não só da finalidade da análise “gramatical”, como também amplia essa noção para envolver aspectos que, do ponto de vista tradicional, não eram considerados pontos de trabalho no ensino de gramática. Assim é que a expressão “análise linguística”, como é concebida por Geraldi na década de 1980, torna-se inovadora para a sua época porque não aborda somente os aspectos gramaticais do texto, mas inclui aspectos semânticos, estilísticos, textuais e discursivos, de modo que um possível “ensino de gramática” se transforme, na verdade, em uma aula sobre texto. Em outras palavras, o contexto interno de desenvolvimento da própria disciplina, para usar as considerações de Santos (1990), não permite mais o uso de “ensino de gramática” no interior da disciplina de português, mas, para além disso, exige uma “prática de análise linguística”, considerando não mais só a regra e a nomenclatura, mas o texto como unidade de sentido, mediador das relações sociais humanas.

As palavras de Suassuna (2012) não só confirmam esse novo posicionamento, como relaciona pressupostos basilares para o ensino de português a partir dessa nova visão de análise dos recursos expressivos preconizada por Geraldi (2011). Alguns pontos, inclusive, alinham-se com as reflexões de Franchi (2006) acima realizadas. Estas são as palavras da autora:

Ao detalhar a metodologia inicialmente proposta para o ensino de língua portuguesa, Geraldi sugeriu que, no interior de uma concepção sociointeracionista de linguagem, ao lado da leitura e da escrita, fosse feito um trabalho de análise linguística (também chamado de metalinguagem ou reflexão metalinguística), que teria as seguintes características: a) nasceria da propriedade que tem a linguagem de referir-se a si própria; b) estaria baseada na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico; c) estaria praticada, primordialmente, a partir da escrita do aluno, num processo de revisão e reescritura textual, o qual exige uma tomada de consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos acionados quando do uso da linguagem; d) teria um sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo *gramática*, uma vez que daria conta de processos e fenômenos comunicativos, e não apenas de ordem estrutural. (SUASSUNA, 2012, p. 12).

Fica claro, portanto, pelas palavras da autora que a análise linguística defendida por Geraldi (2011) não constitui um método para o trabalho com a gramática, mas sim uma própria prática de análise dessa gramática e de outros aspectos inerentes ao texto em situação de produção real. Nesse sentido, a análise linguística não ocorre antes, nem depois da produção do texto, mas durante o ato comunicativo, constituindo-se em uma atividade epilinguística, como bem apresentou Franchi (2006). Conceber, portanto, um trabalho pedagógico com os conhecimentos linguísticos é justamente praticar uma atividade de reflexão sobre os seus usos reais e as suas possibilidades de construção diversas de sentidos para os textos.

No final da década de 90, as discussões acima sintetizadas a respeito do ensino de português na escola brasileira ganharam amparo governamental quando da publicação, em 1997,

dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), atendendo a uma exigência presente no inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). De modo geral²¹, os PCN, segundo Bunzen (2011), baseados numa concepção de língua de base sociointeracionista, seleciona e organiza objetivos não somente para programas de ensino, como também para a elaboração de materiais didáticos (p. 905). No eixo referente ao estudo da língua, o documento segue a proposta de Geraldi (2011) ao propor “organizar um trabalho didático de análise linguística, aqui denominado ‘Análise e reflexão sobre a língua’, cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos” (BRASIL, 2001a, p. 78). Nota-se, nesse excerto, uma preocupação do documento — e, portanto, da entidade governamental — em imprimir no ensino de língua materna não uma prescrição de regras, mas uma prática de reflexão sobre os fenômenos linguísticos inseridos em contextos de uso.

A crítica do documento ao ensino de gramática como tradicionalmente veio sendo realizado é clara, o que exige a discussão sobre os meios mais eficazes para o trabalho com os conhecimentos linguísticos na escola:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não 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 — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (BRASIL, 2001a, p. 39).

A discussão exposta pelos PCN demonstra uma tentativa de, seguindo o movimento de análise sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, buscar um alinhamento na opinião de que o ensino de gramática numa perspectiva tradicional e exclusivamente metalinguística é falha e vai contra os princípios que então devem nortear a educação em língua materna, mais assentada numa visão que a linguagem como discurso, como interação social. Sem excluir a importância do ensino dos conhecimentos linguísticos que constituem o saber gramatical, o documento vem destacar a necessidade de um enfoque mais contextualizado dos conhecimentos gramaticais para, segundo ele, permitir o uso e a reflexão sobre a linguagem a partir das práticas sociais, lugar onde o uso da língua acontece. Nessa perspectiva, a questão que se põe para o debate não é *o que* ensinar da gramática, mas sim *como* ensinar. Em suma, o documento conclui que o problema do ensino de gramática é uma questão de ordem metodológica.

²¹ Apresentaremos uma discussão mais detalhada a respeito dos PCN no Capítulo 4 desta Dissertação.

2.8 O século XXI e o ensino de gramática: a língua nas práticas multiletradas

O século XXI inicia com a promessa de se ver nas salas de aula de língua as bases teórico-metodológicas apresentadas pelos PCN. Contudo, segundo Faraco (2008), ao fazer uma análise do documento dez anos após a sua publicação, os PCN apresentaram pouco impacto nas diferentes instituições escolares. O autor defende seu ponto de vista afirmando que:

Podemos admitir que os Parâmetros são documentos relativamente consistentes e, ressalvados os problemas [...], não deixam de ser razoavelmente bem fundamentados. Há, no entanto, um excesso de teorizações encapsuladas num discurso um tanto quanto hermético que faz sentido no ambiente universitário, mas pouco diz para a maioria dos professores da educação básica e, portanto, tem sido incapaz de conquistá-los para renovações críticas de suas práticas de ensino. (FARACO, 2008, p. 193).

Apesar de hoje já termos consolidados muitos dos fundamentos apresentados pelos PCN, lembremos que a sua publicação ocorria quando justamente se reconfiguravam os novos alicerces educacionais brasileiros, que o próprio autor chamou de “reforma do ensino de 1996” (p. 192), através da nova LDB. Nesse sentido, grande parte das teorias e discussões já iniciadas na academia na década de 1980 agora é começava a adentrar no ambiente governamental para, em seguida, ser disseminada nos meios escolares. O que o autor justifica, portanto, possui certo fundamento, pois mesmo estando o governo empenhado em balizar diretrizes para a construção de uma nova educação em língua materna, o que se viu foi que tais ideias chegavam de modo muito devagar às instituições imbuídas com a prática educacional.

Por outro lado, a oficialização de um conjunto de princípios para nortear a prática do ensino de língua português permitiu um avanço na elaboração de currículos, programas de formação de professores e na produção de material didático. Em relação a esse último aspecto — a produção do livro didático — a passagem do século XX para o XXI serviu de propulsão para a crescente política de remodelação e posterior consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²². Criado em 1985, alinhando-se a uma política maior que visava organizar o sistema de produção, compra e distribuição do livro universal, gratuito e reutilizável, o auge do programa ocorreu na mesma época da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sendo testemunha também da publicação dos PCN, documento que passou a ser fundamental na produção dos livros didáticos no país. Foi a partir desse período que o PNLD

²² No Capítulo 5 apresentamos um breve histórico a respeito do PNLD e discutimos, com mais profundidade, os impactos desse programa na elaboração dos livros de língua portuguesa, dando especial destaque, ao trabalho com os conhecimentos gramaticais.

adquiriu consolidação, investindo cada vez mais em uma política de qualidade do livro com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade, conforme o projeto educacional almejado pelas instâncias governamentais.

As transformações políticas, sociais, econômicas e culturais que ocorreram na virada do século encontraram novos contextos com a relativa democratização das novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC), característica da hipermodernidade (CHARLES, 2009). O advento da internet, por exemplo, alterou a fisionomia e a configuração dos vários modos de os indivíduos serem, estarem e interagirem nos diferentes espaços, através de redes dialógicas entre diferentes projetos coletivos, cuja reunião acabou por criar “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116). Essas novas redes de diálogo, que reúnem culturas tão diferenciadas, acabam exigindo também novas formas de linguagem, em que a escrita convencional passa a conviver com outras formas de construção de sentidos caracterizadas pela combinação de diferentes semioses, como escrita, som, imagens, gestos, movimentos, expressões faciais etc., possibilitando a constituição de eventos comunicativos multimodais (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Essa nova configuração das sociedades implica, na mesma medida, em alterações nos projetos de educação em língua materna, visto que essa nova forma de ler/escutar e produzir textos traz para a escola de educação básica importantes desafios. A escola passa, então, a ter como tarefa contemplar dialeticamente essas novas práticas de linguagem, não só analisando e refletindo sobre como elas são constituídas, seus efeitos de sentido e impactos na sociedade, mas, principalmente, produzindo/lendo/ouvindo/sentindo/vendo diferentes textos, em diversas situações de interação social.

Nesse sentido, ganha destaque no Brasil a elaboração de um novo direcionamento para as práticas educativas, levando em conta as necessidades de inclusão na chamada cultura digital. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi tornada pública em 2018, surgiu com a promessa de “balizar a qualidade da educação” a partir de um investimento na formação integral do cidadão” (BRASIL, 2018). Para isso, elenca um conjunto de saberes e conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento do indivíduo no plano cognitivo, social, emocional etc. Em relação ao ensino de língua materna, o documento aposta no desenvolvimento de práticas multiletradas, ao destacar que ensinar português para falantes dessa língua significa oportunizar uma ampliação dos letramentos a partir da realização de práticas reais de linguagem, que possuam significado para os estudantes.

Assumindo explicitamente as perspectivas teóricas apresentadas anos anteriores nos PCN, a BNCC garante ainda a centralidade do texto nas práticas de linguagem a partir de um

visão “enunciativo-discursiva de linguagem”, vendo o texto como um “processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade” (BRASIL, 2018). Para Travaglia (2019), a BNCC acerta neste ponto ao organizar essas práticas sociais em diferentes campos de atuação — vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública —, através dos quais se integram os eixos de ensino já apresentados pelos PNC: oralidade, leitura/escuta, produção escrita ou multissemiótica e análise linguística/semiótica. A alteração feita pelo documento buscou incorporar a essas práticas de linguagem a cultura digital, como já dito, com o intuito não só de usá-las, como também de “fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos” (BRASIL, 2018, p. 69).

Dentro dessa perspectiva, o ensino de gramática é redimensionado. Usando o termo “análise linguística”, reafirmando seu compromisso com os PCN, a BNCC busca alinhar-se aos conhecimentos adquiridos pela academia no decorrer dos últimos anos ao propor que o ensino dos conhecimentos linguísticos seja realizado não como um fim em si mesmo, mas desenvolvido “transversalmente aos dois eixos — leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica — e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 80). O plano político do documento, evidentemente de base sócio-econômica, consiste em desenvolver o maior número de competências e habilidades dos sujeitos para que estes possam atuar no mundo contemporâneo e globalizado com responsabilidade e cidadania nos diferentes espaços sociais, respeitando a cultura, a diversidade e o meio ambiente. O papel do ensino de língua materna aqui, então, consiste em inserir o estudante em diferentes práticas de linguagem para que o indivíduo se aproprie do maior número de linguagens e possa participar dos diferentes exercícios da vida social.

Mendonça (2019), por sua vez, analisando o lugar destinado às práticas de análise linguística/semiótica, critica certa falta de clareza do documento, ao perceber que ora a BNCC deixa para o eixo tópicos direcionados à gramática tradicional, ora traz tópicos baseando-se numa perspectiva mais discursiva. A autora explica sua observação dizendo que:

Pode-se perceber, no entanto, que ainda falta uma maior clareza quanto às práticas de reflexão sobre a linguagem, que permanecem ainda numa espécie de “entrelugar”, oscilando entre a tradição de ensino das classes gramaticais, funções sintáticas e norma padrão e também de aspectos da textualidade (coesão), mas já com outro pé em processos mais discursivos, como a modalização e a referenciação. Penso que ainda carecem de maior explicitude quanto a o que ensinar e, especialmente, como certos tópicos devem estar profundamente entrelaçados: concordância verbal, categoria sujeito e processos de topicalização, para dar um exemplo. No que tange à variação linguística, falta-nos ousadia, tanto nos documentos oficiais, quanto nas salas de aula, para assumir a diversidade linguística brasileira como objeto privilegiado de ensino, numa perspectiva decolonial de educação linguística. (MENDONÇA, 2019, p. 385).

Embora não critique a presença na BNCC de um certo destaque às práticas de análise e sistematização da língua, a autora reflete que, sendo o documento um direcionador das práticas educativas, o mais ideal era que o mesmo estabelecesse com mais clareza os papéis destinados aos aspectos linguísticos baseados na gramática tradicional e os aspectos linguísticos voltados para uma visão mais discursiva da linguagem. Além disso, o lugar do tratamento pedagógico das variações linguísticas no documento, embora seja consideravelmente citado, faltou, na opinião da autora, privilegiá-lo em função das formas linguísticas mais prestigiadas ao longo da história do ensino de português. Nesse sentido, ainda se torna necessário debruçar-se na função que os elementos linguísticos da gramática tradicional devem desempenhar nas aulas de português.

Um retrospecto das duas primeiras décadas do século XXI demonstram, ainda, um período que, mesmo diante das conquistas educacionais e da ciência linguística voltada para o ensino de língua materna, ainda nos encontramos em uma espécie de território fronteiro, em que abordagens pedagógicas inovadoras convivem com práticas tradicionais de ensino, criando uma configuração intermediária quanto ao ensino de português no atual contexto (MENDONÇA, 2006). Essa realidade se traduz da seguinte forma: existem práticas pedagógicas que, ancoradas nos pressupostos mais recentes da linguística moderna, buscam fortemente provocar impactos significativos nas salas de aula; por outro lado, uma grande maioria de professores, sem saber como aplicar tais “novidades” ao seu exercício profissional, reproduzem as práticas de tradição, “através de um ensino que tem como base a Nomenclatura Gramatical Brasileira, num ensino teórico e ainda o foco quase único nas variedades escrita e culta” (TRAVAGLIA, 2019, p. 379).

Sobre esse aspecto, ainda se encontram dificuldades para uma solução produtiva. Mesmo conscientes de que o ensino de língua materna, em especial o ensino de gramática, deve ocorrer de forma mais contextualizada, a ausência de alternativas viáveis que deem conta de forma substancial de uma prática pedagógica do ensino das regras da língua é uma constante no cenário atual do ensino de língua materna. Até mesmo os livros didáticos aprovados pelo PNLD ainda apresentam alguns deslizes no tratamento dos fenômenos gramaticais, ora tratando-os de forma prescritiva ou mesmo negligenciando-os. Essa ideia é comprovada a partir da própria instância governamental, quando evocamos o texto do Guia do Programa Nacional do Livro Didático referente às coleções aprovadas para o ano de 2020:

Ressalte-se que as coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2020 apresentam um trabalho pedagogicamente adequado, principalmente, no que concerne às Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos. Por outro lado, as Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, mesmo quando a coleção é aprovada, por vezes, podem conter alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC. (BRASIL, 2019, p. 19).

Analisando as resenhas elaboradas, a fragilidade apontada pelo documento refere-se à abordagem da teoria gramatical de forma descontextualiza ou mesmo utilizando-se do texto como pretexto para abordar os fenômenos linguísticos. O documento confirma essa leitura:

No que diz respeito às atividades de Análise Linguística/Semiótica, a BNCC preceitua que devem ser contextualizadas, entretanto, isso ainda não se verifica nas obras avaliadas, pelo menos, na maior parte delas. Muito embora as atividades propostas quase sempre partam do texto, estes são meros pretextos para o estudo da teoria gramatical — com exercícios de identificação e classificação de termos, frases ou expressões enquanto deveriam estar voltados para o desenvolvimento de um trabalho de reflexão sobre os usos da língua portuguesa falada no Brasil e para o reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do emprego de tais recursos. (BRASIL, 2019, p. 20).

Da leitura dos dois excertos acima podemos concluir que apesar dos esforços dos autores de livros didáticos em (re)elaborarem suas obras que satisfaçam os pressupostos teórico-metodológicos da BNCC, ainda se verificam fragilidades quando se trata do ensino dos fenômenos linguísticos, o que implica confirmar, de fato, a coexistência de movimentos de permanência e ruptura nas ações daqueles que se envolvem com o fazer educacional. Nesse sentido, o século XXI, marcado por essa transição comportamental das sociedades, reflete tais características para todos os aspectos da vida educacional, seja nas políticas públicas de ajuste e proposição curricular (daí o surgimento da BNCC para assumir esse papel de norteadora mais geral), seja na produção de materiais didáticos que, mesmo nas suas imperfeições, busca um alinhamento com tais políticas, seja nos processos de formação e atuação docente, com práticas pedagógicas de base tradicional ou contemporâneas.

2.9 Considerações gerais sobre o capítulo

Uma análise do percurso realizado acima sobre o ensino de gramática no Brasil — desde a sua instituição no período colonial até os dias atuais — demonstra e comprova como as práticas educativas estão inteiramente relacionadas com os planos políticos de uma determinada sociedade. Buscar, como diz Soares (2012), o porquê dos processos de legitimação da disciplina “português” e os critérios que fazem com que esse conteúdo ou abordagem seja mais satisfatório que outro, revela momentos da história do ensino de língua que justificam tais processos. Em suma, o ato educativo, seja ele qual for, baseia-se num jogo complexo de imposições e escolhas de princípios, de objetivos, de agentes, de práticas etc., todas elas articuladas sob um mesmo ideal político, econômico e social. São dessas mesmas imposições e escolhas que se justificam essas concepções de língua(gem) como sistema que leva à boa expressão estética, como instrumento

para comunicar e entender mensagens ou mesmo para interagir com seus pares num determinado contexto social e histórico.

Da mesma forma, a instituição dessas formações discursivas (ORLANDI, 2001) se deve à criação de espaços próprios para o desenvolvimento desses saberes. Assim, um ensino de gramática não se desenvolve apenas pelas escolhas políticas, históricas e sociais: há, aí, uma forte interferência sobre o desenvolvimento mesmo da disciplina, em que os estudos e descobertas vão constituindo as disciplinas curriculares. É nessa articulação que se pôde observar um claro desenvolvimento nos estudos gramaticais que passaram, ao longo do tempo, de uma ênfase nos aspectos formais da língua — o que caracterizou os primeiros cinco séculos do ensino de língua portuguesa no Brasil — para um destaque nos aspectos discursivos, observados em diferentes linguagens — característica mais marcante deste último século. A coexistência visível nos dias atuais dessas formas de entender a linguagem humana e seu ensino tem na articulação entre o que vem de fora e o que vem de dentro uma justificativa plausível e imediata.

Aqui, novamente se faz necessário referir-se a Santos (1990) quando a autora diz que “o desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade” (p. 27). A respeito do ensino de gramática, entendida aqui como disciplina escolar, o discurso da autora deixa à mostra um conjunto de saberes que, com base em seus (des)alinhamentos com o pensamento e as necessidades político-histórico-sociais de sua época, vai-se moldando segundo o “concomitante fluxo e refluxo do clima de opinião” (SANTOS, 1990, p. 26) daqueles que compõem a sociedade. Enfim, tal característica implica que, diante de diferentes abordagens no trato com a gramática na aula de português, estabeleça-se o debate responsável para que se analise o caráter educacional e social no ensino de gramática e se construam opções viáveis e produtivas de trabalho com os elementos da língua.

A articulação a que nos referimos acima, que proporcionou a construção e mesmo o desenvolvimento da disciplina escolar português, favorece a realização de práticas pedagógicas assentadas em diversas perspectivas de entendimento do conceito de língua(gem), como vimos, como também em diferentes métodos de abordagem do fenômeno linguístico. Nesse sentido, no capítulo a seguir trataremos das abordagens de ensino de língua que podem ser vislumbradas quando da escolha de determinada concepção de linguagem. Acompanha essa discussão alguns apontamentos sobre as classes de palavras invariáveis — um dos enfoques desta investigação —, tanto em uma perspectiva mais relacionada à gramática tradicional, quanto em uma visão mais contemporânea dos estudos da linguagem.

3 “A MAIS PERFEITA DAS LOUCURAS”: CLASSES DE PALAVRAS INVARIÁVEIS²³ E SUAS ABORDAGENS DE ENSINO

Como se pôde refletir no capítulo anterior, as necessidades sociais de constituição, dominação ou ampliação de território, bem como de criação de estratégias para o crescimento político-econômico e manutenção ideológica, tiveram na educação de modo geral os meios para se atingir seus propósitos. No caso específico do ensino de língua materna, que passou a existir timidamente no Brasil a partir do século XVII, viu-se na apresentação, descrição e prescrição das regras da gramática normativa um modelo didático para se ensinar aos alunos (abastados) a teoria linguística que fundamenta a chamada “gramática tradicional”. Conforme pontua Brito (1997), tal prática tornou-se tão arraigada na escola que ultrapassou seus muros, sendo profundamente difundida na sociedade brasileira, direcionando os rumos da educação. O autor, ainda diante dessa questão, destaca que:

Este conceito de gramática incorporou-se de tal modo à cultura brasileira que é tomado como sinônimo de verdade (de fato, a gramática tradicional só se aplica — quando se aplica — à norma culta que ela mesma constrói e sustenta). Mais ainda, a tradição do ensino de gramática está fundada na crença de que quem domina a gramática da língua está preparado para expressar-se bem. Para a maioria dos professores, não ensinar gramática (entenda-se a gramática normativa e a descrição da língua que normalmente a acompanha) é não fazer nada. (BRITO, 1997, p. 124).

Assim sendo, é baseado nessa constatação do autor que as regras do “bem falar” ou do “bem escrever” permaneceram durante séculos direcionando as relações do homem com a linguagem, sendo o foco central do ensino de línguas quando se considerava o desenvolvimento de capacidades expressivas dos estudantes. Durante toda uma época, expressar-se corretamente, isto é, comunicar-se com desenvoltura e perfeição estética, seja na modalidade oral ou escrita, era respeitar as normas ditadas pela gramática, sendo considerado “ignorante”, “analfabeto” ou “pobre” o estudante ou o indivíduo que cometia “erros” no uso da língua. Torna-se claro, aqui, o papel que a gramática exercia na manutenção de uma ideologia das classes mais prestigiadas e que a escola, na sua função educativa, insistia em reproduzir.

²³ Usaremos neste trabalho a expressão “classe de palavras invariáveis” no lugar de “classes gramaticais invariáveis” por questões teóricas e terminológicas. Teóricas porque, como tentaremos apresentar neste capítulo, os estudos mais atuais em linguística sustentam a ideia de que as palavras, por serem em sua essência flexíveis em função de seus usos, não permitem a grosso modo uma classificação fechada como a preconizada pelas gramáticas tradicionais. Por isso, os teóricos assumem a expressão “classe de palavras” para se diferenciar de “classes gramaticais”, esta última de base tradicional. Terminológicas porque, evitando um uso excessivo de terminologias da linguística que possam confundir o leitor e que, do ponto de vista teórico-metodológico, não se aplicam aos objetivos deste estudo, preferimos adotar o termo tradicional “invariáveis”, da mesma forma como adotamos as classificações tradicionais: advérbio, preposição conjunção e interjeição.

É assim que a aula de língua portuguesa, até bem pouco tempo, era sinônimo de aula de gramática (na opinião pública, inclusive, essa correspondência permanece a mesma). Com a separação dos conteúdos escolares em disciplinas, ao ensino da Literatura cabia o estudo dos grandes autores clássicos, modelos de boa escrita, separados pelas conhecidas escolas literárias; ao ensino de Redação cabia à prática da produção de textos e correções dos “erros” de português encontrados nos textos dos estudantes; e na aula de Português o foco era o estudo das regras do idioma, que se manifestavam a partir de práticas de classificação de frases descontextualizadas, memorização de termos e identificação de fenômenos gramaticais.

Neves (2008) reflete sobre essa perspectiva de trabalho pedagógico com a linguagem concluindo que um ensino de língua sustentado na classificação de termos e memorização de nomenclatura não é estudar língua e que tal prática acaba por desvalorizar a gramática enquanto funcionamento do sistema linguístico, uma vez que:

[...] pelo modo de tratamento que tradicionalmente tem direcionado o trabalho escolar com a linguagem, desde a pré-escola a criança é instada a “desaprender” o pensar sobre a língua. Pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada. (NEVES, 2008, p. 18).

O fato apontado pela autora é pertinente e grave, pois a escola, enquanto instituição responsável em ensinar a norma-padrão (BAGNO, 2008, p. 156), acaba elegendo procedimentos pedagógicos que mais afastam do que motivam os estudantes para uma análise produtiva sobre o funcionamento da linguagem. Nesse sentido, a escola acaba, talvez sem perceber, não apenas minando a possibilidade de desenvolver práticas mais satisfatórias de análise linguística, como também perpetua o ideal de língua única, que deve ser aprendida obrigatoriamente se se quer ascender socialmente ou mesmo fazer parte da elite letrada de uma determinada comunidade — o mesmo ideal político-ideológico defendido pelas camadas sociais prestigiadas. Enfim, dito de outro modo, a escola se torna refém de uma pequena parcela da sociedade, reproduzindo suas ideologias e excluindo aqueles que não se adequem ao que é estabelecido.

Um exemplo desse ensino de língua materna cujo enfoque recai sobre os processos de memorização de nomenclaturas, repetição de regras e classificações sem critérios específicos é o objeto conhecido como classes de palavras. Responsável pela categorização das palavras da língua, bem como pela identificação de suas funções e formas de emprego, o estudo das classes de palavras é uma das práticas mais desenvolvidas na aula de português na escola de educação básica. Nesse sentido, considerando que esta investigação se debruça sobre o ensino das classes

de palavras invariáveis nos exercícios de livros didáticos de português, convém trazeremos aqui algumas considerações sobre os estudos dessas classes de palavras invariáveis em dois aspectos: o primeiro recai numa descrição do conhecimento que a gramática tradicional apresenta sobre esse tema, a que chamaremos de *discussões do ontem*, e o segundo se volta para uma descrição do conhecimento que a ciência linguística traz a respeito dessas mesmas classes de palavras, a que chamaremos de *discussões de hoje*. Assim, este capítulo se organiza da seguinte forma: em primeiro lugar traremos alguns apontamos sobre as classes de palavras invariáveis e finalizamos este capítulo apresentando e discutindo as três abordagens de ensino de língua materna que podem ser observadas quando se analisa o trabalho pedagógico realizado com a gramática.

3.1 Classes de palavras invariáveis: discussões de ontem e hoje

Uma breve passagem pela história das reflexões sobre a linguagem mostra o quanto as tentativas de separar as palavras em classes mereceram considerável destaque. Muito mesmo antes dos estudos gramaticais realizados pelos filósofos gregos no período clássico, o homem já sentia a necessidade de classificar os fenômenos e as coisas ao seu redor com o intuito de melhor compreendê-los. Neves (2017), ao tratar do assunto no plano do fenômeno da linguagem, pontua que sendo a categorização uma das capacidades mais básicas do ser humano, no âmbito do saber linguístico organizar as palavras em classes “é considerada indispensável para o conhecimento das funções exercidas, e esse conhecimento é imprescindível para o reconhecimento do sentido do que se diz” (p. 4). Em outros termos, a classificação linguística é fundamental para a efetiva compreensão e uso da linguagem.

Assim, no interior dos estudos gramaticais realizados pelos gregos no período antigo, destacam-se aqueles destinados a identificar e a caracterizar a natureza das palavras e vocábulos que compunham a língua. Rosa (2011) afirma que tais reflexões culminaram no reconhecimento, na época, de três características dadas à palavra: a semântica, a morfológica e a sintática, as quais serviram para a realização de uma distribuição das palavras da língua no que se convencionou chamar de *classes gramaticais* ou *partes do discurso* (ROSA, 2011, p. 91, ênfase nossa). Tais classes vieram, ao longo do tempo, sendo aperfeiçoadas a partir da revisão ou da modificação desses critérios de distribuição, o que trouxe como consequência um número flexível de classes de palavras que, no interior das observações e estudos tradicionais, resistiram ao tempo.

No Brasil da década de 1950, visando unificar a nomenclatura utilizada no ensino de língua materna e nos exames seletivos aplicados no país, a publicação da Portaria n. 36 em 6 de janeiro de 1959, que cria a NGB por parte do Ministério da Educação e Cultura, oficializou

o reconhecimento de dez classes gramaticais na língua portuguesa: *substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição*. Segundo Neves (2011), as denominações supracitadas advêm, no geral, a partir da tradução latina dos termos originais dados pelos gregos, apesar de que nem sempre exista uma correspondência satisfatória entre o termo, seu conceito e aplicação. Nesse sentido, em relação à NGB, em vigor através da portaria supracitada, a autora reconhece que alguns termos não foram criados pela tradição de estudos gramaticais idealizadas pelos gregos, mas sim pelo fato de “eles serem, em grande parte (trinta, em setenta e sete) transliterações, e não traduções providas do latim, o que os retira de um curso na história das ideias gramaticais” (NEVES, 2011, p. 660). Dito de outro modo, as classes de palavras são fruto de uma complexa intersecção de tradição histórica e política linguística.

Ainda segundo a NGB, no que se refere às possibilidades de flexão, as classes de palavras da língua portuguesa são divididas, pela tradição gramatical, em dois grandes blocos: as classes de palavras *variáveis*, isto é, aquelas que se combinam com morfemas gramaticais que incluem o gênero, o número, o tempo, o modo, o aspecto e a pessoa (CUNHA; CINTRA, 2016), e as classes de palavras *invariáveis*, que “não admitem se lhes agregue uma desinência” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 92). Pertencem a este segundo conjunto, foco desta pesquisa, as palavras classificadas tradicionalmente como *advérbio, preposição, conjunção e interjeição*, cujas classes, inclusive na perspectiva da tradição gramatical, são tratadas teoricamente de modo incorreto e excessivamente simples (PERINI, 2016), impossibilitando um tratamento mais satisfatório da complexidade que são os fatos da língua deste tipo.

Neste ponto da discussão, convém destacar que, do ponto de vista linguístico (e não gramatical), as classes de palavras são tentativas teóricas arbitrárias e artificiais de se apreender o fenômeno da linguagem. Isto porque, como bem destaca Bagno (2012), “as classes gramaticais não são compartimentos fechados mas, sim, domínios conceituais com um centro mais definido e bordas extremamente fluidas, por onde as palavras podem entrar e sair sem dificuldade” (p. 436). Essa definição, defendida pelos estudos mais recentes da linguística sobre a classificação das palavras, encontra respaldo no fato de que, citando ainda Bagno (2012, p. 436), “as palavras navegam pela nebulosa da língua sem respeitar fronteiras rígidas, sem se encaixar de uma vez por todas nessa ou naquela classe.” Nesse sentido, defende a linguística, embora seja necessária uma categorização das formas linguísticas para se organizar e compreender melhor o fenômeno da linguagem, qualquer esforço de fixação definitiva e imutável constitui um erro teórico.

A complexidade que se pode perceber no estudo das classes de palavras, que alimenta a discussão científica no combate a toda e qualquer forma de estabelecimento definitivo e fixo das categorias — como o desenvolvido pelas gramáticas tradicionais —, requer que conheçamos,

mesmo que de forma breve, as considerações teóricas dos dois lados. Assim é que, com o objetivo de compreender as características dos advérbios, preposições, conjunções e interjeições — e situá-las melhor nesta investigação, teceremos a seguir rápida reflexão sobre essas quatro classes de palavras sob dois enfoques: o primeiro na visão tradicional e o segundo na ótica linguística.

3.1.1 Classes de palavras invariáveis nos estudos gramaticais tradicionais

É consenso entre os gramáticos de base tradicional uma classificação bifurcada das classes de palavras em variáveis e invariáveis, ou seja, através de suas possibilidades de flexão morfológica, como antes apresentamos. Em se tratando das classes de palavras invariáveis — embora se permita observar o mesmo nas classes de palavras variáveis —, a definição tradicional dada pelos gramáticos ora se ampara no viés semântico, ora no viés morfológico, ora no viés sintático, confirmando a tradição greco-latina nos estudos sobre a classificação de palavras. Em relação a tais critérios de conceituação e classificação, Câmara Jr. (2007) vem considerar que na língua portuguesa “esse critério compósito, que podemos chamar morfosssemântico, parece dever ser o fundamento primário da classificação [das palavras]” (p. 78), embora as gramáticas da língua portuguesa apresentem critérios diferenciados para definir e classificar as palavras.

É assim que, no que condiz à classe dos advérbios, as gramáticas publicadas no Brasil geralmente o concebem do ponto de vista semântico ou sintático, isto é, a partir da perspectiva de seu significado ou de sua função no interior da frase. Tal comportamento pode ser observado também nos livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNL D, a partir das seguintes definições, retiradas de gramáticas publicadas no Brasil e de um livro didático:

- (1) Advérbio é uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio. (CEGALLA, 2010, p. 259).
- (2) O advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo. (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 555).
- (3) Advérbios são palavras modificadoras do verbo. (LIMA, 2020, p. 226).
- (4) Advérbio é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial. (BECHARA, 2019, p. 310).
- (5) Chamamos de advérbio a palavra que amplia o sentido do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio, indicando circunstâncias de tempo, lugar, modo, intensidade, entre outros. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Como se pode observar, predomina em cada obra a definição de advérbio sob uma perspectiva semântica, confirmando o posicionamento de Câmara Jr. (2007) no que diz respeito

ao que o autor chama de “fundamento primário” de classificação sob critério morfossemântico. Importante é aqui pontuar a definição (1), que ao mesmo tempo em que frisa o papel semântico do advérbio, apresenta sua definição apoiada numa visão morfológica (“expressão modificadora”) e numa visão sintática (“desempenha na oração a função de adjunto adverbial”). Para Basílio (1987), “um item lexical é um complexo de propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas” (p. 54) e que, por isso, sua definição deve ser estabelecida dentro desses três critérios. Das cinco definições que apresentamos acima, a única que nos parece corresponder ao que a autora propõe é a definição encontrada na obra de Bechara (2019) a respeito da definição dos advérbios.

É interessante ainda citar que na obra do referido gramático há, ainda, na parte que se refere ao estudo do advérbio, um reconhecimento por parte do autor das ricas possibilidades de uso que o advérbio evoca a partir de sua função como modificador (BECHARA, 2019, p. 311), mas citando Câmara Jr. confessa que tal diversidade de usos da palavra “perturba a descrição e a demarcação classificatória.” As palavras do autor trazem, para nós, duas questões significantes: a primeira é que podemos observar que as descrições gramaticais contemporâneas, mesmo ainda assentadas numa classificação tradicional, consideram a diversidade de usos de determinados fenômenos linguísticos ou, no caso aqui, de categorias gramaticais; a segunda comprova o que apresentamos acima a respeito da incompatibilidade teórica de se construir uma classificação fixa e imutável do fenômeno linguístico. As possibilidades de uso dos advérbios mostram, por sua vez, que isso não é possível.

Igualmente, pode-se observar a mesma postura quando da definição dos conectivos em português — as preposições e as conjunções (e suas respectivas locuções). Nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos observados, percebe-se já uma tendência a apresentar o conceito dessas classes de palavras a partir dos três critérios elencados por Basílio (1987) e Rosa (2011) na tradição dos estudos gramaticais. Eis as definições de preposição e conjunção em cada uma das gramáticas observadas e em um livro didático:

- (6) Preposição é uma palavra invariável que liga um termo dependente a um termo principal, estabelecendo uma relação entre ambos. (CEGALLA, 2010, p. 268).
Conjunção é uma palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração. (CEGALLA, 2010, p. 289).
- (7) Chamam-se preposições as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente). (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 570).
Conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar suas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 593).
- (8) Preposições são palavras que subordinam um termo da frase a outro — o que vale dizer que tornam o segundo dependente do primeiro. (LIMA, 2020, p. 231).

Conjunções são palavras que relacionam entre si: a) dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc.); b) duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação. (LIMA, 2020, p. 234).

- (9) Chama-se preposição a uma unidade linguística desprovida de independência — isto é, não aparece sozinha no discurso, salvo por hipertaxe — e, em geral, átona, que se junta a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar as relações gramaticais que elas desempenham no discurso, quer nos grupos unitários nominais, quer nas orações. (BECHARA, 2009, p. 319).

A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções [...]. (BECHARA, 2009, p. 345).

- (10) Chama-se preposição a palavra invariável que tem a função de ligar dois termos e estabelecer relações entre eles. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 103).

Damos o nome de conjunção [...] à palavra ou expressão que relaciona duas orações ou liga dois termos que tenham função sintática idêntica. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 241).

Nas definições acima estão presentes, de forma predominante, a força de um critério sintático para designar a classe dos conectivos. Tal preferência pode ser justificada, nas palavras de Perini (2007), pela própria função fundamental da descrição das classes de palavras: “permitir a descrição compacta do comportamento sintático das formas” (p. 37). Esse comportamento, no caso dos conectores em destaque, refere-se em geral à sua função de ligar, reunir elementos linguísticos outros para estabelecer relações (semânticas). Sobre o critério semântico, pode-se observar que o mesmo está presente em todas as definições de preposição acima, ao contrário da definição de conjunção, para a qual não há menção semântica de seu uso. Destaca-se nesse conjunto de classes o caráter morfológico, presente também em todos os conceitos de preposição: ao designá-la como uma classe gramatical “invariável” em (6), (7) e (10) ou “desprovida de independência” em (9), seguindo a determinação da NGB para a divisão das classes de palavras.

Uma visita feita às gramáticas e ao livro didático citado acima revela que das cinco obras, três delas avançam no sentido de trazer na própria gramática (ou na discussão gramatical) uma reflexão (mesmo que breve) a respeito dos sentidos que tais categorias gramaticais podem apresentar em outros contextos. No que se refere à classe das preposições, as obras de Cunha e Cintra (2016) e de Bechara (2019) apresentam seções específicas que tratam das relações “não convencionais” em que tais elementos linguísticos aparecem e podem favorecer. Por outro lado, as obras de Cegalla (2010) e de Lima (2020) não trazem seção, nem mesmo comentam sobre a possibilidade de as preposições estabelecerem relações que não as apontadas por suas gramáticas. O livro didático visitado, por sua vez, embora traga a discussão gramatical a partir da leitura de um texto, usa-o como pretexto para, a seguir, apresentar uma lista das relações que as preposições podem desenvolver. Porém, nos exercícios há atividades que tratam de outros sentidos.

Sobre as conjunções, o foco é, ainda, na vasta classificação e subclassificação dos tipos e das relações semânticas que se podem estabelecer entre as orações. Nesse grupo, apenas a obra de Cunha e Cintra (2016) traz uma seção destinada a discutir o que os autores chamam de “valores particulares” das conjunções, em que abordam as possíveis relações que um mesmo elemento pode estabelecer em função da situação textual em que se encontra. A obra de Bechara (2019) faz uma breve reflexão a esse respeito, mas no interior da própria listagem do “significado com que envolvem [as conjunções] a relação das unidades que unem” (p. 346). A obra de Cegalla (2010) faz um único apontamento — o famoso valor adversativo da conjunção *e* — e o livro didático aposta na mesma metodologia. As outras obras não abordam tais possibilidades.

Por fim, temos a classe das interjeições, fenômeno de muita discussão não só na seara da gramática tradicional como no plano dos estudos linguísticos modernos, como poderemos ver mais adiante. De modo particular, a interjeição é vista pelas atuais gramáticas ora como uma classe de palavras, ora como não pertencendo à morfologia, o que já exprime o complexo caráter do fenômeno, inclusive no estudo tradicional da gramática. Ademais, destaca-se a predominância da designação e caracterização dessa classe a partir de critérios essencialmente semânticos, como podemos observar nas conceituações a seguir:

- (11) Interjeição é uma palavra ou locução que exprime um estado emotivo. (CEGALLA, 2010, p. 300).
- (12) Interjeição é uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções. (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 605).
- (13) Interjeição é a palavra que exprime *emoção*. (LIMA, 2020, p. 240, ênfase do autor).
- (14) Interjeição é a expressão com que traduzimos os nossos estados emotivos. (BECHARA, 2019, p. 357).

Das definições de interjeição acima, apenas em (12) seus autores não a classificam como uma classe de palavra no sentido tradicional do termo. Cunha e Cintra (2016) excluem as expressões interjetivas das classes de palavras invariáveis pelo fato de as mesmas se configurarem não como palavras, e sim como “vocábulos-frase” (p. 92), opinião compartilhada por Bechara (2019) que, ao tratar sobre as interjeições, é categórico: “têm elas existência autônoma e, a rigor, constituem por si verdadeiras orações” (p. 147). Na coleção do livro didático em apreço, não foi encontrada nem o uso da terminologia recomendada pela NGB, nem menção ao significado ou à função das expressões que compõem as interjeições, o que comprova o seu caráter de elemento ainda em vias de análise e debate. Nas outras gramáticas, o conteúdo destinado às interjeições é extremamente ínfimo, em que os autores apenas definem o termo e listam seus tipos.

3.1.2 *Classes de palavras invariáveis nos estudos linguísticos contemporâneos*

Os estudos sobre as classes de palavras seguindo a vertente da linguística moderna apresentam discussões relativamente não tão recentes, tendo surgido as primeiras delas no limiar do século XX, com o estruturalismo linguístico (CÂMARA Jr., 2007), e sendo, posteriormente, seguidas pelas investigações no campo da linguística funcional em meados da década de 1950. Da mesma forma que a abordagem centrada na gramática normativa de base tradicional, o estudo das classes de palavras sob o viés linguístico mais contemporâneo está repousado no campo da morfologia, destinado, segundo Rosa (2011), a estudar a forma das expressões linguísticas. Tal estudo, que também visa descrever e caracterizar essas formas, traz à luz uma série de discussões e críticas não só sobre o próprio objeto de estudo da morfologia, como, no nosso caso, o conceito de classes de palavras, sua definição e a necessidade de se classificar as palavras. Essas críticas muitas vezes vêm acompanhadas de possibilidades teóricas de redimensionamento das questões que a classificação tradicional insiste em manter.

De modo geral, a linguística moderna já questiona a tradição gramatical em distribuir as palavras da língua em classes sem levar em consideração critérios de classificação rígidos. Perini (2008), ao refletir sobre a necessidade de classificação, destaca, além desse problema, três outros: o uso de sistemas simples na categorização dos elementos, classes do tipo “cesta de lixo” e rejeição de categorização múltipla (PERINI, 2008, p. 83). Outrossim, Haug (1983) insiste no problema da falta de rigidez de critérios e aponta como consequência de tal postura “a diversidade de conceituação e de análise dos fatos gramaticais e a tônica contraditória que neles predomina” (p. 9). Para os autores, esse problema de falta de definições rígidas é grave porque é a partir da classificação das palavras que se constroem as regras gramaticais no plano sintático. Assim, se a classificação é deficitária, muitos outros e graves problemas são acarretados quando se toma o fenômeno linguístico do ponto de vista sintático.

Especificamente sobre as classes de palavras invariáveis, Monteiro (1986) enumera o que chama de “incoerências” de que se reveste a NGB, quando pontua que:

Sem pretender analisar detidamente essa proposta, julgamos que a NGB foi incoerente nos seguintes itens: 1. Usou a expressão “classificação das palavras” quando apropriadamente deveria ter dito “classificação dos vocábulos”, já que inseriu aí o artigo e os conectivos. [...] 3. Considerou as interjeições como palavras, quando a rigor são frases de situação: Socorro! Valha-me Deus! (MONTEIRO, 1986, p. 204).

Segundo ainda o autor, a oficialização de termos e definições na NGB impediu que se realizassem reflexões mais profundas para o que ele denomina de “problema que merece uma

completa revisão em face de nunca haver obtido soluções satisfatórias” (MONTEIRO, 1986, p. 203). Nesse sentido, diante de tais incoerências epistemológicas e inconsistências metodológicas, a teoria gramatical que busca classificar as palavras em classes se vê diante de problemas teóricos graves, cuja solução requer estudo aprofundado e saídas que levem em consideração o rigor científico e metodológico.

Por outro lado, é consenso também entre os linguistas a necessidade de classificação e categorização dos fenômenos. Perini (2008) defende que a taxionomia de formas é essencial para a existência e manutenção dos sistemas de conhecimento. No caso das formas linguísticas, a multiplicidade de fenômenos impediria sua correta compreensão se não houvesse a necessidade de categorizá-los. A questão, porém, que se coloca como fundante nesse processo é o critério classificatório: quais critérios levar em consideração para distribuir, em nosso caso, as palavras em classes? Como bem Perini (2008) afirma ainda, a questão do critério no processo taxionômico é fundamental, uma vez que “toda categorização se faz em função de um critério, ou seja, de um objetivo descritivo” (PERINI, 2008, p. 79).

Em se tratando das classes de palavras, o estruturalista Câmara Jr. (2007), como já apontado anteriormente, sugere o critério morfossemântico para classificar as palavras. Para o autor, baseado nos princípios estruturalistas, “o sentido não é qualquer coisa de independente, ou, mais particularmente, não é apenas um conceito; conjuga-se a uma forma” (p. 77). Nessa perspectiva, um primeiro critério que pode ser utilizado sistematicamente para dividir as palavras em classes é o que conjuga, no mesmo plano, sua forma (critério morfológico) e seu significado (critério semântico). Dessa proposta, tem-se uma primeira distribuição das palavras na língua: os *nomes* (designadores de “coisas”, flexionando-se em gênero e número), *verbos* (designadores de “processos”, flexionando-se em tempo, modo, aspecto, número e pessoa) e, finalmente, os *pronomes* (designadores de “localização”, flexionando-se em gênero e número).

No que concerne à classificação das classes de palavras invariáveis, as quais Câmara Jr. (2007) denomina “formas dependentes” (p. 77), sua distribuição segue um segundo critério, defendido pelo autor. O critério funcional, que classifica as palavras quanto à sua função, destina-se, na teoria do autor, aos nomes e pronomes, uma vez que tais classes podem exercer a função de substantivo (termo determinado), de adjetivo (termo determinante de nome) ou de advérbio (termo determinante de verbo). Note-se que o advérbio, dentro da perspectiva de Câmara Jr. (2007) assume a função de nome, sendo, portanto, uma “forma livre”, diferente da classificação tradicional eternizada pela gramática normativa.

Por sua vez, dentro de uma perspectiva funcional, em que se observa a língua dentro de seus usos reais, o estudo do advérbio ganha contornos que, em muito, diferem-se da abordagem

tradicional da gramática normativa. Em primeiro lugar, todos os pesquisadores que se debruçam sobre a “classe” dos advérbios — inclusive alguns gramáticos tradicionais — são contundentes em afirmar que os advérbios pertencem a uma das classes mais heterogêneas da língua, sugerindo que se tome o advérbio não mais como uma classe, mas sim como “uma função que palavras de diversas classes podem exercer” (BAGNO, 2012, p. 832). Essa característica heterogênea da classe dos advérbios também é defendida por Castilho *et al.* (2014) quando diz:

Quando se fala de advérbios, é imediato lembrar que são palavras invariáveis, que eventualmente aparecem na sentença como parceiras do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio. [...] Não é verdade que a classe dos advérbios é bem delimitada; há áreas cinzentas entre os Adv[érbio]s propriamente ditos (isto é, itens que integram uma classe morfológicamente configurada) e os adverbiais (isto é, os sintagmas nominais e sintagmas preposicionados que assumem função de Adv[érbio]s [...]). O melhor a fazer é reconhecer que os Adv[érbio]s (ou, mais precisamente, as expressões que a tradição gramatical tem chamado de advérbios) “não constituem uma classe homogênea”, sendo, “na melhor das hipóteses, “um conjunto de expressões que funcionam de maneira sensivelmente semelhante. (CASTILHO *et al.*, 2014, p. 267-269).

A partir das palavras do autor, podemos perceber que em uma perspectiva funcional, qualquer tentativa de classificar os advérbios em categorias fechadas (ou mesmo desconhecer suas possibilidades de flexibilização) pode estar fadada à incoerência teórica, uma vez que priva as reais ocorrências dessas expressões nas diversas situações de uso linguístico. Sendo expressões que apresentam funcionalidades semelhantes, os advérbios, dentro desse papel, oferecem várias possibilidades de significação, enriquecendo as expressões linguísticas e permitindo diferentes usos entre seus falantes. Nessa perspectiva, a classificação dos advérbios descrita pela gramática tradicional, afirmam os linguistas, é limitada e impede uma visão real e linguística dos advérbios.

Em segundo lugar, tal multiplicidade de possibilidades de significação e uso impede que sua função seja também limitada a apenas modificar o sentido de um verbo, de um adjetivo e do próprio advérbio (CEGALLA, 2010, p. 259), como apresentam as gramáticas normativas. Isso porque, como Bagno (2012) mais uma vez pontua, não é adequado afirmar que o advérbio apenas realiza uma modificação quando se sabe que ele pode exercer outras funções, como por exemplo, atribuir uma qualidade (os advérbios qualificadores), apresentar uma avaliação (como os advérbios verificadores) ou mesmo situar as circunstâncias no tempo e no espaço (os advérbios dêiticos ou circunstanciais). Nessa perspectiva, tem razão Castilho *et al.* (2014) quando afirmam que os advérbios são palavras que, do ponto de vista semântico, “operam’ sobre outras palavras ou expressões, vale dizer que ‘incorporam’ essas palavras ou expressões formando a partir delas novas expressões com uma significação mais complexa e articulada” (p. 271). Os advérbios, em outras palavras, atuam como elementos linguísticos que mudam as formas de dizer.

A exigência essencial de classificar tais palavras obriga as incursões linguísticas a apostarem em uma classificação dos advérbios a partir de duas dimensões: a dimensão sintática, investigando os chamados “escopos” (constituintes ou sentença) sobre os quais os advérbios operam, e a dimensão funcional, em que se investigam as funções que esses mesmos advérbios desempenham (as três funções acima citadas). Segundo Ilari *et al.* (2002) e Castilho *et al.* (2014), as movimentações realizadas pelos advérbios em situações reais de uso da linguagem permitem a seguinte classificação de seus elementos, sintetizadas no Quadro 2 a seguir²⁴:

Quadro 2 — Classificação dos advérbios segundo Castilho *et al.* (2014)

DIMENSÃO SINTÁTICA	DIMENSÃO FUNCIONAL
<p>1. Advérbios de constituinte — possui como escopo um verbo, um adjetivo ou outro advérbio.</p> <p>2. Advérbios de sentença — possui como escopo uma sentença completa.</p>	<p>1. Advérbios qualificadores — possui como função atribuir uma qualidade aos elementos sobre os quais incidem.</p> <p>2. Advérbios verificadores — possuem como função apresentar uma avaliação a respeito dos elementos sobre os quais incidem.</p> <p>3. Advérbios circunstanciais — possuem a função de apontar situações que ocorrem no tempo e no espaço.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme ainda deixam claro os autores, entre esses papéis desempenhados pelos advérbios na efetivação da linguagem não há rupturas, e sim continuidades, o que significa dizer que o movimento entre essas classificações (e entre as suas subclassificações) é aberta e flexível. Apresentando os efeitos que se podem considerar a partir dessa mobilidade que os advérbios evocam, ainda dizem os autores que:

Por um lado, a polifuncionalidade dos advérbios pode tornar bastante imprecisos os limites entre as categorias que nós mesmo estabelecemos, o que pode indicar a necessidade de rearranjos, ou talvez a necessidade de mais pesquisa para que os vários fenômenos sejam compreendidos mais profundamente. Por outro lado, a polifuncionalidade nos faz perceber com toda clareza que, sem perder suas características enquanto advérbio, uma determinada palavra pode ser outra coisa, em outros níveis linguísticos (CASTILHO *et al.*, 2014, p. 343).

A certeza que os autores destacam a respeito da flexibilidade de classificações das palavras conhecidas tradicionalmente como advérbios comprova o caráter livre e funcional que se deve considerar no estudo (e, conseqüentemente, no ensino) dessa classe de palavras. Uma

²⁴ A classificação aqui sintetizada não abarca as subclassificações propostas pelos autores e serve apenas para fins extremamente nocionais. Inclusive, ao proporem e discutirem as classificações acima, os autores afirmam que qualquer tipo de categorização dos advérbios não pode ser tomado como sendo um tratamento exaustivo e definitivo da classe dos advérbios.

análise mais atenta e pormenorizada dessa questão permite acentuarmos o fato de que a gramática normativa, como é concebida e como trata das questões da classe dos advérbios, torna-se um instrumento teórico que, além de não sistematizar de forma adequada conceitos e classificações, não consegue, dentro dessa reflexão, abarcar ou reconhecer as diferentes possibilidades que tal classe pode assumir nos diferentes contextos de uso da língua.

Tal análise também é feita por Ilari *et al.* (2002) quando os autores concluem:

As expressões que a gramática tradicional denominou “advérbios” constituem uma classe extremamente heterogênea, e caracterizam-se pelo caráter extremamente variado das funções sintáticas que exercem e dos ambientes sintáticos em que ocorrem [...]. [Nesse sentido], os critérios utilizados na tradição gramatical para delimitar a classe dos advérbios não identificam, nem mesmo aproximativamente, as expressões que a mesma tradição gramatical tem apontado como advérbios; por conseguinte, os critérios tradicionais não são imediatamente aproveitáveis para uma análise rigorosa. (ILARI *et al.*, 2002, p. 65-113).

Como se pode observar pelas palavras dos autores, a gramática tradicional falha ao apresentar a classe dos advérbios como uma classe de palavras estanque, sustentada apenas pelas circunstâncias que tais advérbios desempenham. Mesmo que uma análise de obras gramaticais mais contemporâneas reconheça o caráter de classe “heterogênea, [com] palavras de natureza nominal e pronominal com distribuição e funções às vezes muito diversas” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 556), o que predomina é uma definição e uma classificação gramatical que não abarca tal diversidade como ela o é na realidade dos fatos linguísticos.

Já no estudo dos conectivos, Câmara Jr. (2007) aponta que sua função principal nos fenômenos linguísticos é “relacionar uns com os outros, ou entre si, os nomes, os verbos e os pronomes” (p. 79), chamando-se, por isso, de “vocábulos conectivos” ou “formas dependentes”, para usar sua terminologia. Para classificar tais vocábulos nessa classe, a corrente estruturalista do autor utiliza apenas o critério funcional, segundo o qual a conexão entre os elementos pode ser efetuada de três formas: entre dois termos determinados, entre dois termos determinantes ou tomar um termo qualquer como determinante do outro. Seguindo a tradição gramatical neste ponto, caso os vocábulos atuem subordinando um termo ao outro são chamados *subordinativos*; caso atuem apenas unindo termos são chamados *coordenativos*. Na língua portuguesa, segundo a determinação mais tradicional, os chamados vocábulos subordinativos ainda se subdividem em *preposições*, quando relacionam vocábulos, e *conjunções*, quando relacionam sentenças.

Um estudo mais apurado e que leva em conta os usos dos conectivos, porém, depõe contra a afirmação acima, uma vez que as preposições, por exemplo, não “ligam” só palavras, mas podem também “formar constituintes que se adjuntem a uma sentença completa” (ILARI

et al., 2015, p. 165). Essa visão limitada da gramática tradicional a respeito das preposições é encontrada também no estudo da classe das conjunções, o que nos obriga a tratar dessas duas classes em momentos distintos. Assim, num ponto de vista funcional, pontuamos alguns aspectos das preposições para, em seguida, trazeremos nossas considerações sobre a conjunção.

Uma longa pesquisa de Ilari *et al.* (2015) a respeito das preposições do português falado demonstra que, da mesma forma que a classe dos advérbios, o tratamento dado à classe das preposições pela gramática tradicional é limitado, o que acaba por comprometer uma visão e compreensão adequada sobre a sua participação nos diferentes fenômenos linguísticos. Ponto de concordância entre os autores e a gramática está na acertada definição dessa classe, já que a preposição, de fato, atua sempre no início de um sintagma preposicionado. Ocorre, porém, que Bagno (2012), ao discutir sobre o fenômeno não somente no português, mas em outras línguas, concorda com o uso pelos linguistas do termo *aposições*, uma vez que há preposições (antes do sintagma preposicionado, como no português) e há posposições (após o sintagma preposicionado, como no japonês, francês, latim etc.). O fato é que, conclui ainda este autor, o termo preposição se aplica com mais facilidade às línguas das famílias indo-europeias, o que acaba justificando, no fim, o acertado uso do termo preposição para o português.

Diante de um tratamento baseado na classificação dos tipos de preposições e seus vários sentidos, o que acaba sugerindo que “as preposições são muito parecidas do ponto de vista sintático, e que cada preposição apresenta uma pluralidade de ‘usos’ ou ‘sentidos’ que não tem nada em comum entre si” (ILARI *et al.*, 2015, p. 164), estes autores argumentam sobre a questão da falta de abrangência no trato gramatical dessa classe de palavras. Eles explicam:

[...] uma das falhas das abordagens tradicionais da preposição é a dificuldade de fornecer um tratamento abrangente para cada uma delas, que não se traduza em uma enumeração interminável dos “sentidos” que a preposição assume em seus diferentes usos e contextos. As afirmações a que leva esse tipo de tratamento não são propriamente erradas, mas são, no mais das vezes, óbvias, e tendem a transferir para a preposição elementos de sentido que, de fato, são dados por outras expressões presentes no contexto. (ILARI *et al.*, 2015, p. 165).

Conforme pontuam os autores, mais uma vez a gramática tradicional reforça uma visão limitada do fenômeno linguístico ao descrever os possíveis sentidos que uma determinada preposição possui em situações “convencionais” de uso da linguagem, o que acaba engessando, inclusive, tais usos a uma porção pequena de situações. Esse comportamento, em consequência, também pode direcionar a interpretações equivocadas dos fenômenos linguísticos reais, ao se atribuir à preposição sentidos que são evocados por outros elementos constituintes do enunciado, prejudicando uma análise mais minuciosa e adequada do papel que tais elementos podem exercer

no interior dos diferentes discursos. Assim, cumpre pontuar, a classificação das preposições dada pela gramática tradicional é simplória e impede um tratamento mais real aos fenômenos da língua dos quais a classe das preposições faz parte.

Como forma de reverter esse quadro, mais uma vez fala-se aqui de uma perspectiva de análise que leve em conta não as rupturas (as classificações fechadas, fixas, imutáveis), mas as continuidades (flexibilizações e fluidez) que a preposição desempenha nas diversas práticas interativas com o uso da linguagem. Isso quer dizer, nas palavras de Ilari *et al.* (2015), que os sentidos que as preposições podem evocar mediante seus usos reais são polissêmicos, em que “uns devem ser tomados como ‘extensões de sentido’ de outros” (p. 166). Tal análise advém da ideia mesma de que as preposições possuem profundas diferenças entre si não só pela disparidade na sua frequência de uso (umas estão mais em desuso que outras, ou são utilizadas com maior ou menor frequência), como também em seus processos de composição, resultantes daquilo que os autores denominam de processos de gramaticalização.

É justamente a gramaticalização o critério sugerido por Ilari *et al.* (2015) para uma tentativa de classificação das preposições do português. A partir da ideia da flexibilização sob a qual as preposições estão assentadas, os autores constroem um continuum em que numa ponta estariam as preposições menos gramaticalizadas e na outra ponta as preposições que mais sofrem o processo de gramaticalização. Os autores ainda explicam a preferência por este tipo de critério ao argumentarem que:

O enfoque da gramaticalização também é um importante aliado na tentativa de tratar das preposições mostrando a dinâmica da classe como um todo. A ideia geral é que é mais fácil perceber a uniformidade ou coesão dessa classe quando são recuperados alguns aspectos de sua história que deixaram marcas na língua de hoje. (ILARI *et al.*, p. 166).

As considerações levantadas pelos autores fazem surgir um questionamento bastante pertinente a respeito do trabalho com as preposições (e, por consequência, seu ensino na escola), que diz respeito às possibilidades práticas de unificação e explicação sistemática desses usos tão plurais e fluidos dos elementos prepositivos. É nesse ponto que os autores lançam mão, a partir de alguns princípios da linguística de base cognitiva e do próprio processo de gramaticalização, daquilo que eles chamam de “bases de conhecimento”, nos quais diferentes processos cognitivos baseados em esquemas, modelos e na própria língua permitem transitar pelas várias experiências de uso das preposições, sem perder uma atitude metalinguística dos fenômenos. Dito de outro modo, dentro da variação “incontrolada” de sentidos das preposições, há a possibilidade de um tratamento unificado dessa classe de palavras.

No plano da classe das conjunções, por sua vez, seu estudo através de uma direção essencialmente descritiva, como o empreendido por Perini (2016), demonstra que os elementos conjuntivos, da mesma forma que a classe das preposições, possuem uma função conectiva, ao acrescentarem-se a outros constituintes — no caso aqui, as orações. Diante, porém, do fato de que esses processos de conexão de sentenças ocorrem de maneira “parcialmente diferentes” (p. 251), é interessante destacar aqui que o autor apresenta uma classificação diferenciada da classe das conjunções, não compatível com a gramática tradicional.

No interior dos processos de coordenação e subordinação pelos quais as diferentes orações passam, Perini (2016) chama de “coordenadores” os conectivos que são utilizados para unir orações coordenadas partindo do princípio de que tais elementos “não alteram o potencial funcional das orações que combinam” (PERINI, 2016, p. 252). Nesse caso, os coordenadores atuam como elementos que caracteriza uma estrutura com “duas (ou mais) orações uma ao lado da outra, sem que uma faça parte da outra” (PERINI, 2016, p. 246). Já os conectivos que atuam nas denominadas orações subordinadas, por fazerem de uma oração um sintagma nominal ou adverbial, exercendo um papel temático e função sintática dentro de outra oração, são chamados, esses sim, de “conjunções”. Portanto, na classificação de Perini (2016), o que entendemos por conjunção não abarca todos os elementos que, tradicionalmente, a gramática tradicional relaciona, sendo ela apenas uma categoria dentro de processos linguísticos de maior porte.

A perspectiva funcional, que investiga as conjunções no interior de seus usos reais no ato discursivo, utiliza como aporte principal de interpretação os sentidos que tais conjunções exercem no interior dos processos de coordenação e subordinação. Assim, um entendimento das relações estabelecidas pelos elementos conjuntivos passa, necessariamente segundo a proposta funcionalista, pela semântica de tais elementos, uma vez que uma reflexão sobre as conjunções deve considerar as suas características de sentido (ILARI, 2015, p. 328). Segundo o autor, é nessa caracterização dos elementos conjuntivos sob uma perspectiva semântica que a gramática se faz falha, uma vez que prefere trazer listas de ocorrência de fenômenos linguísticos com a utilização da conjunção sem, muitas vezes, atentar-se para as diferentes possibilidades de outros usos.

Ainda sob uma perspectiva funcionalista, algumas considerações apresentadas como verdades no estudo dos elementos conjuntivos necessitam, segundo Ilari (2015, p. 312), de uma qualificação a partir de uma análise semântica dos fenômenos que essa classe de palavras evoca. Num primeiro momento, a própria conceituação de “conjunção” como classe que atua na ligação de sentenças — diferenciando-se da classe das preposições que ligam palavras — merece ser revista, pois a conjunção, segundo o autor, também pode funcionar ligando constituintes de apenas uma só sentença, de modo que a definição tradicional se torna pobre em função dos usos.

De igual modo, parece ser falsa a ideia preconizada pelas gramáticas tradicionais de que as conjunções são elementos essencialmente externos às sentenças que une — excetuando-se aí, nesse bojo, as orações adjetivas unidas pelos pronomes relativos. Como os próprios estudos indicam (ILARI, 2015, p. 315), os usos do português têm permitido que algumas conjunções, ao mesmo tempo em que estabelecem ligação entre os termos que une, interfere neles sintática e semanticamente, o que traz como consequência relações semânticas talvez nunca abarcadas pela gramática tradicional e, eventualmente, não estudadas ainda pelas ciências linguísticas. Sugerem esses estudos, então, um mapeamento de tais elementos para que se verifiquem, dentro das mais diferentes situações textuais, as possibilidades de significação e de relação que essas conjunções mantêm com os elementos que conectam.

Ainda dentro do estudo das conjunções, talvez a questão mais delicada e controversa seja as relações semânticas existentes entre as conjunções e seus elementos a elas relacionados dentro dos processos de coordenação e subordinação. Castilho (2010), defendendo a adoção de uma análise desses fenômenos numa perspectiva menos dicotômica, propõe um contínuo em que, além dos processos de coordenação e subordinação, localizados em cada um dos polos, haja um processo sintático intermediário, a “correlação”, no qual, conforme salienta Bagno (2012), “as conjunções correlativas ocorrem sempre em dupla, precisamente porque introduzem sentenças que estão em interdependência, a meio caminho entre a coordenação e a subordinação (p. 886). Em resumo, devido também a seu caráter essencialmente heterogêneo, mostra-se mais adequado um olhar sobre a conjunção que a tome como uma classe de elementos fluidos, cujo movimento, retomando Ilari (2015), vai sempre dos sentidos para as formas.

Como se vê, da mesma forma que os advérbios e as preposições, os elementos que compõem o que a gramática tradicional chama de conjunções também é multifuncional e traz uma série de aspectos e funções que tal gramática não abarca. De fato, desempenhando a função de “ligar” os diferentes enunciados, as conjunções, como classe de palavras constituída a partir principalmente de seus aspectos semânticos, adaptam-se às necessidades de comunicação dos indivíduos, de modo que suas propriedades se tornam fluidas e móveis dentro do texto. Assim, um processo de sistematização dessa classe parece enfrentar sérias barreiras para ser efetivado. Porém, a pesquisa linguística, a partir da identificação dos diferentes casos em que determinada conjunção surge com diferentes sentidos, sugere um modelo de classificação que possa abranger não só o aspecto sintático das conjunções, mas sobretudo o seu aspecto semântico, definidor das diferentes possibilidades de uso desses elementos. No mais, apesar da gramática tradicional fixar conjunções e situações padronizadas de uso que fazem parte do repertório linguístico do Brasil, sabemos que, como as outras classes, a conjunção é um fenômeno rico dentro da linguagem.

Finalmente, no plano das interjeições, são ainda tímidos os estudos que a analisam tanto numa perspectiva gramatical, como numa perspectiva discursiva. Segundo Caixeta (2005), desde o pensamento grego até a linguística moderna existem várias oscilações nos estudos sobre o fenômeno, nos quais “persiste uma ‘obrigatoriedade’ adversa — a força da tradição *versus* os avanços dos estudos linguísticos — que culmina em (in)decisões sobre o possível ‘lugar’ reservado ao FI [Fenômeno Interjeição]” (p. 14). No quadro das análises da gramática tradicional, como se viu, não é um consenso pleno o caráter gramatical da interjeição, sendo ela ora designada como uma classe de palavras, ora como um fenômeno que não faz parte da seara morfológica. Tal (in)decisão, como pontua Caixeta (2005), acaba por reservar os estudos sobre interjeição à “marginalização, à anomalia ou ao não aplicável” (p. 16), caracterizando o que o autor nomeia de limbo do sistema linguístico brasileiro.

Adotando uma perspectiva mais sistematizada do fenômeno da interjeição, Batista e Ramos (2015), ao se debruçarem sobre os elementos interjectivos, afirmam que devido a esse caráter espontâneo, emotivo — como bem destacam as gramáticas tradicionais —, a interjeição deixa entender de que ela se trata de um fenômeno simples, de pouca contribuição aos fenômenos da linguagem. Tal postura, entretanto, impede, segundo os autores, que se observe o seu caráter enriquecedor funcional e discursivo, em resumo, como uma marca formal de interação. Dentro de um ponto de vista formal, a interjeição, segundo eles ainda, apresenta diversas e complexas propriedades, a saber:

Dentre as propriedades formais, destacam-se: natureza lexical primária ou secundária (neste caso, quando derivadas de outras formas da língua: nossa!), podem ser simples ou compostas (como ocorre com as locuções: meu deus!), de modo geral, são invariáveis e, quanto ao aspecto sintático, as interjeições têm autonomia semântica e podem ocorrer em diferentes posições na sentença: início, meio ou fim. (BATISTA; RAMOS, 2015, p. 17).

Num primeiro momento, as palavras dos autores acima destacam o reconhecimento de uma espécie de caráter invariável das interjeições, o que de certa forma alinha-se à distinção feita tradicionalmente pela gramática normativa de concebê-la como uma classe invariável. É digno, também, de observação as múltiplas propriedades pelas quais os fenômenos interjectivos surgem no discurso, confirmando, como bem apontam os autores, “seu emparelhamento com os marcadores discursivos [...] e da explicitação da complexidade de suas funções discursivas, incluindo a possibilidade de desempenhar mais de uma função em uma mesma ocorrência” (BATISTA; RAMOS, 2015, p. 24). Em outras palavras, apesar de possibilitarem certa tendência à sistematização, a interjeição é um fenômeno complexo já que faz parte das interações.

Dentro dos estudos mais recentes sobre as interjeições, destaca-se o de Gonçalves (2002) e Caixeta (2005), que reconhecem a classificação das interjeições seguindo critérios formais e semânticos a partir de uma varredura na literatura sobre o assunto. Sem claramente definir se considera ou não o fenômeno interjetivo como uma classe de palavras, Gonçalves (2002) procede a uma classificação das interjeições em três tipos: os gritos articulados (com sentido imitativo ou afetivo), as conjurações (formadas de injúrias ou insultos, juras, pragas, imprecações, blasfêmias, invocações) e os ditados e frases feitas. A proposta do autor inclui no rol das interjeições desde articulações fônicas simples até frases inteiras.

Os estudos atuais sob uma perspectiva funcional, por sua vez, admitem um caráter pragmático-discursivo às interjeições, isto é, ela é considerada não como uma classe de palavras — fechada, estática e fixa —, mas como um fenômeno, um ato expressivo (FONTES, 2010) que se constitui no processo discursivo. Nesse sentido, como bem afirma Caixeta (2005), entender a interjeição como um fenômeno implica concebê-la como algo que reflete as propriedades e as circunstâncias dos processos comunicativos dos quais faz parte, comprovando seu caráter “vivo e e(a)fetivo da língua” (CAIXETA, 2005, p. 102). O autor, nesse sentido, argumenta que:

[...] o Fenômeno Interjeição é surpreendente, anormal e extraordinário justamente por ser um fenômeno ao qual não coube uma sistematização consistente — se é que para a língua(gem) viva, real, há essa possibilidade. Tratar as manifestações interjectivas como fenômeno linguístico implica assinalar que a língua(gem) é movimento, é dinâmica, e todas as concepções acerca dela se alternam ao longo do tempo. Nesse movimento linguístico, há sempre a tentativa de (re)explicar o que surpreende e/ou o que é próprio do homem, que são as suas emoções. Deve-se considerar, portanto, que a língua(gem) é uma capacidade simbólica que constitui o homem e viabiliza as (inter)ações para que, assim, o Fenômeno Interjeição seja considerado como um reflexo das (in)constâncias emocionais do homem perante si mesmo, perante a (inter)locução e perante o mundo em que está inserido. (CAIXETA, 2005, p. 12-13).

Diante das considerações do autor, pode-se concluir que, dentro de uma perspectiva que vê a língua como interação, como dinâmica das relações sociais, a interjeição é um fenômeno que reflete diretamente esses movimentos sociais ao se constituir como formas simbólicas das atividades humanas. Como reflexos linguísticos das emoções humanas, não são passíveis de uma fácil sistematização, uma vez que os próprios atos de comunicação são complexos e dinâmicos. Assim, nessa ótica, a interjeição, por ser uma emoção presentificada na interlocução, abandona seu caráter “morfológico” ou “sintático” — atribuído pelas gramáticas tradicionais — e passa a ser concebida como uma marca e(a)fetiva do enunciador na enunciação.

Bagno (2012), compartilhando das mesmas ideias que o autor, critica a concepção gramatical que vê a interjeição como uma classe de palavras, chamando de “bizarrice” o que compêndios gramaticais e livros didáticos apresentam a respeito desse fenômeno. Ele explica:

Bizarrice porque uma interjeição constitui, de fato, um fenômeno de *entoação*, *prosódico*, e não uma categoria lexical plena como as demais — afinal, toda e qualquer palavra, de qualquer classe — “Fogo!”, “Chega!”, “Demais!”, “Gostosa!” — ou mesmo uma sentença inteira pode constituir uma interjeição: “Valei-me, minha Nossa Senhora da Abdia!”. A interjeição é, pois, “uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções”, conforme bem definem os gramáticos Celso Cunha e Lindley Cintra. (BAGNO, 2012, p. 425-426).

O que o autor pontua não deixa dúvidas quanto ao caráter pragmático e discursivo das interjeições, sendo falhas qualquer forma de incluir a interjeição em um rol classificatório de palavras da língua. Tal aspecto, por sua vez, traz duas consequências: a primeira repousa sobre o fato de que as interjeições são fenômenos mais flexíveis em um ponto de vista gramatical (o que inviabiliza constar nos compêndios como classe de palavras); já a segunda transfere uma possível sistematização do fenômeno interjectivo para o campo discursivo, já que ele se configura mediante as intenções comunicativas do falante e, é claro, de acordo com outros elementos, como o espaço, o interlocutor etc., aspectos bastante considerados na plena atividade discursiva.

Partindo da ideia dessa complexidade na classificação de interjeições, Caixeta (2005) aposta na análise interpretativa para compreender como funcionam as interjeições nas várias situações pragmático-discursivas. Nesse ponto é que o autor defende que se exclua a interjeição de uma “classe de palavras”, já que o fenômeno interjectivo, além de ser uma frase-sintagma (e não palavra), não pode ser desvinculado de seu contexto de uso. Assim, na sua proposta de análise, o autor lança mão do conceito de “rede interjectiva”, em que a utilização de uma interjeição é desencadeada pela complexa e dinâmica interação entre a situação comunicativa, o texto e os interlocutores que constituem essa rede. A interpretação do fenômeno interjectivo, ainda segundo o autor, repousa na mobilização de dois domínios: o linguístico, que compreende configurações diferentes de ordem fônica e linguística, e o textual-discursivo, nos quais se estudam a autonomia comunicativa e o preenchimento de afetividade do fenômeno na enunciação.

No plano da conceituação, Caixeta (2005) define a interjeição no plano pragmático-discursivo seguindo seu princípio: a interjeição é “uma manifestação de caráter emotivo/expressivo que não é descrita metalinguisticamente pelo falante” (CAIXETA, 2005, p. 36). Tal definição está amparada, como o próprio autor reconhece, na ideia de que tal fenômeno está manifestado em situações informais da linguagem e, assim, mais presente na modalidade falada. Essa postura entende o fenômeno interjectivo não como uma classe de palavras fechada, invariável ou lexical, como o dissemos acima, mas um fenômeno de linguagem, como mesmo o autor pontua:

Não se trata de dizer que o Fenômeno Interjeição não aparece na escrita. A questão é que não há manifestações interjectivas da fala *versus* manifestações interjectivas da escrita. Há, simplesmente, manifestações interjectivas que são da língua; portanto,

fenômenos da língua. O Fenômeno Interjeição, desse modo, não deve ser visto na relação polarizada fala e escrita, mas em sua relação a gêneros formais e informais, nas duas modalidades. (CAIXETA, 2005, p. 103).

A visão do autor sobre a interjeição insere a questão da distribuição das palavras num plano de discussão mais abrangente, que requer não só posicionamentos de base mais formal, mas também de posicionamentos de outras naturezas (semânticas, pragmáticas e discursivas), o que acaba ampliando a concepção do que seja classe de palavras e podendo mesmo prejudicar a construção de uma definição e comportamento que leve em consideração os critérios exigidos/permitidos pelo próprio sistema linguístico, numa visão estruturalista da questão. A defesa feita pelo autor de uma não polarização entre interjeições da fala e da escrita reforça o discurso numa posição que toma o fenômeno interjetivo numa ótica funcional, como ele bem é tomado hoje.

Como se pode observar, das classes de palavras aqui arroladas a interjeição é a que suscita os mais diversos debates. Na verdade, para compreender o fenômeno interjetivo em sua totalidade, os estudos precisam se debruçar não somente no seu caráter funcional ou discursivo, mas empreender uma investigação que tome o fenômeno sob todas as suas manifestações. No nosso caso, um direcionamento das pesquisas sobre um possível caráter morfológico (ou não) das interjeições auxilia não só na compreensão do fenômeno do ponto de vista das palavras, como tradicionalmente a gramática o fez parecer, como contribui para esclarecer a questão de compreendê-lo como sendo realmente uma classe de palavras ou não.

O panorama acima apresentado a respeito do que chamamos de “classes de palavras invariáveis” revela que todas as “classes” são fenômenos ricos de linguagem, que contribuem para a ampliação das possibilidades de uso da língua. De fato, o advérbio com suas múltiplas funcionalidades, a preposição com suas várias possibilidades de significar, a conjunção com suas interferências nos conjuntos de sentenças que “liga” e a interjeição com seu caráter extremamente pragmático demonstram que tais classes, por mais que a gramática de base tradicional afirme que são invariáveis, são plurais, dinâmicas e que acompanham as inevitáveis mudanças pelas quais todas as línguas passam — mesmo essas mudanças ocorrendo de forma mais lenta.

3.2 A gramática na escola e suas abordagens de ensino

Como se viu, o desenvolvimento dos estudos linguísticos questiona a centralidade no ensino de português a partir das regras gramaticais propondo um ensino que, não excluindo o trabalho com a norma-padrão, estabelece comparações, descrições e análises dos efeitos de sentido de tal norma nos mais diferentes textos. Como volta a destacar Bagno (2008), é proposto

um ensino crítico da norma-padrão, não se limitando apenas a uma única manifestação da língua e se abrindo para a infinidade de textos que circulam em nosso meio social:

Esse ensino crítico implica um *questionamento da legitimidade da norma-padrão*, uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon linguístico. No plano estritamente linguístico, implica mostrar, cientificamente, de que modo a norma-padrão é uma tentativa de conservação de formas linguísticas ultrapassadas, que não são nem melhores, nem mais bonitas, nem mais lógicas que as formas presentes nas variedades reais, mas apenas consagradas pelo uso de segmentos privilegiados da sociedade. (BAGNO, 2008, p. 157, ênfase do autor).

Como o autor confirma, existe uma necessidade, apoiada no conhecimento científico, de desenvolver reflexões no plano da sala de aula a respeito não só das regras que compõem a chamada norma-padrão — que a escola deve, sim, abordar —, como também dos mecanismos sociais que atuam na manutenção dessas regras, conhecendo seus efeitos e implicações sociais. Na verdade, defende o autor, não se trata de excluir o ensino da norma-padrão, mas a ele trazer o ensino de outras “normas”, dando o mesmo juízo de valor para todas elas, investigando o que possuem em comum, de diferente e os valores sociais que carregam. É, em suma, um ensino de base menos impositiva para um tratamento descritivo-analítico dos fenômenos linguísticos.

As investigações de natureza descritiva realizadas pelas áreas de interesse que vêm compor a linguística passaram, então, a buscar e desenvolver estratégias para dirimir os impactos negativos da prática pedagógica de ensino de português centrado exclusivamente na gramática normativa. Foi o que ocorreu, como se viu, a partir da década de 1980 com o crescimento de trabalhos que buscaram inicialmente identificar os problemas existentes no ensino de língua materna para, aos poucos, alicerçarem reflexões teórico-metodológicas para a construção de um ensino mais voltado para a leitura, produção e análise dos mais diferentes textos — objeto esse elegido como foco do ensino de língua materna. Ao termo “ensino de gramática” foi proposto uma nova denominação — “análise linguística” — como forma de atender a essas necessidades de uma contextualização das aulas de português.

Com a oficialização dos novos pressupostos teórico-metodológicos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, da BNCC, o ensino de língua materna viu, mesmo que aos poucos, um movimento de transição no plano pedagógico que se manifesta a partir da coexistência de diferentes abordagens de ensino de gramática/análise linguística na escola. Essas abordagens vão desde práticas fundamentadas em posturas mais conservadoras no ensino de língua até práticas que buscam inovação na abordagem dos fenômenos gramaticais, a partir de sua análise levando-se em consideração o contexto e outros fatores que fogem à seara exclusivamente linguística.

Quisemos aqui inicialmente sintetizar o movimento retrospecto no ensino de língua que culminou com o surgimento de diferentes abordagens no trabalho com a gramática, como se viu no capítulo anterior, para justificar a existência de diferentes práticas realizadas no interior da escola que traduzem em caminho percorrido na história do ensino de línguas. Considerando que “nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, de decide” (ANTUNES, 2003, p. 39), podemos observar e constatar que, dessas concepções de linguagem derivam, como defendem Halliday, McIntosh e Stevens (1974), a existência de três abordagens de ensino de língua materna, a saber: abordagem prescritiva, abordagem descritiva e abordagem produtiva, com suas respectivas atividades (dentre elas seus exercícios) assentadas em diferentes categorias de objetivos educacionais (BLOOM *et al.*, 1972).

3.2.1 Ensino da gramática em uma abordagem prescritiva

Das três abordagens apresentadas por Halliday, McIntosh e Stevens (1974), o ensino de língua materna do tipo prescritivo é o mais antigo por ter sido fundado e mantido em uma época em que predominava, como já se observou anteriormente, o ensino da variedade padrão da língua. Conforme os autores, por “prescritivo” entende-se um ensino essencialmente baseado em um processo de substituição de um modelo de linguagem por outro: “é a interferência com as habilidades existentes, tendo em vista substituir um padrão de atividade, já adquirido com sucesso, por outro [...]” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 260). Esse padrão de atividade já aprendido pelo indivíduo não é o padrão de linguagem eleito e aceito socialmente e, em vista disso, é considerado inadequado pela escola, que se propõe a desenvolver uma prática pedagógica que vise corrigir a linguagem “errada” do aluno (TRAVAGLIA, 2001).

Tal prática se ancora, nessa perspectiva, nas regras do “fazer/não fazer” explicitadas pela gramática normativa, de base tradicional. Em outras palavras, o foco dessa práxis pedagógica consiste na apropriação, por parte do aluno, das regras da língua, de forma a desenvolver suas competências para a “boa expressão”. Como bem pontua Possenti (1996), práticas pedagógicas que se apoiam em uma abordagem prescritiva “apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)” (p. 64-65). Tem a mesma opinião Mattos e Silva (2011) que, ao definir o conceito de “norma normativo-prescritiva”, acaba alinhando sua concepção às bases filosóficas que engendram a metodologia de ensino baseada no prescritivo. Nesse sentido, para a autora:

Norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma padrão, conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo. De fato, a norma normativo-prescritiva passa a ser a norma codificada nas gramáticas pedagógicas que se repetem tradicionalmente de gramático a gramático. Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione, e é parcialmente recebida ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas, a que serve de modelo à norma padrão. (MATTOS E SILVA, 2011, p. 14).

Pelas relações que podemos construir a partir das considerações da autora, é a norma prescritivo-normativa que sustenta o ensino de língua portuguesa baseado na prescrição, isto é, objetiva-se aqui usar tal modelo de norma linguística como ideal, como mais correto para ser o substituto de uma norma linguística como não-ideal, como mais incorreta. Tal modelo ideal de linguagem (norma-padrão) é, historicamente, mantido não só pelos compêndios gramaticais que são produzidos, como podemos ver que a escola, enquanto instituição que reflete os interesses sociais, também funciona como uma agente desse processo de estabelecimento e manutenção — através do ensino prescritivo — das formas linguísticas de caráter mais privilegiado.

Isso significa que, ao impor um conjunto de regras a serem seguidas, a abordagem prescritiva acaba desprezando as formas linguísticas que o aluno, com efeito, já aprendeu em convívio com seus pares fora da escola, causando em grande escala um falseamento da natureza da linguagem. Do mesmo modo, Travaglia (2001), ao apresentar esse tipo de abordagem, soma ainda reflexões a esse caráter substitutivo: nesse tipo de abordagem pedagógica, o estudante, que já chega à escola com uma determinada variedade linguística — considerada “errada”, “inculta”, “deturpada” —, é obrigado a abandoná-la e a aprender uma forma linguística escolhida não por ele, mas pela comunidade linguística com mais influência socioeconômica de seu meio social. Visto dessa forma, o interesse na aprendizagem da variedade mais prestigiada, esta eleita como “correta” e de “bom uso da língua”, não se justifica a partir de razões linguísticas e, muito menos, educacionais; tem-se aí, com efeito, um mecanismo social, ideológico e político de dominação e influência praticado pelas camadas mais favorecidas e que a escola, por sua vez, perpetua.

No plano didático-pedagógico, essa abordagem de ensino de gramática ocasionará a elaboração de aulas e exercícios cujos objetivos estão focados exclusivamente na identificação e reconhecimento de formas linguísticas “erradas” ou na memorização de regras para “correto” uso da língua, desprezando outras competências linguísticas dos estudantes. O ensino prescritivo dentro do ensino de língua materna e levando em conta Bloom *et al.* (1972), tem como principal objetivo “o conhecimento dos modos característicos de tratar e apresentar ideias e fenômenos” (p. 60), em que ganham destaque aqui o conhecimento das convenções, incluindo, aí, a língua. Os autores, ao caracterizarem esse tipo de conhecimento, pontuam que:

Muitas são as convenções e normas que os especialistas consideram de extrema utilidade para tratar com os fenômenos de um campo. Embora muitas dessas sejam mantidas, devido ao hábito e à tradição mais do que por utilidade, em certo momento foram especialmente significativas, ao propiciarem determinada estrutura aos fenômenos. Em geral, as convenções têm uma existência precária, visto que foram desenvolvidas e mantidas graças à concordância ou consentimento de especialistas na área. São usualmente verdadeiras somente como matéria de definição e prática, e não como resultados de descoberta ou observação. (BLOOM *et al.*, 1972, p. 60).

Ao reconhecerem que as convenções são desenvolvidas e mantidas graças à tradição e à “concordância e consentimento de especialistas”, os autores apontam que quando se trata da aprendizagem de fenômenos — e aqui incluímos a linguagem —, o ensino desse tipo mostra-se com mais chances de apresentar dificuldades por parte do estudante, por ser conhecimentos de nível bastante considerável de abstração. Nesse sentido, quando falamos em norma-padrão aqui, estamos nos referindo ao conjunto de regras convencionalmente estabelecida que, por sua vez, serve para impor ao indivíduo um modelo ideal de linguagem. É uma convenção abstrata, concebida e organizada de forma arbitrária e profundamente artificial: a gramática enquanto conjunto de regras da língua, portanto, representa muito bem esse conhecimento.

Com base na discussão acima exposta, exercícios de verificação e atividades diversas nesse tipo de ensino, podem ser exemplificadas, conforme pontuam Bloom *et al.* (1972) a partir de atividades no livro didático de português como a que exemplificamos a seguir:

Figura 1 — Exercícios com abordagem prescritiva com foco na fixação das regras

1 Leia a tirinha.

Níquel Náusea, de Fernando Gonsales.

- Por que Níquel Náusea parece irritado, enfadado, quando supõe que o alienígena pedirá para ser levado ao líder?
- O pedido feito pelo alienígena quebra a expectativa do leitor. Por quê?
- Qual regra justifica o uso da ênclise nesses quadrinhos?

Fonte: MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2008, p. 196.

Levando em consideração as palavras de Halliday, McIntosh e Stevens (1974), bem como as de Bloom *et al.* (1972), podemos observar que o objetivo da atividade acima é apenas

fazer com que o estudante, a partir da reescrita das frases das alíneas, rememore a informação armazenada anteriormente (as regras de colocação pronominal) e as utilize no exercício como forma de fixar o conteúdo. Implicitamente, porém, a atividade proposta indica para o estudante que as construções apresentadas nas alíneas constituem um desvio da norma-padrão, sendo elas consideradas “erradas” do ponto de vista da gramática normativa e devendo, portanto, serem corrigidas “seguindo as regras da norma-padrão”, conforme o enunciado da atividade propõe. Dessa forma, o exercício proposto pelo livro didático conduz um trabalho com a língua materna sob um viés prescritivo, por preocupar-se exclusivamente com a variedade padrão do idioma.

O mesmo se pode observar na Figura 2, em que o comando da questão solicita que o estudante, dentre um conjunto de frases, marque aquela(s) que estão “adequadas em relação à concordância verbal”. Eis a atividade:

Figura 2 — Exercício com abordagem prescritiva com foco na identificação de formas linguísticas corretas

7. Identifique as orações que estão adequadas em relação à concordância verbal. Justifique sua resposta.

I. Expulsaram-se muitos sírios de suas casas. X

II. Expulsou-se muitos sírios de suas casas.

III. Para fugir da Síria, andou-se a pé milhares de quilômetros. X

IV. Para fugir da Síria, andaram-se a pé milhares de quilômetros.

V. Precisam-se de muitos voluntários para ajudar os refugiados que chegam ao Brasil.

Foram escolhidas as orações I e III. Na I, o verbo fica no plural, porque concorda com o sujeito “muitos sírios” e o *se* funciona como partícula apassivadora. Na III, o *se* funciona como índice de indeterminação do sujeito, ficando o verbo no singular. Isso porque o verbo *andar* é intransitivo.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018. p. 78.

O exercício acima representa claramente a definição de Bloom *et al.* (1972) quando estes se referem aos exercícios que buscam avaliar o conhecimento do aluno sobre as convenções. Nesse sentido, a atividade proposta pelo livro salienta “a evocação, por reconhecimento ou memória, de ideias, materiais ou fenômenos” (p. 55), sendo esses “fenômenos” as regras de concordância verbal, tópico avaliado pela atividade. A discussão que Possenti (1996) levanta, a esse respeito, pode confirmar o caráter normativo — e, portanto, prescritivo — do ensino revelado pela atividade acima, quando afirma que é a partir da apresentação e domínio da regra que o indivíduo poderá “produzir como efeito o emprego da variedade padrão” (p. 64). Em resumo, o objetivo do item acima é a identificação e/ou o reconhecimento da forma correta, o que implica compreendermos essa atividade como exemplo de uma abordagem prescritiva.

Avelar (2017) argumenta que um ensino de língua baseado em um caráter prescritivo impede o contato do estudante com outras possibilidades de linguagem (que não a norma-padrão) e, conseqüentemente, impossibilita o acesso do indivíduo a práticas de linguagem mais reais e mais relacionadas às suas vivências sociais. Suas palavras são taxativas:

Essa postura estritamente prescritiva tem efeitos drásticos quando adotada no espaço escolar: além de levar o aluno a acreditar em premissas equivocadas sobre a língua, impede qualquer incentivo à descoberta e observação de estruturas alternativas àquelas já apresentadas nos livros, o que ampliaria o seu repertório de opções gramaticais ao explorar diferentes recursos linguísticos nas atividades de produção textual. (AVELAR, 2017, p. 56).

A mesma opinião pode ser encontrada em Halliday, McIntosh e Stevens (1974), quando os autores relacionam a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos da língua materna à aprendizagem de uma língua estrangeira:

Se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena fração do tempo total do ensino de língua materna estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem. Isto não somente cria nos alunos uma incompreensão da natureza da língua, que impedirá neles o uso e a apreciação da língua materna, mas tornará para eles muito mais difícil aprenderem algum dia uma língua estrangeira. (HALLIDAY, McINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 264).

A apropriação exclusiva do professor pela abordagem prescritiva traz uma série de outras consequências e revela alguns fundamentos teórico-metodológicos que se podem observar no plano conceitual didático do ensino de língua. Uma primeira observação nesse sentido pode ser observada na concepção de língua, quando se toma uma abordagem prescritiva no ensino: presumir que somente a aprendizagem de regras pode garantir a boa expressão ou o correto uso da língua é conceber a linguagem como única e exclusiva expressão do pensamento. Cumpre aqui também enfatizar as considerações de Travaglia (2001, p. 21) que, ao discorrer sobre essa concepção de linguagem, pontua que “as leis da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada [a gramática normativa]”.

Por outro lado, a grande maioria dos pesquisadores que se debruçam sobre o ensino de gramática na escola concorda que um ensino dos conhecimentos linguísticos fundamentado em outros aspectos que não sejam as regras da norma-padrão, não invalida a sua importância no desenvolvimento dos estudos acerca da linguagem, já que todas as reflexões realizadas pelos filósofos, gramáticos e outros estudiosos da época contribuíram para a criação de um complexo sistema que, mesmo com suas inconsistências teóricas e particularidades não científicas (PERINI, 2007), compreende a estrutura e o funcionamento das manifestações da língua e da linguagem humana, além de, como bem defende Uchôa (2007), funciona como um mecanismo orientador de um comportamento linguístico cujo valor humano e formativo não pode ser questionável.

Ademais, Bagno (2007), ao referir-se à importância dos estudos gramaticais, ressalta que mesmo sendo esse modo de estudar a língua baseado em reflexões não-científicas, uma vez

que não busca explicar os fenômenos gramaticais sob um prisma exclusivamente linguístico, o estudo gramatical se revela como um importantíssimo patrimônio cultural para as sociedades modernas, devido à sua contribuição nos estudos da linguagem. Isso significa que é também papel da escola abordar a norma-padrão — até porque é esta que os alunos não conhecem, devendo a escola ensiná-la —, mas não resumindo a aula de língua portuguesa em atividades de correção ou repetição, mas sim refletir sobre esses usos padronizados e seus efeitos de sentido.

3.2.2 Ensino da gramática em uma abordagem descritiva

Halliday, McIntosh e Strevens (1974) definem que um ensino no qual predomina a abordagem descritiva tem como objetivo ensinar “o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona” (p. 266). Contrastando-se à abordagem prescritiva, que elege uma variedade da língua e, a partir dela, emite juízos de valor às outras variedades, às quais considera deturpadas e incorretas, a abordagem descritiva se caracteriza mais pelo seu caráter expositivo, isto é, apenas possui o objetivo de explicar como a língua funciona, em qualquer variedade e de qualquer comunidade linguística. Na verdade, o ensino de português a partir do viés descritivo pode ser bastante enriquecedor no desenvolvimento de habilidades cognitivas, visto que, como bem aponta Travaglia (2001), “ensina o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e dos fenômenos que encontra na natureza e na sociedade” (p. 39).

Ao se propor investigar o funcionamento dos diferentes sistemas, esse modelo de abordagem se assemelha bastante ao fazer científico das ciências linguísticas, como bem ainda defendem Halliday, McIntosh e Strevens (1974):

O que entendemos por ensinamento linguístico descritivo consiste, portanto, em mostrar à criança como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna. Se alguém objetar que isto significa fazer linguística nas aulas, a resposta será que é isso mesmo, no mesmo sentido e no mesmo grau em que ensinar o modo como o dinheiro funciona, por exemplo, fazer as crianças “brincarem de comprar”, sob a orientação das professoras, significa ensinar economia na aula. Há de fato métodos de ensino linguístico descritivo apropriados para qualquer idade em que o mestre deseje introduzi-los. (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 268).

De fato, qualquer que seja a abordagem de ensino de língua — ou de gramática, no caso desta investigação —, a necessidade de se realizar uma descrição minuciosa do fenômeno linguístico se mostra consideravelmente relevante. Por isso, o ensino gramatical, seja de qual tipo for, passa pela prática da descrição, seja para dela se eleger aquela que se tornará a variedade

de prestígio a ser ensinada nas escolas, seja para apenas observar, sincrônica ou diacronicamente, os fatos ou os processos que permitiram uma possível mudança linguística. Nesse aspecto, um ensino com abordagem descritiva se torna importante porque permite ao pesquisador ou estudante “o conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como ela funciona (sua forma e função)” (TRAVAGLIA, 2001, p. 20). Tem-se aqui, com efeito, uma ideologia social e mesmo política, mas diferentemente do ensino prescritivo, o intuito aqui é conhecer a língua que se usa e, ao mesmo tempo, integrar-se a ela a partir da ciência de seu funcionamento e constituição.

Cumprido mencionar aqui que Neves (2008), ao refletir a respeito das relações entre o caráter prescritivo e descritivo da gramática tradicional — e, conseqüentemente, seus impactos no ensino de português na educação básica —, defende a existência de uma tensão entre o que a gramática essencialmente descreve e o valor prescritivo que tal descrição possui:

Não se pode ignorar a tensão que fica criada nos dois planos, que são: 1. o plano da interpretação da linguagem das gramáticas, como caracterizadas por a) ausência de marcas de injunção; mas na linha oposta, por b) exemplaridade das amostras; 2. o plano da interpretação do paradigma depreendido da taxonomia, como a) um esquema neutro de organização de entidades; mas, na linha oposta, como b) um parâmetro que se oferece como modelo. [...] Repetindo, paradigmas podem ser interpretados em dois níveis: num nível imediato, superficial, eles são organizações descritivas — e, portanto, neutras — que simplesmente constroem um sistema de entidades, isto é, retratam o que a língua é; num nível mais velado, profundo, eles são organizações modelares — e, portanto, diretivas — que, ao abrigar formas em um sistema, excluem outras formas e, por aí, mesmo sem que se empregue nenhum discurso injuntivo, dizem o que a língua deve ser. (NEVES, 2008, p. 30-32).

Existe, portanto, segundo a autora, uma relação de tensão na concepção que se tem da natureza da gramática tradicional. Em primeiro lugar, as palavras de Neves (2008) demonstram que a gramática é um construto teórico essencialmente descritivo, isto é, preocupa-se em explicar a língua tal como ela é, proposta que vai ao encontro de um ensino de língua com esse tipo de abordagem. Daí que Possenti (1996) afirma que “as próprias gramáticas normativas comportam sempre partes bastante relevantes e extensas de descrição” (p. 68). Porém, num segundo plano, essa mesma descrição, vista de forma explícita em seus compêndios, confessa se apegar a um parâmetro de teor normativo, uma vez que, implicitamente, a consideração de apenas uma forma de linguagem ali (a forma linguística de prestígio) impõe tal norma como sendo a única correta, devendo ser aprendida e seguida por todos. A perspectiva de confronto entre essas abordagens traz para o ensino de língua, por sua vez, consideráveis conseqüências: primeiro, confirma a ideia de que uma abordagem descritiva de ensino da língua, tal como a apresentamos aqui, revela-se mais satisfatória do que uma abordagem prescritiva; segundo, implica considerarmos que a escola

é uma das principais responsáveis por essa tensão entre as duas abordagens, ao ter permanecido, durante muito tempo, conservando uma abordagem de ensino que, em essência, não é objeto de discussão nos próprios compêndios gramaticais, base para as aulas de gramática na escola.

Um aspecto importante de que pode se depreender da abordagem de ensino do tipo descritivo é o respeito pela variedade que o estudante já domina. Apesar de a educação em língua materna compreender que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 1996, p. 17), a perspectiva descritiva permite o estudo e a apropriação da variedade mais prestigiada, mas sem negar ou discriminar as outras variedades. Essa postura adotada neste tipo de ensino, conforme pontua Avelar (2017), contribui para uma melhor sistematização do ensino de gramática:

O professor deve levar em conta que os fatos gramaticais próprios da variedade linguística naturalmente usada pelos seus alunos são legítimos e sistematizáveis. As aulas de gramática podem, com isso, se transformar em um verdadeiro laboratório para realizar experimentos linguísticos a partir do conhecimento dos alunos sobre a sua própria gramática. Em vez de regras de etiqueta artificiais e idealizadas, o ponto de partida para a abordagem gramatical, pode, assim, ser a análise de fatos linguísticos naturais enraizados na gramática internalizada dos próprios alunos. (AVELAR, 2017, p. 42).

Ainda convém que pontuemos, com base nesse pensamento de Avelar (2017), sobre a possibilidade de os estudantes operarem com os elementos de sua própria língua, conforme a observação de Halliday, McIntosh e Stevens (1974). Estes autores asseveram que, ao se efetivar um ensino de língua materna baseado no estudo do funcionamento desta, não se quer dizer ou encorajar uma postura de apego ou valorização à terminologia. Para eles, “não é necessário dar os nomes das categorias linguísticas com o fim de mostrar como elas funcionam” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 271). Em outras palavras, o mais importante na abordagem descritiva de estudo da gramática não é os nomes que se dão aos fenômenos descritos, mas sim “o resultado do que [falantes] dizem e lhes seja mostrado, pela introdução de variantes, qual a causa que conduz a esse resultado” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 271).

No plano dos objetivos educacionais, o ensino descritivo está preocupado, conforme pontuam Bloom *et al.* (1972), em desenvolver os conhecimentos dos estudantes a respeito das terminologias, das classificações e categorizações que os fenômenos apresentam. Assim, o ensino de português de base descritiva assenta a sua prática em atividades de classificar, por exemplo, termos da oração, ou reconhecer palavras que pertençam a uma determinada classe de palavras, ou mesmo categorizar um conjunto de palavras destacadas em um determinado texto. O objetivo dessas atividades neste tipo de ensino é, portanto, “auxiliar [o aluno] a estruturar os fenômenos” (BLOOM *et al.*, p. 56) para que se possa pensar sobre eles de forma organizada e pertinente.

Da mesma forma que o ensino de base prescritiva, uma aula de língua materna com fundamento na descrição dos fatos linguísticos pode, ainda conforme Bloom *et al.* (1972, p. 62), caracterizar um processo de ensino e aprendizagem realizado de forma artificial e arbitrário, uma vez que classificar, identificar ou conceituar são consideradas atividades pouco produtivas quando pensamos, por exemplo, em um ensino mais produtivo, cuja preocupação é a ampliação da competência discursiva dos estudantes. No entanto, os mesmos autores argumentam que os conhecimentos desenvolvidos a partir de atividades de reconhecer nomenclaturas e categorizar os fenômenos, tarefas típicas de uma abordagem descritiva de ensino, são fundamentais para o desenvolvimento de uma área do saber porque eles “representam os elementos de comunicação, compreensão e organização sistemática de conteúdos que o especialista utiliza em sua área” (BLOOM *et al.*, p. 55-56).

Sobre a questão da terminologia, por sua vez, Avelar (2017) constrói uma crítica ao ensino de língua materna desenvolvido pela categorização e memorização de nomenclaturas:

Retomando à disciplina de português, o que vemos acontecer nas aulas de gramática costuma produzir um efeito contrário: a nomenclatura gramatical apresentada aos alunos, que traz uma extensa lista de classes, funções e categorias, não tem tido uma finalidade clara para além do seu próprio aprendizado. O ensino do conteúdo proposto pela nomenclatura fica quase sempre restrito à função de medir o conhecimento do estudante em atividades voltadas à classificação morfológica e análise sintática automatizadas, sem o suporte de qualquer reflexão mais sofisticada, produtiva e instigante sobre os fatos da língua. [...] A adoção de uma nomenclatura gramatical deve ter um alcance que vá além do seu próprio aprendizado. Um dos seus objetivos pode ser exatamente o de ajudar o aluno a refletir sobre o seu conhecimento gramatical internalizado para, a partir daí, analisar a língua em funcionamento e depreender, com autonomia, as regras que alicerçam o seu uso. (AVELAR, 2017, p. 48-49).

As considerações do autor permitem concluir que apesar de um ensino partindo da noção terminológica — o que se alinha ao pensamento de Bloom *et al.* (1972), mas de certa forma se opõe ao de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) —, ser relativamente necessário, ele precisa estar muito bem contextualizado para que as atividades de verificação da aprendizagem da língua materna não fiquem apenas direcionadas para o reconhecimento e a classificação de termos. Isso significa dizer que o ensino descritivo deve ultrapassar a simples descrição, mesmo que o uso de uma terminologia possa ajudar, como bem pontua Bloom *et al.* (1972), o aluno a raciocinar mais organizadamente a respeito de suas reflexões sobre a linguagem. Nesse sentido, o ensino descritivo, apesar de ser mais satisfatório que o prescritivo, sozinho ele também não dá conta das habilidades que precisam ser desenvolvidas nos estudantes no âmbito da linguagem.

Consideramos, portanto, exemplos de exercícios de verificação fundamentados numa perspectiva descritiva do ensino, as seguintes atividades (Figura 3 e Figura 4):

Figura 3 — Exercícios com abordagem descritiva com foco no reconhecimento

1. Releia abaixo a parte do texto “De caso pensado” em que são reveladas estratégias sobre exposição das mercadorias.



Uma delícia leva à outra
Os queijos ficam ao lado dos vinhos. Você compra um e logo pensa: “Por que não o outro também?” Pelo mesmo motivo, o filtro de papel fica perto do café e o salgadinho, ao lado do refrigerante.

a) Retire, desse trecho, as expressões que informam onde podem ser encontrados os seguintes produtos:

- Os queijos
Ao lado dos vinhos.
- filtro de papel
Perto do café.
- salgadinho
Ao lado do refrigerante.

b) Essas expressões indicam uma circunstância de tempo, modo ou lugar?
Circunstância de lugar.

c) Que função sintática esses termos exercem nas orações em que aparecem?
Adjunto adverbial.

O adjunto adverbial se refere fundamentalmente ao verbo e apresenta uma informação nova.



d) Por que, na sua opinião, essas expressões são necessárias para a construção dos sentidos do texto?
Porque elas informam onde os produtos podem ser encontrados dentro de um supermercado.

Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2006, p. 98.

Os exercícios representados pela Figura 3 trazem uma abordagem de estudo da língua numa perspectiva descritiva a partir de comandos que solicitam do aluno não só o reconhecimento de expressões que indicam as circunstâncias expressas pela classe dos advérbios, como também solicitam a identificação de fenômenos linguísticos, como se pode notar nas alíneas B e C. Para Halliday, McIntosh e Strevens (1974), atividades construídas sobre um modelo descritivo de língua possuem como objetivo construir uma imagem geral da língua (p. 276), o que pode ser observado não somente pela alínea A do exercício, que traz diferentes formas de indicar o local de determinados elementos, como a própria informação apresentada entre as alíneas C e D a respeito do adjunto adverbial, que é essencialmente descritiva.

Já o exercício a seguir, retirado de um livro didático destinado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, caracteriza-se, essencialmente, pela prática da categorização de acordo com o que preconizam Bloom *et al.* (1972), para quem o objetivo deste tipo de atividade é o pleno “conhecimento de classes, agrupamentos, divisões e arranjos fundamentais e benéficos a

um determinado campo, propósito ou problema” (p. 62). Do ponto de vista do ensino de língua, o item tem o objetivo de verificar se o estudante demonstra perceber como a classe das conjunções funcionam a partir da categorização de seus tipos e sentidos apresentados, o que implica, como bem pontua Travaglia (2001, p. 39), o conhecimento da “estrutura da língua, sua forma e função.

Figura 4 — Exercício com abordagem descritiva com foco na categorização

1 Classifique as circunstâncias expressas pelos termos destacados nas seguintes frases em: *condição, afirmação, causa, finalidade, oposição, exclusão, explicação, conclusão e exemplificação*.

a) Evite consumir cigarro, **pois** ele causa dependência e traz sérios riscos à saúde. *explicação*

b) As pesquisas revelam que 80% dos fumantes têm a intenção de parar de fumar, **porém** apenas 3% conseguem. *oposição*

c) Algumas medidas precisam ser tomadas **a fim de** se combater o tráfico nas escolas. *finalidade*

d) Você pode se livrar desse vício, **desde que** seja persistente. *condição*

e) Todos concordaram com sua opinião, **menos** eu. *exclusão*

f) Ele teve que sair **porque** é proibido fumar aqui dentro. *causa*

g) Sabemos, **de fato**, o quanto os jovens precisam de apoio e compreensão. *afirmação*

h) Não estava se sentindo bem, **portanto** foi para casa. *conclusão*

i) Reações **como** diminuição dos reflexos, sonolência, tontura e dificuldade de locomoção são bastante comuns nos casos de ingestão excessiva de álcool. *exemplificação*

Fonte: SOUZA; CAVÉQUIA, 2002, p. 79.

Num plano efetivo de ensino de gramática na escola, por fim, a abordagem descritiva alimenta uma concepção de língua que não mais está ligada à expressão organizada e exclusiva do pensamento, mas a vê como um instrumento, uma forma de estabelecer a comunicação entre os sujeitos. Dessa concepção, se alteram também o objetivo do ensino de gramática, que passa a descrever o funcionamento da língua com o intuito de garantir aos indivíduos os mecanismos linguísticos necessários para a sua troca de informações em sociedade, e o conteúdo que, apesar de permanecer voltado para o estudo das categorias gramaticais, não se apoia numa metodologia prescritiva, discriminando outras possibilidades de uso do idioma. O foco no ensino de língua aqui é instrumentalizar o indivíduo para que ele possa, “do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, [...] melhor atuar em sociedade” (TRAVAGLIA, 2001, p. 39).

3.2.3 Ensino da gramática em uma abordagem produtiva

Os estudos mais atuais em linguística e sua relação com o ensino de línguas apostam numa prática pedagógica em que prevaleça uma abordagem produtiva de ensino de gramática,

isto é, que possa ampliar a competência linguística dos estudantes. Halliday, McIntosh e Strevens (1974) defendem que o ensino baseado numa abordagem produtiva tem como objetivo “aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua” (p. 276). Em outras palavras, um ensino de gramática de abordagem produtiva contribui para que o aluno, utilizando seu próprio repertório linguístico, amplie suas conexões linguísticas, participando ativamente de outras manifestações de linguagem, adequando-se a elas.

Para Travaglia (2001), o ensino produtivo é considerado o mais adequado quando se pensa em ensino de língua. Preservando a ideia de que o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a chamada competência comunicativa, isto é, “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2001, p. 17), o autor postula que o desenvolvimento dessa capacidade se dá especificamente a partir de práticas pedagógicas com viés produtivo. Ainda defende o autor que ao se possibilitarem na aula de português um conhecimento linguístico produtivo acerca dos mecanismos de funcionamento da língua ampliam-se as habilidades do indivíduo no uso de suas capacidades linguísticas nas várias situações de interação social mediadas pela linguagem.

Da mesma maneira, Bagno (2008) apresenta uma ideia do que seja ensinar língua materna com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, a partir de um trabalho de pesquisa sobre a linguagem. O autor assinala, assim, que:

[...] a Língua Portuguesa deve conter uma boa quantidade de *atividades de pesquisa*, como arma eficaz contra a *reprodução* irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa. Para cada assunto, a ser abordado [...], seria o caso de levantar um *corpus* o mais diversificado possível para que nele se buscasse apreender as regras das diferentes variedades de língua, a distribuição dos usos de acordo com a modalidade de língua, com o registro, com o *gênero* do texto etc. [...] O professor de português não pode mais ser apenas um repetidor da doutrina gramatical normativa, que ele mesmo (tantas pesquisas o mostram) não domina integralmente. Ele deve se converter num pesquisador e orientador de pesquisas a serem empreendidas por ele junto com seus alunos. (BAGNO, 2008, p. 159, ênfases do autor).

A defesa do autor é que um ensino de língua — a nosso ver, produtivo — deve ser uma aula de reflexão através da observação e estudo das situações concretas de uso da linguagem. Assim, enquanto o ensino estiver assentado na transmissão de regras e formas adequadas para o uso da língua, não se terá a oportunidade de, através da pesquisa linguística, nas palavras de Bagno (2008), desenvolver as competências necessárias para um contato saudável, respeitoso e plural com a própria língua. Para isso, é fundamental a mudança de concepções por parte da escola, por parte do professor e por parte da sociedade. Assim, um ensino de línguas produtivo

não pode ser efetivado enquanto se reproduzir conhecimento; o ensino produtivo, conclui o autor, exige na verdade a produção de conhecimentos, tanto pelo professor, tanto pelo aluno.

Tecendo uma breve comparação com a abordagem prescritiva, Halliday, McIntosh e Strevens (1974) discutem que o ensino produtivo, apesar de se opor à abordagem prescritiva, muito se apropria dos conhecimentos linguísticos da gramática normativa como uma estratégia de ampliação das competências linguísticas dos estudantes. Na verdade, os autores deixam claro ao defender que o conhecimento das regras gramaticais é importante na medida que possibilita conhecer o funcionamento da língua materna, mas esse conhecimento pode ser efetivado a partir do contraste desses elementos em diferentes situações e linguagens. Em outras palavras, o ensino produtivo pode, sim, utilizar da norma-padrão para desenvolver habilidades estudantis. O trecho em que os autores justificam seu ponto de vista é claro:

A criança precisa, entretanto, aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas. Uma parte deste material, sem dúvida, será apresentada descritivamente. Ao examinar o uso e a significação de determinado padrão ou elemento, o professor ao mesmo tempo chama a atenção para a tendência dos diferentes padrões e elementos se associarem a diferentes tipos de situação. (HALLIDAY, McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 277).

O enfoque aqui esclarecido pelos autores recai sobre a questão tão já amplamente discutida aqui no Brasil sobre ensinar ou não a gramática na escola. Como os próprios autores apontam (e como já foi apontado aqui anteriormente), a questão da gramática na escola não é sobre *o quê* ensinar, mas *como* ensinar os conhecimentos linguísticos. A fala dos autores soa, assim, como uma proposta: o ensino alicerçado numa abordagem produtiva pode resolver muitos dos problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa como um todo, uma vez que, como aponta Antunes (2014), muitos problemas de leitura, escrita e mesmo o domínio da variedade prestigiada da língua se deve à falta de competências linguísticas básicas.

Um ensino produtivo de língua preocupado com a ampliação de competências, como se pode perceber, ultrapassa práticas de sala de aula apoiadas somente na prescrição de regras, ou mesmo na memorização, classificação ou reconhecimento. Do ponto de vista da produção e aplicação de atividades escolares, buscando atingir objetivos educacionais diversos, Bloom *et al.* (1972), mais uma vez é evocado para nos situar que tipos de competências e habilidades podem ser mobilizadas dentro de um ensino com viés produtivo. Dentro de sua taxionomia de objetivos educacionais, encontramos aporte teórico suficiente para corroborar com a ideia de que um ensino produtivo pode ser desenvolvido na escola originado de práticas didáticas assentadas nas seguintes habilidades:

- a) *Compreensão* — representada aqui por qualquer atitude do aluno ao demonstrar entendimento do que Bloom *et al.* (1972) chama de “literal”, isto é, não envolve uma interpretação do que foi enunciado, mas uma leitura do conteúdo como ele foi originalmente apresentado. Envolve atividades de tradução, interpretação e “extrapolação” (capacidade de ir além do que foi solicitado). No ensino de língua materna, atividades que solicitem que o aluno expresse as mesmas ideias usando diferentes linguagens são um exemplo do desenvolvimento dessa habilidade.
- b) *Aplicação* — refere-se à capacidade que o aluno possui de aplicar o que foi de fato aprendido na sua vida, transformando sua realidade. Práticas de ensino de línguas desenvolvidas aqui podem ser, por exemplo, o real uso da linguagem nas diferentes situações de interação social, como a produção de textos orais e escritos de acordo com as situações e contextos extralinguísticos.
- c) *Análise* — compreende um modo operacional de percepção das características e constituintes de um determinado objeto ou fenômeno, identificando as relações entre os elementos que o constitui e percebendo seus desdobramentos. No ensino, tal habilidade pode ser desenvolvida a partir, por exemplo, de atividades em que se comparam textos sobre o mesmo tema, de temas diferentes etc., buscando, a partir da análise, as ideias recorrentes, as que divergem etc.
- d) *Síntese* — tem por denominação a capacidade que o aluno possui de reunir todos os aspectos, partes e elementos de determinado objeto ou fenômeno de modo a constituir um todo. A própria atividade metalinguística (fixação das regras) é um exemplo desse tipo de habilidade.
- e) *Avaliação* — pode ser concebida como um processo de julgamento das ideias, valores, métodos, materiais e objetivos de um determinado objeto ou fenômeno. A escola desenvolve a avaliação em atividades que o estudante reflete sobre a sua própria prática (a refacção textual é um exemplo disso).

Como se pode perceber, são diversas as possibilidades de trabalho dentro de uma perspectiva pedagógica que toma o ensino como do tipo produtivo. Seu principal ensejo — a ampliação das competências, dos letramentos, das possibilidades de interação etc. — exige a elaboração e desenvolvimento de atividades diversas e diferenciadas, o que na grande maioria das vezes não aparece nas salas de aula. O livro didático, que pode consolidar tais atividades, mostra-se no mesmo processo em que se encontra o ensino de língua: a diversa coexistência de propostas, abordagens e filosofias. Os exercícios representados pelas Figura 5 e Figura 6 ilustram nosso ponto de vista.

Figura 5 — Exercícios com alínea de abordagem produtiva com foco na avaliação

4. Releia o sétimo parágrafo do texto. (Relacionar modo de organização do parágrafo com seu objetivo)

Do meu ponto de vista, deve-se investir em projetos educacionais de formação profissional para que esses trabalhadores possam competir no mercado de trabalho e exigir seus direitos. Também é necessário fiscalizar com eficácia, punir e até mesmo promover o fechamento dessas empresas que não tratam seus resíduos e, portanto, desobedecem às leis ambientais. Conseqüentemente, com a regularização e a profissionalização dos trabalhadores desse setor, a economia, a saúde dos cidadãos e a infraestrutura de Limeira melhorarão.

- a) Qual é a função desse parágrafo? A função desse parágrafo é anunciar as soluções propostas por Thairiny para resolver o problema de Limeira.
- b) Qual é a expressão que sinaliza a função do parágrafo identificada por você no item a? A expressão "do meu ponto de vista".
- c) Os parágrafos 5 e 6 apresentam, respectivamente, a opinião dos empresários e a da Associação Limeirense de Joias. A articulação entre os parágrafos 5, 6 e 7 objetiva:
- anunciar que as soluções para os problemas de Limeira são evidentes e que uma jovem de 17 anos foi capaz de percebê-las.
 - indicar que existe um consenso sobre o que deve ser feito para resolver os problemas de Limeira.
 - reforçar a ideia de que a questão tratada no artigo de opinião é polêmica, já que apresenta três opiniões diferentes sobre o mesmo assunto.

Fonte: PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 80.

Os exercícios acima representados pela Figura 5 destacam-se pela forma mista com que trabalham os conhecimentos do estudante a respeito da classe das conjunções. Num primeiro momento, observe-se a abordagem do exercício advinda do plano textual e interativo, solicitando do aluno, tanto na alínea A como na alínea C o objetivo da produção escrita, que leva em conta não só aspectos linguísticos, mas também extralinguísticos (situação comunicativa). Dentro da perspectiva de Halliday, McIntosh e Stevens (1974), os exercícios acima demonstram produtivo tratamento do ensino de língua não só por solicitar o objetivo do texto, mas exigir do aluno uma reflexão a respeito de como os elementos conjuntivos ajudam nos propósitos comunicativos de seus autores. A análise do fenômeno — usando um termo de Bloom *et al.* (1972) — permite, nesse caso, a construção de conhecimentos dos estudantes não só a respeito da existência de termos da classe das conjunções, mas da função que esses termos exercem nos diferentes textos de circulação social.

Da mesma forma, o exercício a seguir, representado pela Figura 6, possui abordagem mista quando do tratamento metodológico dos fenômenos linguísticos. Ao estudar a classe das preposições, tanto a alínea A como a alínea B buscam do aluno um conhecimento a respeito do próprio sistema, ao requerer a identificação das palavras que são classificadas como preposição. Dessa forma, vê-se o caráter descritivo das duas primeiras alíneas. A alínea C, por outro lado,

já solicita uma atividade mais elaborada por parte do estudante, que precisa desenvolver a análise (BLOOM *et al.*, 1972) como estratégia para responder à questão. Do ponto de vista linguístico, por sua vez, a alínea ratifica a abordagem produtiva porque, a partir da prática da análise, o estudante possui a oportunidade de refletir sobre os usos das preposições *no* e *ao* no interior da proposta comunicativa apresentada pelo texto. Parafrazeando as ideias de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), que concluem suas reflexões sobre o ensino do inglês, o ensino quando produtivo aumenta a capacidade do aluno em usar de modo mais eficiente a sua língua materna, no nosso caso, o português. Eis os exercícios representados pela Figura 6:

Figura 6 — Exercícios com alínea de abordagem produtiva com foco na análise

2. Logo na primeira cena, Josué pergunta a Dora: “Posso ir no banheiro”?

a) Identifique a preposição nessa frase.

b) Encontre no texto a frase em que Irene diz a Dora que vai ao banheiro e destaque a preposição.

c) Na sua opinião, por que Josué e Irene usaram “no” e não “ao” banheiro?

Fonte: MARCONDES; PARISI, 2003, p. 198.

É necessário aqui mencionar que a identificação (ou proposição) deste último tipo de abordagem para o ensino de língua materna realizada por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) provocou no Brasil uma profusão de outros trabalhos que ora se ancoram nos postulados dos autores, como se pode verificar em Travaglia (2001), Possenti (1996) etc., ora os redimensionam, oferecendo outros prismas com o objetivo de aprofundar a necessidade de se promover um ensino de língua materna mais direcionado ao desenvolvimento de competências e habilidades. Com relação ao ensino de gramática na escola, surgem no Brasil as expressões “gramática reflexiva” (TRAVAGLIA, 2001; 2011), “gramática contextualizada” (ANTUNES, 2007; 2014), ou mesmo “gramática de usos” (NEVES, 2007; 2008), para citar alguns exemplos.

Debruçando-se sobre os trabalhos de cada um desses autores, um ponto de contato reúne todas as obras sob um só propósito: oferecer um ensino de gramática que fuja da simples transmissão de conteúdos e o aumento de práticas de análise da língua, em que se observe os fenômenos linguísticos levando em consideração seus usos em situações reais de comunicação e seus interesses. Daí é que uma defesa comum a esse objetivo não passa pela exclusão de um desses tipos de ensino — todos eles capazes de contribuir para a ampliação dos letramentos —,

mas sim requer um redimensionamento, em que práticas produtivas sobreponham-se às demais, tendo em vista que “o ensino produtivo é sem dúvida o mais adequado à consecução do primeiro objetivo do ensino de língua portuguesa [ampliar a competência comunicativa]” (TRAVAGLIA, 2001, p. 40).

Sobre esse aspecto do redimensionamento das prioridades no ensino de português, cabe aqui chamar novamente Possenti (1996) que, a esse respeito, soube bem sintetizar a questão do ensino (ou não) da gramática quando afirma que:

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões da língua. Seria contraditório propor essa atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática — eu disse *mais* importante, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos...). Além do mais, se se quiser analisar fatos de língua, já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores do que muito dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais indicados nas escolas. (POSSENTI, 1996, p. 56, ênfase do autor).

Dessa ideia geral defendida pelo autor, partem proposições sugestivas que buscam investigar os conhecimentos gramaticais numa linha mais reflexiva, nas quais se observam as atividades de análise e reflexão sobre a língua; em uma linha que considera os usos linguísticos, de modo a perceber seus efeitos de sentido nos processos de produção e recepção textual; em uma linha mais dialógica e performática, considerando os usos linguísticos em função dos seus contextos sociais; e em uma linha que considera a produção do texto como ponto de partida para as análises e usos dos elementos gramaticais. Em outras palavras, o que se deseja para o ensino de língua materna é a realização de uma nova forma de ver e estudar a língua(gem), diminuindo a incidência em atividades de classificação, reconhecimento, identificação de formas corretas e/ou erradas etc., predominando a prática de análise da língua em seu contexto real de uso, com todas as suas possibilidades de recursos pragmáticos e discursivos.

Apresentadas as três abordagens de ensino de gramática na escola segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e considerando a necessidade de sintetizar as discussões realizadas neste capítulo, apresentamos a seguir o Quadro 3, que traz relacionados em forma de esquema as características mais marcantes de cada abordagem de ensino de língua materna, acompanhadas de suas concepções de linguagem e modelos de exercícios propostos, estes últimos baseados em Bloom *et al.* (1972). Tal quadro, como se verá no Capítulo 5, constituirá o dispositivo teórico-metodológico principal que utilizaremos para a análise dos livros didáticos selecionados para a realização desta pesquisa.

Quadro 3 — Abordagens de ensino e suas características

ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	MODELOS DE ATIVIDADES
Prescritiva	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva substituir um padrão de linguagem inaceitável por outro, mais aceitável. • Seleciona o padrão de linguagem considerado mais prestigiado socialmente e o ensina. • Apoia-se, basicamente, nas regras do fazer/não fazer explicitadas pela gramática tradicional. • Traz sempre um juízo emitido sobre o certo e o errado na língua de caráter institucional. • Justifica o domínio do novo padrão afirmando que através dele se pode dominar o mundo externo. • Engloba, geralmente, a substituição de padrões de fala e de escrita. • Apresenta prescrições que, muitas vezes, não possuem fundamento (são arbitrárias), mas são aceitas por causa da influência social. • Causa em grande escala um falseamento da natureza da linguagem. • Privilegia o ensino da variedade padrão ou culta da língua. • Desenvolve-se com predomínio nas instituições escolares e nos exames. • Interfere nas habilidades já adquiridas pelos alunos. • Pauta-se especialmente em regras do bem falar e do bem escrever, a dicotomia certo x errado. • Enfatiza o uso de terminologia para sustentar a sua abordagem. 	Linguagem como expressão do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir frases ou trechos de texto segundo as regras da gramática normativa. • Reescrever frases ou trechos com o elemento gramatical correto. • Completar frases ou trechos com os elementos gramaticais corretos. • Marcar a palavra, frase ou trecho escrito segundo a norma-padrão. • Reconhecer a forma gramaticalmente errada. • Indicar a regra que justifica o uso gramaticalmente incorreto de uma forma linguística.
Descritiva	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva demonstrar o modo como a língua funciona. • Baseia-se nos postulados da linguística descritiva. • Traz uma descrição de natureza informativa. • Realiza-se mediante a exposição, ordenação, classificação e acréscimo. • Mostra como diferentes padrões de linguagem são utilizadas. • Trata de todas as variedades linguísticas sem juízos de valor. • Relaciona-se diretamente com as pesquisas da linguística sincrônica. • Parte de uma perspectiva funcional da língua, tomando a língua em uso. • Não desconsidera a natureza formal e social da linguagem. • As atividades buscam desenvolver o pensamento e raciocínio científico. 	Linguagem como instrumento de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar determinado elemento no texto. • Indicar se o elemento pertence a esta ou aquela classificação. • Combinar elementos. • Completar orações com elementos específicos. • Classificar os elementos destacados. • Substituir elementos por outros. • Unir trechos usando elementos específicos. • Informar as relações que elementos no geral expressam. • Indicar os elementos que estão ausentes.

Produtiva	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva desenvolver novas habilidades. • Corresponde ao ensino da leitura e da escrita em si mesmo. • Estender o uso da língua materna de maneira mais eficiente. • Amplia a competência comunicativa. • Equivale ao domínio das variedades da língua adequadas a cada situação. • Leva em consideração os aspectos extralinguísticos. • Foca no uso das formas linguísticas. • Amplia os padrões de linguagem já adquiridos. • Considera as habilidades que o aluno já adquiriu. • Estuda a língua em diferentes situações sociais. 	Linguagem como instrumento de interação social	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar as diferenças de significado de um mesmo elemento. • Escrever as mesmas ideias de outras formas. • Pesquisar outros exemplos de elementos com o mesmo valor semântico. • Analisar o contexto sociocomunicativo. • Usar a linguagem em situações distintas. • Sintetizar reflexões em poucas palavras. • Amplie os trechos ou textos.
-----------	--	--	---

Fonte: Baseado em Halliday, McIntosh e Stevens (1974), Travaglia (2001) e Bloom *et al.* (1972).

Apresentadas e discutidas dessa forma, parece que cada uma dessas abordagens de ensino de língua é estanque e oposta umas às outras. Por outro lado, concordamos com Travaglia (2001) quando este considera que apesar de diferentes, tais abordagens não se opõem: na verdade, elas carregam concepções e desenvolvem práticas diversas que permeiam o ensino de português atualmente e, por isso, não devem ser vistas como fixas e ou flexíveis. Para além disso, é consenso da maioria dos estudiosos, como acima dissemos, que o ensino a partir da abordagem produtiva é mais profícuo uma vez que responde com mais qualidade às demandas contemporâneas de acesso e uso da linguagem. Entretanto, as outras abordagens têm o seu valor e são úteis na medida que devem auxiliar o processo de ampliação do letramento dos estudantes na escola.

3.3 Considerações gerais sobre o capítulo

A linguística baseada numa perspectiva funcional, isto é, que compreende e analisa a os fenômenos linguísticos em função de seus usos reais na atividade discursiva, tem muito a contribuir no ensino de língua portuguesa, pois ao partir daquilo que se preconiza nas gramáticas normativas de base tradicional, toma em análise suas “verdades”, elabora hipóteses, testa vários caminhos e propõe alternativas que, num quadro científico, acomodam-se com uma maior rigidez naquilo que realmente ocorre com os fatos da linguagem. No que se refere às classes de palavras discutidas acima, o caráter fluido dessas classes secularmente tidas como “invariáveis”, é uma prova de que a pesquisa linguística pode muito oferecer aos estudos da linguagem, enriquecendo ainda mais as reflexões que permearam o ideário linguístico durante muito tempo.

Nessa perspectiva, o tratamento dado pelas gramáticas tradicionais frente às classes de palavras invariáveis revela uma notável defasagem no que se refere a uma descrição de tais elementos linguísticos. A forma de abordagem, a partir de lista de classificações, definições que não levam em consideração aspectos fundamentais do funcionamento desses elementos no uso da língua, e fixação de situações já desgastadas e em desuso, acaba por trazer, como dissemos no início deste capítulo, uma visão inadequada de língua, de linguagem, prejudicando a relação que os homens têm com as diferentes formas de tratar o fenômeno linguístico, inclusive na escola. Sobre esse aspecto, evoquemos novamente Bagno (2012) quando diz:

Tudo isso serve de mais argumento para defender o ponto de vista pedagógico que sustentamos [...]: não tem cabimento o ensino de gramática, tal como tem sido feito tradicionalmente, como apreensão de uma nomenclatura fixada há mais de dois mil anos, num ambiente sociocultural, geográfico, ecológico, político, religioso etc. completamente diverso do que o Brasil do século XXI e fixada para tentar depreender o funcionamento de uma língua [...]. Se algum trabalho metalinguístico tiver de ser feito, que seja com base precisamente nesse caráter fluido, nebuloso, do funcionamento da língua e na provisoriedade (e precariedade) de toda classificação. (BAGNO, 2012, p. 440).

O autor acerta em suas palavras quando afirma que, no que se refere ao estudo (e ensino) de classificações e definições, a escola deve se atentar ao caráter passageiro e mutável que os elementos linguísticos possuem, de forma a trazer análises sólidas, que tenham relação com a vivência de linguagem dos alunos e que possam contribuir decisivamente para a ampliação de suas possibilidades de inserção no mundo da linguagem. Nesse sentido, pudemos ver que no plano das classes de palavras invariáveis, apesar dos conceitos e classificações equivocadas da gramática tradicional — que fundamenta o ensino de língua em muitas escolas do país — muito pode ser feito a respeito dos fenômenos adverbiais, preposicionais, conjuntivos e interjectivos, uma vez que, como elementos constituintes da língua, são, como bem aponta Franchi (2011), a verdadeira prova de que a linguagem tem um poder transformador a partir de sua capacidade verdadeiramente criadora, constitutiva dos diferentes discursos, que a escola precisa se apropriar para desenvolver uma abordagem de ensino mais profícua.

É, pois, a ampliação da competência comunicativa que constitui a essência do ensino de abordagem produtiva e, por extensão, de todo o ensino de língua materna. No plano didático, o ensino sob viés produtivo corresponde a uma concepção de linguagem que a toma como um instrumento de interação, isto é, como uma forma de agir em sociedade através da sua própria linguagem com outros sujeitos de linguagem. Assim, o ensino de língua portuguesa tem como objetivo principal desenvolver nos estudantes competências e habilidades para que este amplie suas capacidades linguísticas, permitindo sua atuação nos mais diferentes espaços e épocas. Para

isso, atividades linguísticas de classificação, memorização, análise de frases descontextualizadas são substituídas por práticas de análise linguística com textos reais, produzidos por sujeitos em situações reais de interação social.

Ainda assim, a reflexão exposta anteriormente destaca a convivência, muitas vezes conflituosa, dessas três abordagens não só nas discussões sobre o ensino de língua, mas elas se concretizam também nos currículos escolares, no processo de elaboração dos livros didáticos e, mais comumente, nas salas de aula, em que professores ora realizam práticas mais prescritivas, ora mais descritivas, ora tentam inovar a prática docente com uma abordagem mais produtiva. Como bem pontuaram Aparício (2006) Silva, A. (2008), Souza (2014), Vieira (2018), entre outros já arrolados aqui, vive-se no ensino de língua materna em geral, com efeito, um momento de transição, em que não se sabe ao certo se práticas obsoletas estão cedendo seu lugar a práticas pedagógicas mais inovadoras ou se há intenções despropositadas de um possível convívio natural e pacífico entre esses diferentes métodos de ensino de línguas. Mais uma vez, resta à pesquisa científica buscar deslindar essa questão, enfocando os efeitos desse momento de transição no ensino de gramática e na própria constituição da disciplina de língua portuguesa.

No plano da questão curricular, é cada vez mais frequente a defesa de um ensino de língua materna preocupado com o desenvolvimento de competências discursivas, o que implica a ideia de que tal ensino deve ser realizado da forma mais produtiva possível, como vimos. Os diferentes documentos oficiais que prescrevem o ensino de língua portuguesa no Brasil, seguindo os mais atuais pressupostos teórico-metodológicos da educação linguística, são taxativos numa abordagem que confirma a necessidade de um ensino de língua portuguesa que se construa com práticas de estudo e análise da língua(gem) em diferentes situações de interação social. Nesse sentido, o capítulo a seguir discute as orientações prescritas para o ensino de gramática de dois documentos oficiais brasileiros que direcionam a prática pedagógica do ensino de português no país: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

4 DOS “ESFORÇOS MERITÓRIOS”: OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS PRESCRIÇÕES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

A compreensão da gramática como uma disciplina escolar, ou seja, como um saber ensinado pela/na escola, implica que se tome como reflexão não só os conhecimentos que essa própria disciplina mobiliza, o que fizemos até aqui dentro do escopo da linguagem, mas também exige que se abarquem os diferentes processos educacionais. Defender esse posicionamento é aceitar a ideia de que práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem de língua materna, como em qualquer outra disciplina, sempre são incorporadas por concepções de linguagem, de escola, de sujeito-aluno, de trabalho docente, de comunidade etc. Tais concepções, em conjunto com diferentes processos que também cercam o ambiente e o cotidiano escolar, constituem a própria escola e caracterizam o aspecto político inevitavelmente inerente à prática educativa.

Concordando com o que denomina de “opção política” nas relações entre práticas pedagógicas e sala de aula, Geraldi (2011) esclarece:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política — que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade — com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas em sala de aula, ao caminho que optamos. (GERALDI, 2011, p. 40).

Com base no pensamento do autor, podemos considerar que os processos didáticos passam ou se revestem, necessariamente, de uma posição política, confirmando a tênue relação entre a escola, que reflete os ideais sociais, e a sociedade, que os impõe. Importante destacar também que tal concepção política constitui-se não somente das concepções — que no ensino de gramática podem ser a concepção de língua, de gramática, de educação linguística, de escola etc. —, mas também dos próprios procedimentos que refletem tais concepções. Dito de outra maneira, não há prática sem concepção, nem há escola sem uma política que a envolva.

Dentro dessa perspectiva, é importante que conheçamos os diferentes processos que orbitam o ambiente escolar, de modo que possamos ter a possibilidade de compreender o espaço da escola em todas as suas dimensões, seja ela política, social, histórica, cultural e, em nosso caso, linguística. Esse caráter pluridimensional das práticas pedagógicas advém mesmo da concepção de escola como sendo uma instituição aberta às transformações pelas quais a sociedade passa, aliada a mecanismos que propõem (ou tentam possibilitar) essa prática escolar plural. É assim que podemos buscar entender como a escola escolhe o que ensina, como ensina e quando ensina.

Dentre os mecanismos que buscam criar condições para a escola exercer seu aspecto plural são os chamados documentos oficiais. Entendidos aqui como um conjunto de textos que regulam as ações da escola (MACHADO, 2002), esses documentos oficiais, constituindo em sua essência uma política linguística oficial de Estado, atuam como autênticos “enunciados que configuram diálogos/conflitos interculturais e políticas de letramento no sistema educacional público brasileiro” (TORQUATO, 2016, p. 428). Isso significa que, do ponto de vista político, tais textos configuram parte essencial da prática educativa, pois direcionam o trabalho que deve ser realizado pelos mais diversos atores do ambiente escolar.

Assim, uma compreensão dos modos de como o ensino de gramática se configurou na escola passa necessariamente, também, pela análise e reflexão do que os documentos oficiais prescrevem a respeito do ensino dos conhecimentos linguísticos. Por isso, ancorados no conceito de trabalho prescrito²⁵ (CLOT, 2007), no presente capítulo discutimos as contribuições de dois documentos oficiais brasileiros que trazem orientações para o ensino da língua materna: os ditos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, e a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2018. Considerados aqui documentos prescritivos e, portanto, direcionadores da atividade pedagógica, esses materiais, tomados por si e para si pelo trabalhador, atuam como guias coletivos da atividade profissional de todos os que compõem a escola, interferindo sobre o fazer educacional. Para compreendermos melhor o funcionamento desses artefatos simbólicos (iguais em sua essência, mas diferentes em seus métodos), discutimos a seguir seus textos tomando como frente o que eles dizem a respeito do ensino de gramática nas aulas de língua materna.

4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de gramática

Nas últimas décadas do século XX, em razão do avanço do neoliberalismo no plano econômico e de governos ditatoriais, os períodos de redemocratização das nações que compõem a América Latina foram acompanhados de grande instabilidade financeira. Tal fato acabou por exigir, por sua vez, a construção de projetos de reformas políticas e programas de estabilização econômica como estratégia de salvaguardar a independência política e financeira dessas nações.

²⁵ Compreendido como sendo tudo aquilo que é orientado, ordenado ao professor e/ou aquilo que o professor prescreve para si mesmo (CLOT, 2007), o termo “trabalho prescrito” compõe um arcabouço teórico que busca investigar as relações existentes entre a organização do trabalho e a linguagem, uma das preocupações da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, conhecidas como as ciências do trabalho. Para Machado e Bronckart (2005), o trabalho prescrito é homogeneizado pela escola, sendo delineado a partir dos textos prescritivos, que “incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas etc.” (p. 187). É a partir da prescrição que a ação do professor em situação de trabalho pode ser transformada, constituindo aí o chamado “trabalho realizado”.

No interior desse conjunto de reformas destacou-se em grande medida uma profunda revisão das filosofias e políticas educacionais que, agora apoiadas numa visão mais neoliberal, exigem uma qualidade e produtividade dos processos educativos a partir de uma série de estratégias.

No caso do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, doravante) são um exemplo dessa preocupação. Para Suassuna (1998, p. 177), porém, fora o fator econômico, outras ações e fenômenos no campo da educação interferiram na elaboração do documento, como a “aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforma do ensino médio e profissionalizante, repasse direto de verbas às escolas, investimentos em equipamentos de educação a distância, avaliação de cursos superiores etc.” Nesse sentido, o nascimento dos PCN seguiu muito mais uma linha que atendia aos interesses políticos e econômicos do que mesmo os próprios interesses da escola e de suas reais necessidades.

A afirmação acima pode ser ela mesma asseverada pelo próprio documento que, em seu volume introdutório, diz:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998a, p. 6).

Como se pode observar, a elaboração de parâmetros para a construção de currículos educacionais está diretamente amparada pelas novas necessidades sócio-históricas que, no caso brasileiro — e pode-se dizer do mundo como um todo —, está assentada nos princípios políticos e econômicos do capitalismo neoliberal, surgido nos fins do século XX. Nesse sentido, os PCN são vistos como um instrumento que buscam possibilitar às entidades governamentais e a outros segmentos da elite os caminhos para que tais objetivos sejam atingidos em sua plenitude. Em outras palavras, os PCN estão a serviço do Estado que os impõe e não da própria escola.

Nunes (2007), ao discutir ainda o caráter político do documento, no qual ocorre uma ideia de “adequação às necessidades culturais e políticas”, defende essa pluralidade que os PCN buscam evocar. A autora explica:

Esses parâmetros, por um lado, assegurariam uma aproximação da produção de conhecimento em todo o território nacional, por outro lado, permitiria uma adequação às necessidades culturais e políticas das diferentes regiões do país, o que permitiria a elaboração de currículos plurais, originados, também, da pluralidade das vocações regionais. Portanto, na intenção com que os PCNEFs [Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental] foram produzidos, numa visão centrado/descentrada, ele

permitiria uma transposição didática dos princípios referenciais do documento para as práticas educativas, assegurando uma unidade nacional, que sustentaria uma base nacional comum, ao lado das diversidades regionais. (NUNES, 2007, p. 82-83).

Como se pode depreender das palavras da autora, os PCN funcionariam a partir da conjugação de duas frentes: a primeira, de caráter mais centralizado, referir-se-ia à inclusão, por parte do documento, de um conjunto de orientações teóricas que fundamentariam a construção dos currículos escolares, garantindo-lhe unidade em todo o país; a segunda frente, de caráter mais descentralizado, possibilita este mesmo referencial a inclusão nos currículos conhecimentos que estariam mais direcionados à realidade local das escolas, o que constrói um sistema de ensino e aprendizagem fundado na relação plural entre o nacional e o regional desse documento. Dessa forma, os PCN são documentos normativo-prescritivos, mas que, dentro dessa prescrição, existe, pelo menos em tese, a abertura para a flexibilização de outros saberes, atitudes, valores etc. Eis, na opinião ainda da autora, um aspecto diferenciador e inovador do documento.

Com efeito, justificada pela obrigatoriedade de cumprir o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, ratificado pela LDB de 1996²⁶, a elaboração dos PCN, segundo nos informam Rojo (2000) e Ferrarezi Jr. (2014), tornou-se um marco na história do currículo e, no nosso caso, da educação em língua materna no Brasil, pois trouxe reflexões sistematizadas e alinhadas com o que havia de mais recente na história dos estudos linguísticos realizados no país. Neves (2010) concorda com o pensamento dos autores quando, ao fazer um balanço geral do volume dedicado ao ensino de língua portuguesa, constata que:

1) Os PCNs constituem um avanço, do ponto de vista das políticas educacionais, pelo fato de assentarem-se em pressupostos teóricos para enfrentar problemas há muito verificados no domínio das atividades de linguagem. 2) Tanto reflexões teóricas como sugestões metodológicas põem ênfase na utilização da linguagem nas diversas situações sociais, com vista à eficiência do uso linguístico, e, como fim último, com vista ao exercício da cidadania. (NEVES, 2010, p. 233-234).

Conforme se pode perceber pelo pensamento da autora, o documento se constrói a partir de alguns pontos positivos, quanto ao uso de saberes teóricos que buscam enfrentar sérios problemas que há muito afetam o ensino quando o assunto é o uso da linguagem. Apoiado numa concepção que vê a linguagem como instrumento de interação social, como veremos mais adiante e como a autora já nos antecipa, os PCN se alinham à ideia de que é a partir dos usos sociais da

²⁶ Assim está disposto na LDB/1996: “Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, ênfase nossa).

língua que se pode desenvolver práticas sociais reais e, de fato, inserir-se nesse corpo social de forma ética e cidadã.

Assim, diante das considerações acima realizadas a respeito dos PCN de modo geral, partimos a seguir para uma descrição do documento referente ao volume de língua portuguesa, direcionado pelos seguintes aspectos: concepção de língua/linguagem, objetivos e estrutura de ensino de língua materna, conceito de texto e lugar destinado ao ensino da gramática. Esperamos, dessa forma, conseguir caracterizar o complexo arranjo teórico-metodológico do documento, de modo que possamos compreender o papel dos conhecimentos gramaticais no conjunto geral da obra em função dos aportes teóricos que o sustentam.

Os PCN dedicados ao ensino de língua portuguesa tem como espinha dorsal a ideia de que é necessário que a instituição escolar organize seu ensino em função do desenvolvimento dos “conhecimentos discursivos e linguísticos”, conforme relaciona seu volume introdutório:

Em outras palavras, [os PCN de língua portuguesa] propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo: ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; [e] refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998a, p. 59).

Uma leitura superficial do trecho já nos revela a função “instrumental” do ensino de língua portuguesa no sentido de desenvolver competências e habilidades nos estudantes para a sua vivência nas relações sociais. Esse caráter instrumental pode ser posto a efeito a partir do desenvolvimento de atividades de leitura e de produção de vários textos (escritos e orais), além de possibilitar, através dessas atividades, que o aluno reflita sobre esses processos linguísticos de modo que ele perceba que além da existência de diferentes linguagens, sendo algumas delas mais prestigiadas que outras, ele pode usá-las para atuar socialmente.

Numa perspectiva claramente teórica, os postulados dos PCN alinham-se de forma considerável com o que se concebia a respeito das relações existentes entre língua e sociedade, na qual, seguindo os fundamentos do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), a língua só se torna viva e real em situações de interação entre os membros situados sócio-historicamente de uma determinada sociedade. Nesse sentido, a linguagem em todas as suas manifestações é um meio, um instrumento para que os sujeitos ajam em diferentes espaços sociais, constituindo esses mesmos espaços e se constituindo enquanto sujeito histórico a partir da linguagem. Em outras palavras, falar, ouvir, ler e escrever são formas de agir na sociedade.

É nesse sentido que o conceito de linguagem nos PCN é tão importante, pois é nesta concepção que todos os objetivos de ensino, sua metodologia pedagógica e suas práticas estarão assentadas. O volume dedicado à disciplina de língua portuguesa, por sua vez, considera de modo inicial exatamente o conceito de língua/linguagem que vai direcionar toda a discussão teórico-pedagógica: “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 2001a, p. 23-24). O conceito lembra bastante as palavras de um dos integrantes do Círculo de Bakhtin, Valentin Volóchinov (1895-1936), filósofo russo cujas palavras agora evocamos:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor. [...] A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de outros enunciados. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 204-219).

Relacionando o conceito apresentado pelos PCN e as reflexões do autor russo, vê-se notadamente o embasamento teórico que constrói o documento oficial de 1997. Ao assumir a linguagem como um ato, uma ação, uma prática social, os PCN alinham-se ao pensamento que vê a linguagem como um acontecimento essencial e fundamentalmente sociointerativo, isto é, constituída a partir de uma atividade interativa entre dois sujeitos situados historicamente. Isso traz de imediato, na nossa concepção, dois impactos consideráveis para como a escola passa a conceber e ensinar a língua materna.

Um primeiro impacto refere-se ao próprio objetivo de ensino de português, uma vez que ver a linguagem como um acontecimento social implica que as atividades de sala de aula, no ensino dessa disciplina, devam também estar constituídas no sentido de desenvolver uma série de competências e habilidades para o estudante não só compreender essa linguagem em seus diferentes usos, mas, de fato usá-la. Desse impacto, recorre o outro: se a linguagem é interação, ou seja, é dialógica, incorporando uma função social real, um ensino de língua materna apenas baseado no domínio do código não contribui para o alcance da chamada competência discursiva (BRASIL, 2001a, p. 35). Nesse sentido, uma nova concepção de linguagem exige novos objetivos e uma nova proposta metodológica para o ensino de língua materna, que sejam e estejam afinados com a proposta geral do ensino de português que os PCN, essencialmente, buscam efetivar, a partir de uma prática assentada na ideia de linguagem como interação social.

Assim, em relação aos objetivos de ensino de língua materna, os PCN são bastante claros: “espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 2001a, p. 41). Para isso, o documento elenca um conjunto de outros objetivos, como mostra o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 — Objetivos do ensino de língua portuguesa nos PCN

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; • Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; • Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; • Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; • Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; • Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.; • Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário; • Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; • Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Fonte: BRASIL, 2001a, p. 41-42.

A leitura atenta dos objetivos relacionados acima mostra a preocupação dos PCN em, de fato, proporcionar aos estudantes diversas possibilidades de uso da linguagem. Seja através de práticas reais de escrita, de produção de textos orais ou práticas de leitura, os objetivos em defesa para o ensino de língua materna apresentados pelo documento visam em última instância

a apropriação de diferentes linguagens para a plena participação social. Nesse sentido, os PCN se filiam à concepção de linguagem sociointeracionista, que tem no acontecimento real da língua a possibilidade de agir no contexto em que vive.

No plano da organização didática dos conteúdos da disciplina, os PCN, seguindo o pressuposto teórico da linguagem como instrumento de interação social, prevê um estudo da língua apoiado em dois grandes eixos: o uso da própria linguagem, levado a efeito a partir de práticas de leitura e produção de textos escritos ou orais, e a reflexão sobre a própria linguagem, em que se propõe a reflexão sobre os elementos da língua nos processos de sua utilização. Sobre estes eixos, o documento argumenta que:

De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. (BRASIL, 1998a, p. 44).

A grande diferença que os PCN prescrevem para o ensino de língua materna está no fato de que toda a prática de sala de aula deve estar centrada no uso da linguagem nas diversas manifestações sociais, incluindo aí a própria prática de reflexão sobre a língua, realizada a partir das necessidades dos estudantes quando do uso da linguagem. Essa acepção do projeto de ensino de língua diferenciava-se bastante do trabalho real ocorrido em sala de aula, no qual a gramática tradicional era vista como o programa de ensino ao ensinar suas regras e fenômenos. A proposta aqui era substituir um ensino focado na gramática por um ensino focado nos reais usos.

Nessa perspectiva, as regras da gramática dão lugar ao texto, que passou a ser visto como o objeto de estudo central do ensino. Tal mudança buscou justificativa na própria máquina teórica que construía o documento: se o objetivo do ensino era a leitura, produção e análise de textos — considerados pelo documento a materialização da linguagem, dos diferentes discursos (BRASIL, 2001a, p. 25) — o aspecto teórico-metodológico das aulas devem partir do texto para o próprio texto, pois é através dele que usa e se manifesta a linguagem. Nesse sentido, considerar o texto como o organizador das práticas didáticas implica uma série de impactos nas práticas que constituem o ensino de língua, como bem pontua Rojo (2006):

Isso [o texto como objeto de ensino] implica mudanças nos três eixos de ensino. Do ponto de vista da leitura, esta não pode mais ser vista como uma decodificação linear do conteúdo literal do texto ou como uma memorização de modelos a serem seguidos.

Ela passa a ser vista como uma atividade interativa leitor/autor, que supõe um leitor ativo e capaz de recuperar as intenções do autor, por meios das pistas deixadas nos textos. [...] Do ponto de vista da produção de textos, trata-se de ensinar ao aluno a busca dos meios mais adequados para atingir seus fins pré-fixados pelo tipo de intervenção visada [...]. Do ponto de vista da análise do texto, uma gramática de frase não é mais suficiente para descrever as regularidades que se observam nos textos, pois estas estão relacionadas ao conjunto das condições de produção e de recepção, ao esquema global do tipo de texto — responsável pelos meios adequados de gestão da coerência, da coesão, das escolhas lexicais. (ROJO, 2006, p. 54).

De fato, as palavras da autora traduzem de modo muito alinhado as perspectivas assumidas pelos PCN quando da escolha do texto como unidade de ensino de língua na escola. De maneira igual se alinham também as mudanças sofridas em alguns aspectos do ensino quando se toma o texto como orientador do processo, principalmente nas práticas de uso da linguagem, em que o texto é a sua materialização. Como se pôde ler na autora, tomar o texto como objeto de ensino traz uma outra perspectiva para o lugar da leitura, da escrita e da gramática dentro da aula de português, um lugar de destaque e, principalmente, um lugar assumido por essas mesmas práticas quando do uso real da linguagem.

No que se refere aos conhecimentos gramaticais, o ponto em questão neste trabalho, estes, embora ainda importantes, saem do foco principal do ensino, não passando mais a dar a direção aos conteúdos do ensino de língua portuguesa. Como apontamos acima, o trabalho com a gramática normativa, segundo os PCN, ocorre no eixo da reflexão sobre a língua como uma forma de “trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 2011, p. 74). Em outras palavras, a gramática ganha uma função instrumental ao servir de conhecimento para a eficiência das práticas de uso da língua, a saber, a leitura e a escrita. Nesse sentido, os PCN não abandonam o ensino de gramática, mas dá-lhe uma nova função para auxiliar o estudante a desenvolver sua competência discursiva.

A respeito dos conhecimentos linguísticos dentro dos PCN, o documento traça novos conceitos e funções para eles a partir mesmo de sua designação, que passa a se denominar “análise e reflexão sobre a língua”, apresentando um claro objetivo: “melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (BRASIL, 2001a, p. 78). Vê-se aqui o caráter auxiliador de que se reveste essa prática de reflexão sobre a língua no intuito de aperfeiçoar as práticas de leitura e produção de textos. Nesse sentido, ensinar regras da gramática é uma estratégia válida, desde que elas estejam contribuindo para a ampliação das capacidades de uso da linguagem pelos estudantes. Sobre isso, os PCN argumentam que:

O trabalho didático de análise linguística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à

análise (como tradicionalmente se costuma fazer). Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, etc. (BRASIL, 2001a, p. 80).

O funcionamento da linguagem é, portanto, o foco sobre o qual se deve realizar o que o documento também chama, lembrando Geraldí (2011), de “análise linguística”, isto é, práticas de análise dos aspectos linguísticos que possam contribuir para a ampliação das capacidades de comunicação dos alunos. Percebe-se que, de acordo com o documento, a análise linguística é uma atividade cognitiva de estudo e avaliação das possibilidades mais coerentes de compreender ou produzir diferentes textos, respeitando seus sentidos e os adequando às intenções de seu produtor.

Dentro dessa perspectiva, a prática de análise e reflexão sobre a língua proposta no documento não abarca somente os aspectos gramaticais, mas também os aspectos discursivos e pragmáticos, uma vez que eles também contribuem, inclusive textualmente, para a produção dos sentidos, o que mostra relevância de seu estudo no interior das práticas de análise linguística. Em resumo, o ensino de gramática a partir dos postulados presentes nos PCN é considerado como bom instrumento de apropriação da língua e como auxiliador das práticas de linguagem, mas não é o único e, muito menos, o mais importante. Ao contrário de uma abordagem tradicional, em que a gramática está presente, os PCN dão um lugar acessório aos conhecimentos gramaticais, sendo eles apenas necessários quando, de fato, forem contribuir para a ampliação das práticas de leitura e produção de textos nas diversas situações de interação social criadas na/pela escola.

4.2 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de gramática

Seguindo o mesmo conjunto de mudanças políticas e econômicas caracterizadas pela consolidação do neoliberalismo no Ocidente, acrescidos de uma ampliação cada vez maior dos engajamentos proporcionados por diferentes mobilizações sociais (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), as lutas e discussões em torno de uma educação de qualidade começaram a ganhar uma visibilidade considerável, tornando-se mais latentes. Dentre as pautas, a defesa da educação como um direito fundamental do cidadão, o que exigia a elaboração de estratégias de forma a garantir tal direito a todas as pessoas. Era demanda necessária, dentre outras ações, dar início a um longo — porém democrático — processo de construção de currículos para um balizamento das ações pedagógicas fora e dentro da escola.

Mesmo sob muitos questionamentos²⁷, a segunda década deste século no Brasil foi marcada pela elaboração, pela primeira vez na história do país, de um documento referencial curricular para a educação básica como uma resposta a tais exigências. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante), construída a partir da mobilização de diversos segmentos sociais, nasceu com a promessa de “balizar a qualidade da educação” e prezar pela formação integral do cidadão” (BRASIL, 2018) a partir do elenco de saberes e conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento do indivíduo no plano cognitivo, social, emocional etc. Respeitando o exigido na LDB, que determinava a construção, pela União, de diretrizes para a elaboração de currículos em todo o país, a BNCC também se constitui, em essência, documento normativo que serve aos interesses do Estado e de outros agentes (CÁSSIO; CATELLI Jr., 2019).

Do ponto de vista legal, a BNCC, enquanto discurso de lei — e, portanto, obrigatório —, tem como propósito “definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7). A partir da defesa de uma educação de qualidade para todos, esse ideal democrático é vislumbrado a partir da garantia de que, assegurando essas “aprendizagens essenciais”, estar-se-á oportunizando, a todos os estudantes brasileiros, um “patamar comum de aprendizagem”, cujos resultados implicam direta e principalmente na qualidade da educação. Em outras palavras, a construção da BNCC se diz estratégia para garantir educação de qualidade a todos.

Dentro desse viés, ganha destaque no documento o conceito de competência, vista como um conjunto de conhecimentos e habilidades mobilizados para resolver problemas da vida cotidiana. Como se pode observar neste primeiro ponto, o pressuposto básico da BNCC em criar situações de aprendizagem visando a plena participação social do aluno em sua comunidade é uma demanda que foi vista nos PCN e que a BNCC reforça, legitimando a atualização do material de 1997. Cury, Reis e Zanardi (2018), ao refletirem sobre a noção de competências e habilidades dentro do documento, confirmam o caráter prescritivo-curricular do texto, o que a BNCC insiste em negar. Assim eles se expressam:

O caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica devem mobilizar e estudar. É um currículo formal, não há dúvida. E como todo currículo, deseja prescrever e

²⁷ Cássio e Catelli Jr. (2019), através de seus convidados, apresentam um quadro bastante interessante a respeito dos impasses e questionamentos que a Base Nacional Comum Curricular gera em todas as áreas do ensino que busca organizar. Não trataremos detalhadamente desses aspectos por irem de encontro aos nossos objetivos nessa subseção, embora vez ou outra citaremos algumas considerações importantes aqui a respeito do ensino de línguas que os autores abordam.

direcionar o que será ensinado. Mas não consegue aprisionar tudo o que se ensina e se aprende na escola. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70)

Dentro de uma discussão envolvendo o currículo, a BNCC, apesar de reiterar várias vezes que não se confunde com documento curricular, tem em sua própria constituição o caráter prescritivo que denota a sua atuação como currículo. E isso fica bastante claro quando tomamos o próprio conceito de competência e como ela é mobilizada no interior do texto, ao se relacionar um conjunto de competências e habilidades que os alunos deverão desenvolver ao longo de toda a educação básica. Embora esteja presente neste e nos PCN, é na BNCC que o significado de competência ganha materialidade, ganha ares de currículo com listas de conteúdos disciplinares a serem aprendidos pelos estudantes.

Em síntese, numa comparação entre PCN e BNCC, podemos dizer que apesar das visíveis relações, esses dois documentos metodologicamente se distinguem: enquanto que os PCN são mais direcionados à apresentação, também de forma prescritiva, dos alicerces teórico-metodológicos que envolvem a prática educativa, a BNCC materializa uma espécie de prática ao prescrever os saberes e conhecimentos indispensáveis que todos os alunos devem aprender ao longo de toda a educação básica. Por outro lado, um é a consequência do outro, já que ambos, apoiados pelos mesmos princípios de democracia, de igualdade de direitos e oportunidades e de criticidade, traduz os interesses do outro e, de modo geral, traduz os interesses do Estado em uma possível manutenção de uma sociedade enraizada no capitalismo neoliberal, em que a educação serve como instrumento de formação de sujeitos profissionais, atuantes, competitivos e, decerto, prontos para desenvolver política e economicamente o país.

No plano do ensino de língua materna, a BNCC diz explicitamente “dialogar com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes na área e às transformações das práticas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67). Nessa perspectiva, o texto conserva na sua essência a concepção de linguagem que defende ao destacar a visão “enunciativo-discursiva” a respeito dos fenômenos linguísticos. Tal concepção implica reconhecer na linguagem sua função social, da mesma forma como os PCN já preconizavam. Aliás, uma “novidade” que a BNCC traz ao atualizar sua concepção é o uso do termo “linguagem” no plural — “linguagens” — como forma de englobar e destacar os textos não convencionais que passaram a se fazer presentes a partir do desenvolvimento daquilo que o documento chama de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Estudando as linguagens que a BNCC procura (des)legitimar a partir da concepção de linguagem que carrega, Szundy (2019) explica que o documento mantém desde os PCN uma concepção de linguagem apoiada em seu uso em práticas sociais. Ela discute:

Embora a opção pelo plural *linguagens* não seja justificada na versão mais recente da BNCC, a utilização do plural nas duas versões e a opção por enfatizar as diferentes linguagens que orientam as práticas sociais — oral ou visual-motora, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital — apontam para uma concepção de língua(gens) como recursos semióticos que se integram na construção de diferentes formas de experiências ou em interações em que se imbricam conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (SZUNDY, 2019, p. 135).

A atualização proposta pela BNCC ao conceito de linguagem refere-se, como bem pontua a autora, a não só ao surgimento de outras formas semióticas, caracterizadas pelas TDIC, mas pela possibilidade de combinações entre essas diferentes linguagens. A questão, porém, é que o uso social que se faz dessa linguagem permanece intacto na BNCC, preservando o mesmo ideal que se preconizava na década de 90. Em linhas gerais, essa preservação é textualizada no documento quando da explicitação do objetivo de ensino de língua materna:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a *possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais* permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68, ênfase nossa).

Como se pode observar, ao reconhecer o documento que as práticas de linguagem só se tornam significativas nas práticas sociais, podemos concluir que a definição de linguagem segue os postulados do Círculo de Bakhtin, para o qual a linguagem é uma troca, uma espécie de intercâmbio social. Nesse sentido, não só as linguagens ditas convencionais — como a escrita e a oral —, como também os diferentes outros tipos de linguagem podem ser mobilizados em função das intenções comunicativas de seus falantes em sua comunidade linguística.

Entender a linguagem como um fenômeno social, através da qual as diferentes ações humanas podem ser realizadas (BRASIL, 2018, p. 63), requer que o ensino de língua materna, em sua completude, possibilite ao estudante a plena participação deste nas diversas práticas de linguagem, objetivo esse também compartilhado pelos PCN. Isso significa que, do ponto de vista prático, a escola deve desenvolver situações didáticas em que o aluno possa, a partir dos saberes aprendidos em sala de aula, ampliar sua participação nas situações sociais dentro e fora da escola, atuando como indivíduo autônomo, consciente e responsável.

A inserção de outras linguagens nesse processo dá à disciplina de língua portuguesa uma nova configuração, de forma que o professor e, de modo especial, o aluno, possa desfrutar de cada uso de cada linguagem como forma de ampliar seu repertório de participação social. É aqui que o documento se torna enfático, quando diz que “o importante, assim, é que o estudante se aproprie das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão

inseridas” (BRASIL, 2018, p. 63). E o documento continua: “Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BRASIL, 2018, p. 63). Assim, o ensino de língua materna se torna um campo em que se cruzam diferentes linguagens, cujas práticas auxiliam no desenvolvimento de diversas competências.

É em busca dessa ampliação dos letramentos (ou da competência discursiva, como diziam os PCN) que a BNCC elenca um conjunto de competências a serem desenvolvidas no ensino de português, como mostra o Quadro 5:

Quadro 5 — Competências a serem desenvolvidas no ensino de português para a BNCC

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
- Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

O discurso da BNCC ao se trabalhar a linguagem para desenvolver as competências acima arroladas demonstra a grande iniciativa do documento em possibilitar, através das práticas pedagógicas, a inserção do indivíduo no mundo letrado, de modo que este possa participar das diferentes manifestações sociais em que se usa a linguagem. Para isso, ganha destaque no texto a prática da valorização das variações linguísticas e da linguagem escrita como instrumento de interação, de participação social, de negociação de sentidos, valores e ideologias ou de fruição estética. Em outras palavras, o documento busca deixar claro que é a partir da linguagem que o indivíduo se insere no mundo, atuando e sendo transformado por ele.

Ganha ênfase também dentro das competências o desenvolvimento da aproximação do estudante com outras manifestações de linguagem, principalmente as digitais, como forma de conhecê-las e utilizá-las para construir sentidos diversos e ampliar as possibilidades do sujeito de se inserir na sociedade que o cerca. Diante de tais competências, principalmente se se realizar uma comparação com os objetivos dos PCN, veremos que, de fato, há uma relativa atualização dos propósitos para se ensinar a língua materna, embora se conserve na estrutura os princípios mais sólidos da disciplina no que se refere à apropriação da linguagem como forma de inserção social. Nesse sentido, a BNCC atualiza e ao mesmo tempo consolida uma política de ensino de línguas voltada para o desenvolvimento de habilidades que possam garantir, de igual modo e de acordo com o documento, a plena participação dos sujeitos em práticas reais de uso da linguagem.

As considerações feitas até aqui nos permitem confirmar o que o texto continua, na BNCC, sendo o centro das atividades de linguagem na escola, uma vez que deve ser constante na disciplina a prática de “relacionar textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Dito de outra maneira, o texto é o objeto de ensino principal porque é a partir dele que os sujeitos interagem em diferentes situações sociais de uso da língua. A mesma opinião é compartilhada por Geraldi (1996), ao dizer que:

Como a unidade comunicacional é o texto (que pode ser uma palavra ou uma obra completa), e como a sociedade é complexa, diferentes tipos de textos nela circulam. Cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo. Por isso responde aos objetivos desse processo, é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram se constituindo ao longo do tempo no interior de cada instituição social. [...] Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o *uso da língua*. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua. (GERALDI, 1996, p. 65).

As considerações do autor, por si só, justificam o porquê de a BNCC manter em seus pressupostos a centralidade do texto como objeto de ensino e aprendizagem de língua materna.

Seguindo o mesmo pressuposto do sociointeracionismo, a partir do qual as interações humanas no mundo social se dão através de discursos que, por sua vez, materializam-se em textos, coerente é o fato de trazer para a sala de aula o texto como unidade de ensino de língua, pois é a partir dele, nas práticas de leitura, produção e análise, que se pode construir situações de uso da língua, da forma como pontua o autor. Assim, a BNCC mantém a figura central do texto nas práticas de leitura, produção oral e escrita e análise linguística que a escola deve desenvolver no ensino de língua portuguesa.

São justamente no interior dessas práticas de linguagem que a BNCC ampara a sua organização para o ensino de língua portuguesa. Segundo o documento, a partir da organização didática já apresentada em outras propostas curriculares — e aqui citamos os próprios PCN — o ensino de língua materna deve ser desenvolvido considerando as práticas de oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica com o propósito de construir uma educação linguística para as práticas sociais. Nesse sentido, o texto, perpassando todos esses eixos, confirma a sua centralidade no ensino, definindo os conteúdos, as habilidades e os objetivos, sempre considerado a partir de um gênero discursivo que, segundo a BNCC, tem a sua circulação em diferentes campos/esferas sociais de uso da linguagem. O Quadro 6 sintetiza os aspectos que a BNCC salienta em cada uma dessas práticas:

Quadro 6 — Síntese dos aspectos relevantes nas práticas de linguagem na BNCC

EIXO	ASPECTOS A SEREM TRABALHADOS
<p style="text-align: center;">LEITURA</p> <p>(É vista aqui como uma interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos)</p>	<p>Neste eixo, ganham destaque no trabalho em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação do texto com seu contexto de produção e projetos de dizer; • Análise da circulação do texto nos diferentes campos de atividades; • Realização de apreciações e valorações estéticas que os textos emanam; • Análise das diferentes formas de compreensão ativa de textos multissemióticos; • Identificação de diferentes vozes nos textos e suas marcas de intertextualidade; • Estabelecimento das relações entre as partes do texto e suas relações lógico-discursivas; • Reflexão sobre a fidedignidade das informações veiculadas pelos textos; • Identificação dos efeitos de sentido a partir do uso de mecanismos linguísticos e/ou multissemióticos diversos; • Seleção de procedimentos de leitura diversos em função dos objetivos e dos conhecimentos prévios; • Desenvolvimento pelo gosto da leitura literária.
<p style="text-align: center;">PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <p>(É vista aqui como uma interação e autoria do texto com diferentes finalidades e projetos enunciativos)</p>	<p>Neste eixo, ganham destaque no trabalho em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação do texto com seu contexto de produção e projetos de dizer; • Análise de aspectos sociodiscursivos, composicionais e estilísticos dos textos; • Organização das diferentes vozes nos textos e de suas intertextualidades; • Seleção de informações e dados verdadeiros e coerentes com os objetivos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento das relações entre as partes do texto e suas relações lógico-discursivas; • Uso de mecanismos linguísticos e/ou multissemióticos em função das finalidades e projetos enunciativos; • Desenvolvimento de estratégias de planejamento, edição, revisão e avaliação dos textos produzidos seja através de formas convencionais ou através de softwares.
<p>ORALIDADE (É vista aqui como uma prática de linguagem que envolve contato (ou não) face a face e a oralização de textos)</p>	<p>Neste eixo, ganham destaque no trabalho em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação do texto com seu contexto de produção e projetos de dizer; • Conhecimento e discussão das tradições orais e seus gêneros; • Desenvolvimento da escuta ativa; • Produção de textos orais diversos, considerando as condições de produção; • Estabelecer os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas e/ou multissemióticas de seu produtor.
<p>ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA (É vista aqui como uma estratégia de análise e avaliação das materialidades textuais)</p>	<p>Neste eixo, ganham destaque no trabalho em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento e análise das (irr)regularidades e possibilidades fonêmicas e silábicas do português do Brasil; • Conhecimento e análise das funções e funcionamento das classes de palavras; • Conhecimento e análise das diferentes funções sintáticas e sua estrutura nas orações e períodos do português do Brasil; • Conhecimento e relação dos efeitos de sentido determinados por escolhas léxico-semânticas; • Conhecimento e discussão do fenômeno da variação linguística e suas implicações políticas; • Conhecimento e uso dos diferentes recursos notacionais, percebendo seus efeitos de sentido.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Como se pode observar pelo quadro acima, a preocupação principal da BNCC, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, é propiciar ao estudante situações didáticas de uso e análise de diferentes fenômenos linguísticos incorporados às práticas de linguagem que estão sustentando a organização da disciplina. Para Suassuna (2014), o conjunto dessas práticas atende ao princípio básico, numa visão bakhtiniana, de relacionar a linguagem com a vida, o que permite, dentro dos movimentos de leitura, fala, escuta, escrita e análise dos mais diferentes textos, uma exploração dos “modos como os textos dizem o que dizem; como se estruturam e emergem de seus contextos históricos, culturais e sociais de produção; quem são seus locutores e interlocutores; quais são as relações entre sua arquitetura e seus conteúdos referenciais; que propósitos interativos os guiam...” (SUASSUNA, 2014, p. 84). Assim, a BNCC parece estar alinhada com o pensamento contemporâneo a respeito do ensino de língua a partir do desenvolvimento dessas práticas.

Neste ponto da discussão, antes de partirmos para o lugar dos saberes gramaticais no interior dentro da BNCC, vale a pena evocamos novamente Ferrarezi Jr. (2014) que, ao tratar das práticas de leitura, escrita, escuta e fala — consideradas por ele as quatro habilidades básicas da comunicação —, insiste que tais práticas não devem ser entendidas separadamente, mas sim desenvolvidas em sala de aula de forma congregada. O autor explica:

[...] é preciso registrar que nenhuma delas [as práticas de linguagem] deve ser trabalhada isoladamente. Ler sem escrever, ouvir sem falar, falar sem escrever, escrever sem ouvir etc. são formas compartimentadas e ineficientes de trabalhar a comunicação e, em última instância, de trabalhar um padrão específico de linguagem (no caso, o padrão culto de que a escola tanto se ocupa). Embora a gente tenha a impressão preliminar de que dá para fazer uma coisa de cada vez (e, na linha do tempo, até daria...), deve-se ter em mente que é a integração das quatro habilidades que permite a formação de um “*homu communicans*”, até porque de nada adiantaria ser “*sapiens*” se não se consegue comunicar isso ao mundo... (FERRAREZI Jr., 2014, p. 67).

A discussão levantada pelo autor, além de referendar a escolha da BNCC em propor um ensino de língua materna guiado pelas práticas de linguagem, destaca que, embora tais atos sejam condizentes com o que ele chama de *homu communicans*, já que a interação humana se constitui pela leitura, escuta, escrita e fala, tais práticas sendo trabalhadas individualmente não dão conta em desenvolver a competência discursiva do estudante na aula de língua materna. É por isso que também a BNCC, ao propor um direcionamento pedagógico de ensino de língua a partir dessas quatro habilidades, reconhece o seu caráter conjunto: “a separação dessas práticas [...] se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam” (BRASIL, 2018, p. 82).

No plano do ensino dos conhecimentos gramaticais, a BNCC também retoma grande parte da discussão feita pelos PCN e os amplia, adicionado a este eixo os textos constituídos por outras semioses. Usando o termo “análise linguística/semiótica”, a BNCC segue as orientações adquiridas pela academia ao propor que o ensino dos conhecimentos linguísticos seja realizado não como um fim em si mesmo, mas desenvolvido “transversalmente aos dois eixos — leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica — e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 80). Nesse sentido, o documento acompanha a discussão teórico-metodológica feita não somente por outros documentos curriculares anteriores, mas se alinha ao que, por exemplo, Mendonça (2006) e Geraldi (2011) já discutiam a respeito do ensino de gramática mais produtivo. A BNCC, assim, diz:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos — leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica — e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80).

Instituindo como foco de trabalho na análise linguística/semiótica a prática reflexiva sobre os elementos linguísticos e semióticos que ocorrem simultaneamente às práticas de leitura/

escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos, o referencial curricular, para Sousa (2019), oficializa dois aspectos muito importantes: a própria prática de análise dentro do estudo dos elementos gramaticais e a importância destinada ainda à norma-padrão. O primeiro aspecto, pontua o autor, está no fato de que a análise linguística/semiótica não tem a ver com as práticas tradicionais de classificação de termos descontextualizados, memorização de várias definições ou mesmo correção de frases seguindo a gramática normativa de cunho tradicional; em vez disso se propõe como uma atividade de reflexão sobre as práticas de leitura e produção de textos, como o próprio documento define:

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. (BRASIL, 2018, p. 80).

Ainda segundo Sousa (2019), a análise e a reflexão dessas materialidades dos textos significam que a “aula de gramática” deve ocorrer a serviço das práticas de leitura/escuta ou da produção de textos, “cujo processo de análise permite a compreensão não só do funcionamento desses textos, como revela para o estudante que os elementos gramaticais devem ser utilizados com finalidades específicas, a depender dos contextos sociocomunicativos” (SOUSA, 2019, p. 44). É nessa perspectiva que o trabalho com os conhecimentos gramaticais (e multissemióticos no geral) assume a visão funcional e social da linguagem, uma vez que parte do texto para uma análise que, novamente, desemboca no texto.

O segundo aspecto, ainda pontua Sousa (2019), tem relação com a necessidade de a escola ainda ser a responsável, na aula de língua portuguesa, pelo trabalho com a norma-padrão. É o que a própria BNCC ressalva quando diz:

Cabe ressaltar, 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).

Como se vê, a BNCC não exclui das práticas de ensino de língua o trabalho com a nomenclatura, com a norma, com as regras, uma vez que, como já bem defendia Possenti (1996), é função da escola ensinar a língua padrão, já que é ela a que o aluno ainda não domina. O texto

do documento afirma, porém, que não é um ensino de gramática para que o aluno memorize ou use as nomenclaturas e regras para acertar questões ou que conheça a língua “correta”, mas que as use de acordo com as suas necessidades durante outras práticas — as de leitura/escuta e as de produção textual. “A mudança”, conclui Sousa (2019), “não é conceitual; é metodológica” e, para confirmar o que de fato a BNCC traz a respeito dos conhecimentos gramaticais, o autor apresenta um conjunto de características que vale a pena também citar aqui. Assim, a prática de análise linguística/semiótica que propõe a BNCC possui os seguintes aspectos:

- a) é um procedimento de análise consciente, em que o indivíduo reflete a respeito dos mecanismos linguísticos e semióticos que auxiliam a construir os sentidos dos diferentes textos;
- b) ocorre simultaneamente durante a escuta ou a leitura ou produção de textos;
- c) incide sobre os aspectos formais dos textos em nível textual, gramatical, lexical, fonológico etc.;
- d) envolve o conhecimento, por parte do indivíduo, de como a língua funciona, a partir da construção/manipulação de conceitos e nomenclaturas;
- e) implica no conhecimento da norma-padrão e de como as outras linguagens se constroem e funcionam;
- f) exige a análise das materialidades semióticas de textos constituídos por outras linguagens.

O ensino de gramática no domínio da BNCC, como se pode observar, está calcado, pelo menos naquilo que o documento deixa prescrito, numa relação intrínseca entre os elementos linguísticos e as funções que eles exercem no interior dos diversos textos, ajudando seus leitores/expectadores/produtores (no processo de compreensão) de seus projetos de dizer. Nesse sentido, os elementos linguísticos, as regras da norma-padrão, a terminologia e a própria metodologia de trabalho com esses conteúdos são ressignificados a partir de um tratamento mais contextualizado do fenômeno linguístico. Tal postura, como se pode constatar, alinha o ensino dos conhecimentos gramaticais a uma perspectiva mais sociointeracionista, em que tanto os elementos da língua, como o seu próprio funcionamento estão a serviço das relações sociais humanas mediadas pela linguagem.

4.3 Considerações gerais sobre o capítulo

A discussão realizada em torno dos PCN e da BNCC a respeito do ensino de língua portuguesa e, em especial o ensino de gramática, permite concluir que tais textos, conforme os

apontamentos de Machado (2002), prefiguram as ações do trabalhador, uma vez que “definem as tarefas de cada trabalhador, os objetivos, as condições materiais, o desenvolvimento temporal, os resultados que delas são esperados, pré-definindo as responsabilidades dos agentes envolvidos” (p. 41). Nesse sentido, esses documentos prescrevem um tipo de trabalho que cabe ao professor o desenvolvimento de forma a atingir os interesses que transpassam esses textos. No caso dos PCN e, mais recentemente da BNCC, tais interesses refletem uma visão econômica e mercantil das situações didático-pedagógicas no intuito de preparar os jovens para o mundo neoliberal.

Conforme pontuam Machado e Bronckart (2005), “as prescrições são um elemento essencial para a apreensão das propriedades do trabalho educacional” (p. 188). Portanto, se se quiser compreender melhor não só as práticas realizadas em ambiente de sala de aula (trabalho realizado), como também as práticas que devem ser desenvolvidas (trabalho prescrito), é muito importante conhecer e analisar os textos que buscam direcionar o trabalho docente na escola, já que eles influem na ação de ensinar, determinando a sua realização (MACHADO; BRONCKART, 2005). Nesse processo, os PCN e a BNCC são documentos ricos de ações prescritas, uma vez que determinam os fundamentos teóricos, os objetivos da ação docente para o ensino de língua portuguesa, a organização didática dos conteúdos e — no caso específico da BNCC — elenca os próprios saberes a serem ensinados ao longo da educação escolar. Isso significa que, como bem conclui Amigues (2009), não há trabalho docente sem que se lide com a prescrição, sendo que é nesse movimento que o professor participa ativamente de uma atividade que é, ao mesmo tempo que é coletiva, revela-se individual.

Após uma extensa discussão que perpassou pela história do ensino de gramática no Brasil, por apontamentos teóricos a respeito dos tipos de ensino de língua e como se materializam nos exercícios apresentados pelos livros didáticos, e também pelo papel que documentos oficiais prescrevem para o ensino de língua materna, estamos prontos para construir o diálogo entre os aspectos teóricos anteriormente discutidos e a investigação a que propomos realizar. Assim, o capítulo seguinte traz o percurso metodológico que seguimos para que os objetivos deste estudo fossem atingidos.

5 OS “MILAGRES DE RACIOCÍNIO EMPREGADOS”: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Prodanov e Freitas (2013) assinalam que a prática da pesquisa só se torna científica quando os procedimentos utilizados levam em consideração o próprio método científico, isto é, pesquisar cientificamente significa buscar conhecimentos, adotando procedimentos capazes de dar confiabilidade nos resultados (p. 44). Diante da necessidade de apresentar tais procedimentos, este capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para se atingir os objetivos assumidos nesta pesquisa. Divididos em três momentos, reservamos o primeiro para caracterizarmos o teor desta investigação, apresentando nosso método de abordagem e o tipo de pesquisa escolhidos; no segundo momento, trazemos algumas considerações sobre o livro didático — nossa amostra — e delineamos os critérios utilizados para a seleção do conjunto de dados e a geração de nosso *corpus*; já no terceiro momento apresentamos os procedimentos utilizados na análise dos dados obtidos, a partir das categorias elaboradas e tomando como referência os aportes teóricos que sustentam esta pesquisa.

A clareza e alinhamento necessários no estabelecimento de nossos objetivos e das escolhas metodológicas que realizamos, exige que retomemos nosso objeto e as perguntas que orientam o fazer científico deste trabalho. Assim, tomando como objeto de estudo as *abordagens de ensino de gramática* que são desenvolvidas pelos livros didáticos de língua portuguesa, eis as perguntas que direcionaram a nossa investigação:

1. Como os livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020 abordam em seus exercícios o ensino das classes de palavras invariáveis?
2. Quais as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis presentes em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020?
3. Quais as recomendações que os documentos oficiais apresentam para o ensino das classes de palavras invariáveis?
4. Como se dá a coexistência das abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis nos exercícios livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020, em relação às recomendações dos documentos oficiais?

Conforme apresentado no princípio desta dissertação, o presente estudo se debruça sobre as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis no livro didático de português

e tem como objetivo geral *investigar as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020*, verificando como esse tratamento metodológico foi impactado pela força dos documentos prescritivos oficiais, desrespeitando tais recomendações, incorporando-as ou adaptando-se a elas ao longo do tempo, e também como esses instrumentos didáticos refletem a coexistência de diferentes abordagens de ensino ao longo do tempo. Para realizar tal empresa, estabelecemos um caminho a ser percorrido, o qual pode ser representado pelos seguintes objetivos específicos:

1. Descrever as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020.
2. Verificar as recomendações dos documentos oficiais para o ensino das classes de palavras invariáveis.
3. Analisar a coexistência de abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis nos livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020, em relação às recomendações dos documentos oficiais.

Para atingirmos o objetivo geral desta investigação, partimos, necessariamente, de algumas hipóteses. Preliminarmente, acreditamos que os exercícios apresentados pelos livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020 abordam um ensino das classes gramaticais invariáveis a partir de um viés predominantemente descritivo. A partir dessa suposição primeira, outras podem ser arroladas, em resposta aos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa:

1. Os livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020 apresentam três abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em seus exercícios: a abordagem prescritiva, a abordagem descritiva e abordagem produtiva, com predominância da segunda sobre as demais.
2. Os documentos oficiais (PCN e BNCC) recomendam que o ensino das classes de palavras invariáveis seja realizado em uma perspectiva discursivo-funcional, abordando o tema predominantemente numa abordagem produtiva.
3. A coexistência das abordagens de ensino é explicada a partir da permanência de exercícios com viés prescritivo e descritivo e a inserção, cada vez mais frequente, de exercícios com viés produtivo.

Reiteradas as perguntas, os objetivos e as suposições que apresentamos na introdução deste trabalho e que nos guiam, tratamos à frente das características da pesquisa, da figura do livro didático, dos critérios para a seleção de dados e seu *corpus* e delimitamos os dispositivos de análise que nos auxiliaram na interpretação dos dados.

5.1 Caracterizando o estudo: o método de abordagem e o tipo de pesquisa

Um alinhamento dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa para satisfazer os objetivos apontados anteriormente indica o método *indutivo* como o mais adequado. Para Marconi e Lakatos (2018), tal método se caracteriza por estar constituído a partir de uma inferência, ou seja, é um método de abordagem do problema que, “partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (p. 41). O discurso das autoras, quando comparado ao objetivo geral deste trabalho, mostra-nos que, ao se investigar as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios dos livros didáticos de língua portuguesa selecionados para este estudo, tal análise revela, a partir do comportamento inferencial, como esses materiais didáticos desenvolvem tal trabalho específico de ensino, sistematizando seus princípios teórico-metodológicos para, em seguida, estabelecer padrões para realidades maiores.

Diante desse aspecto, como bem apontam ainda Marconi e Lakatos (2018), resta-nos a realização das três fases da pesquisa indutiva: a) *observação dos fenômenos*, identificando nos exercícios sobre classes de palavras invariáveis dos livros selecionados as abordagens de ensino indicadas por Halliday, McIntosh e Strevens (1974); b) *descoberta de relações entre os fenômenos*, a partir da análise das abordagens de ensino reveladas nos exercícios sobre classes de palavras invariáveis no livro didático de língua portuguesa; e c) *generalização da relação*, ao ampliar as constatações obtidas através do *corpus* em análise para outras realidades da mesma natureza não observadas (no caso, outros livros didáticos publicados na mesma época do recorte da pesquisa). Esse método se insere de forma satisfatória nesta investigação, pois não somente nas mesmas circunstâncias as mesmas causas produzem os mesmos efeitos, como também o que é verdade em muitas partes suficientemente enumeradas, é verdade para todo sujeito universal (NÉRICI, 1978 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 44).

Dentro desse método investigativo e com base nas considerações levantadas por Gil (2010) sobre a classificação das pesquisas quanto a seus objetivos, sobrepõe-se o estudo do tipo *descritivo* e de abordagem *qualitativa* como os mais profícuos para se atingir os objetivos deste trabalho. Ao caracterizar a pesquisa do tipo descritiva, Prodanov e Freitas (2013) pontuam que

ela busca “descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos” e por isso “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador” (p. 52). Diretamente alinhado aos nossos objetivos, tal procedimento busca descrever não só como os livros didáticos abordam o ensino das classes de palavras invariáveis, mas também as identifica, analisa e as interpreta.

Por sua vez, ao tomarmos a pesquisa do tipo qualitativa neste trabalho, reiteramos o caráter descritivo do objeto com o qual entramos em contato, no caso, as abordagens de ensino de gramática no livro didático. Prodanov e Freitas (2013), ao caracterizarem a pesquisa de tal tipo, afirmam que a abordagem qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Sendo o “mundo objetivo” neste trabalho o nosso objeto de estudo, buscamos descrevê-lo a partir de critérios subjetivos (explicitados mais adiante), o que demonstra, ainda nas palavras dos autores, o “caráter natural” do ambiente em que esta pesquisa repousa.

Finalmente, quanto aos procedimentos técnicos, esta investigação se encaixa no tipo *documental*. O livro didático, revelador da história e propagador de perspectivas sociais, constitui-se enquanto registro que pode ser utilizado como fonte natural de informação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56), pois o mesmo não pode sucumbir a alterações que modifiquem o próprio objeto. Godoy (1995), de modo igual, defende que a pesquisa documental se revela como a mais adequada quando se pretende estudar recortes de períodos de tempo, já que ela possibilita identificar e analisar as “tendências no comportamento de um fenômeno” (p. 22), fato esse que condiz com nossos objetivos.

Prodanov e Freitas (2013), mais uma vez, defendem que qualquer trabalho científico precisa situar “quem já escreveu e o que foi publicado sobre o assunto” (p. 78). Nesse sentido, esta investigação parte da *pesquisa bibliográfica* com o intuito de relacionar e discutir questões apontadas por outros estudiosos sobre o ensino de gramática na escola e como ele ocorre no livro didático de português. Acurar estudos que confirmam a existência do fenômeno apresentado se torna relevante por dois motivos: primeiro porque abre espaço para evidenciar um campo de conhecimento que merece estudo científico; segundo porque, partindo de análises já realizadas, pode-se preencher lacunas deixadas por esses outros trabalhos, enriquecendo o conhecimento sobre o objeto. Investigar os modos de se abordar as classes de palavras invariáveis se torna uma forma de preencher as lacunas a respeito deste tema deixadas por outros estudos.

Assim, a pesquisa bibliográfica para a execução desse trabalho se deu mesmo desde o início do curso de mestrado em linguística prolongando-se até a fase de redação final deste estudo. Isso se deve ao fato de que uma pesquisa científica sempre se “reporta ao conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 79). Instituir, por sua vez, um estudo dessa natureza pressupõe constantes revisões pontuais na literatura produzida sobre o assunto de maneira tal que a pesquisa bibliográfica consiste numa técnica que perpassa toda a pesquisa científica.

Para congregarmos os estudos já realizados sobre “abordagens de ensino de gramática no livro didático”, dispusemos de uma pesquisa a sites credenciados à disseminação de pesquisas científicas sobre o assunto, tais como as bibliotecas digitais de teses e dissertações das mais diferentes universidades, bem como o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ou mesmo na Biblioteca Digital Científica Online (SCIELO, na sigla em inglês). Concomitantemente a isso, a pesquisa em livros publicados sobre a temática também faz parte do conjunto de obras a serem arroladas como forma de não se repetir o que já se foi dito, mas “propiciar um exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 63).

Outro conjunto de processos selecionados para a realização deste estudo é o que se constitui, como já foi brevemente mencionado, a partir da pesquisa *documental*, isto é, “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 53). A partir do postulado das autoras sobre o universo compreendido pela pesquisa documental, em que se assenta a partir do uso de três variáveis (fonte escrita, fonte primária e contemporânea), considera-se o livro didático um documento público, uma vez que, conforme lembra Batista (2001):

[...] é compreendido como aquele material, propositadamente elaborado para ser utilizado, tendo em vista diferentes funções, num processo de ensino e aprendizado escolar; esse material organiza-se, de forma variada e em suportes diversificados, em relação a um programa curricular, destinando-se a uma disciplina, área de saber ou conjunto de disciplinas ou áreas de saber, a uma série, a um ciclo ou a um nível de ensino. (BATISTA, 2001, p. 31).

Enquanto *corpus* já elaborado, o livro didático possibilita, nessa perspectiva, uma análise documental do fenômeno desse mesmo *corpus*, que será observado, registrado, analisado, classificado e interpretado, sem que se possa interferir neles. Ao se debruçar sobre o fenômeno das abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios do livro didático de

português busca-se, através dessa técnica, retratar fidedignamente o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada com o objetivo de compreender sua constituição e funcionamento (PRODANOV; FREITAS, 2013).

5.2 O livro didático: conhecendo a amostra da pesquisa

Um projeto educacional que procure vislumbrar a difusão da cultura de uma certa comunidade deve exigir de si a elaboração de instrumentos que sirvam de objetos disseminadores de tais objetivos. O livro didático, nesse sentido, ganha papel fundamental não só por cumprir tais propostas, mas também por ser um objeto que, ao mesmo tempo em que reflete os interesses sociais, auxilia na sua constituição e manutenção. Em outras palavras, o livro didático se torna uma fonte inesgotável de se compreender, através dos tempos, a história da formação não só da Educação, mas da sociedade como um todo.

Segundo Choppin (2004), as investigações em torno do livro didático são vastas, mas não são recentes. Segundo o autor, nos últimos 40 anos tem-se dedicado um espaço nos estudos científicos que buscam investigar as problemáticas suscitadas por esse instrumento didático e suas consequências para os contextos nos quais tal objeto mantém importância. A dificuldade existente em sistematizar as reflexões já realizadas sobre o livro didático advém, de acordo com Choppin (2004), de quatro diferentes fatores: a própria indefinição do conceito de livro didático, o recente surgimento do campo de pesquisa e a multiplicidade de pesquisas daí resultada, além da considerável publicação de estudos em línguas pouco conhecidas.

No caso brasileiro, as pesquisas sobre o livro didático também estão em constante ampliação. Batista e Rojo (2008) procuram dividir a publicação científica brasileira sobre o livro didático em dois grandes grupos: a diacrônica, que busca investigar o estado do conhecimento sobre o livro didático, sua história e sua influência na história das disciplinas escolares; e a sincrônica, na qual se destaca trabalhos que descrevem e analisam o livro didático em si mesmo ou que analisam diferentes aspectos de suas condições de produção e circulação. Conforme os autores, o segundo tipo de pesquisas predomina, perfazendo um total de 95,5% das produções tomadas pelo levantamento. Tal índice revela uma preocupação constante sobre o livro didático como instrumento mobilizador da educação escolar, bem como reflexo das condições e intenções das comunidades das quais ele faz parte.

Historicamente, o livro didático, enquanto instrumento auxiliar no ensino, traz em sua constituição a própria formação da história da educação. No Brasil tal fato é consenso, uma vez que “a trajetória de um está intrinsecamente ligada à do outro” (PEIXOTO, 2019, p. 5). Aqui,

é justificável o alinhamento da história do livro didático com a história da educação brasileira, pois ambos em seu ato de existência constituem-se, misturam-se e, às vezes, até se confundem, construindo uma relação extensa e mútua: “escola e ensino não existem sem a ‘figura’ do livro didático e vice-versa” (PEIXOTO, 2019, p. 5).

5.2.1 O livro didático: conceito e funções

No Brasil, uma considerável parte do processo de ensino e aprendizagem é orientada por insumos construídos especialmente para este fim. Por registrar e disseminar práticas culturais de uma determinada sociedade, o livro didático se torna uma rica ferramenta que nos auxilia a compreender não só a forma como são desenvolvidos os processos pedagógicos, mas reflete também as aspirações políticas, sociais e econômicas de uma certa época e comunidade. Ele é, pois, um documento, um instrumento político, cultural, econômico e pedagógico, que “se revela de importância estratégica para a existência e funcionamento do sistema educacional como um todo, estendendo sua influência a amplos setores do mercado editorial bem como a instituições estatais” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 127).

De acordo com Oliveira, Guimarães e Bonémy (1984), o próprio conceito do que seja “livro didático” é objeto de intensa discussão, uma vez que “todo livro é ou pode ser didático” (p. 11). Todavia, por ser constituído a partir de diferentes “vozes”, que interferem em diversos campos e são influenciadas por sujeitos e entidades várias, um conceito de livro didático precisa abarcar suas múltiplas dimensões, não somente a de ser um instrumento físico destinado à prática educacional. Esclarecedora também é a definição de Oliveira (2013) a respeito do livro didático:

[...] problematizar a questão da apropriação requer, sobretudo, considerar o LDP como uma “voz”, como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam diferentes sujeitos em sua produção e que mantém relação com as esferas de produção e circulação; bem como considerá-lo um instrumento cultural e didático, que assume funções de sistema de instrumentos, organizados em função de uma situação de ensino e fonte de informação sobre língua/linguagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 49).

Conceber o livro didático como um instrumento é, segundo a autora, inseri-lo como um objeto possuidor e agregador de diferentes relações: relações com os que o constituem enquanto produto sócio-histórico; relações com os que o constituem como fonte de informação. Nesse sentido, o livro didático se reveste de uma dupla funcionalidade, em termos gerais: é, ao mesmo tempo, o resultado das relações históricas, como o ponto de partida para a construção de novas relações históricas. Em síntese, o livro semiotiza tais relações.

Choppin (2004), ao analisar a construção histórica da produção e de uso dos livros didáticos, destaca quatro funções principais: a) *referencial*, por refletir os anseios educacionais através da tradução dos programas escolares; b) *instrumental*, por favorecer, através de alguns mecanismos específicos, o desenvolvimento de habilidades; c) *ideológica*, por buscar traduzir os aspectos ideológicos de uma cultura; e d) *documental*, por constituir-se como uma rica fonte de acesso ao conhecimento e à cultura. Evidentemente, tais funções não são exclusivas dos livros didáticos, estando presentes também em outros materiais utilizados e destinados às práticas de ensino. Essas funções se destacam no livro didático porque foi este especialmente desenvolvido para atuação em sala de aula. Já Oliveira, Guimarães e Bonémy (1984), por sua vez, ao realizarem um estudo exploratório de cunho historiográfico sobre os livros didáticos no Brasil publicados desde a década de 30, redimensionam as funções que tal instrumento apresenta a partir de três justificativas da importância do livro didático.

A primeira delas, a *função pedagógica*, é consenso. Segundo os autores, a função principal de um livro didático é permitir a aprendizagem, funcionando como um instrumento que favoreça tal ação (embora ele não seja o único). Nesse aspecto, os autores reconhecem ser complexo avaliar com exatidão a eficácia de um livro didático quanto ao seu objetivo pedagógico: uma vez que não é só o livro um fator de aprendizagem no processo educativo, ele constitui-se como uma ferramenta alternativa no plano educacional. Sabemos, porém, que muitas vezes o livro didático é o único instrumento acessível e à disposição do professor para que este possa realizar seu trabalho pedagógico. As diferentes funções pedagógicas que o livro didático pode apresentar decorrem, em grande medida, dos diferentes objetivos e metodologias elaboradas para o ensino dos conteúdos e desenvolvimento das habilidades.

A segunda função apontada pelos autores é a *econômica*. No Brasil, grande parte dos custos destinados à política educacional são utilizados com a produção, compra e distribuição de livros didáticos. Este fato favorece o que Batista (2003) chama de “dependência da produção editorial”, pois uma boa parte das editoras obtém seus lucros a partir da gigantesca negociação com o governo a partir dos programas de compra e distribuição de livros didáticos. Mais uma vez, Oliveira, Guimarães e Bonémy (1984) afirmam, inclusive, que “para algumas editoras, os programas federais são a sua razão de ser, ou sua condição de sobrevivência — não importa em que termos a negociação se dê” (p. 15). Nesse viés, o livro didático funciona como um grande cabedal econômico, gerando empregos, distribuindo renda e movimentando, portanto, boa parte da economia do país.

A *função ideológica*, a terceira, é para Choppin (2004) a mais antiga. Se pensarmos a figura do livro como objeto de disseminação da cultura escrita, por exemplo, sua história vai

compreender não somente os livros didáticos, mas o mercado editorial como um todo. No caso específico do livro didático, sua própria constituição perpassa pela ideia de disseminar ideais políticos, comportamentais, econômicos, familiares, religiosos etc., sendo ele um instrumento que reflete toda as manifestações ideológicas e culturais de uma sociedade. Com isso, apontam Oliveira, Guimarães e Bonémy (1984), “os livros das diferentes disciplinas acabam se parecendo cada vez mais uns com os outros, deixando poucas opções reais ao professor em termos de conteúdo, abordagem ou método” (p. 17). Nesse aspecto, a função pedagógica fica em segundo plano, ofuscada pela necessidade social de preservar (através da transmissão) sua cultura, valores e também as suas ideologias.

Com efeito, o livro didático é um instrumento extremamente rico, que instiga muitas reflexões sob os mais diferentes aspectos e visões teóricas. Compreendido como gerenciador das relações entre os sujeitos, analisar seu papel social hoje se faz uma tarefa emergente, uma vez que ele pode permitir compreender como se formam, como são regidas e quais as consequências das relações que ele estabelece entre aqueles que o constituem como produto e aqueles que o tomam como fonte de acesso à informação. Além disso, revela também as características sociais daqueles que o pressionam do ponto de vista ideológico, uma vez que o livro didático também é um espelho das necessidades sociais frente à cultura de seu tempo. Compreender, porém, a magnitude que o livro didático representa para o contexto educacional, não requer apenas que o tomemos enquanto um objeto desvinculado da história de sua constituição. Qualquer que seja o conhecimento que se queira entrever a partir das investigações de aspectos levantados pelos livros didáticos, o debruçar sobre seus aspectos históricos se faz uma atividade mais que exigida.

5.2.2 Breve história do livro didático no Brasil

A história do livro didático brasileiro se confunde mesmo com a história da política de institucionalização do livro didático no país. Freitag, Costa e Motta (1989) afirmam que são “uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou crítica de outros setores da sociedade” (p. 11) que constituirão a primeira fase da história do livro didático no Brasil. Tal conjunção muitas vezes, ampliou as dificuldades de conceber o livro didático como instrumento pedagógico, além de pôr em risco uma política educacional consciente, baseados nos princípios científicos e democráticos, ideais esses aspirados e defendidos desde a época de sua institucionalização.

Com efeito, remontam à década de 30 as primeiras preocupações oficiais sobre uma política nacional sobre o uso e distribuição do livro didático para as escolas do país. A publicação

do Decreto n. 93, que cria o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, e o Decreto-Lei n. 1.006 em 1938, que estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático, configuram-se como as primeiras iniciativas governamentais de criação de uma política oficial de gerenciamento do livro didático no Brasil. Naquele período, era considerado livro didático, segundo os documentos, “os compêndios e os livros de leitura de classe, que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (BRASIL, 1938).

Segundo a análise de Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), a implementação de tais decretos será a responsável pela grande maioria das dificuldades que surgiriam ao longo dos anos seguintes e que, por fim, não deram solução à problemática do livro didático. Problemas no cumprimento de prazos e centralização de tarefas de análise e avaliação por parte da Comissão Nacional do Livro Didático, criada pelo Decreto-Lei n. 1.006, além de problemas gerados com grande parte das editoras, fizeram com que o valor de tal decreto só passasse a vigorar anos depois, já na segunda metade da década de 40.

Os anos 1950 e 1960, por sua vez, passaram sob fortes críticas do legislativo brasileiro acerca do alto custo dos livros didáticos, comprometendo o orçamento das famílias. Tal fato pode ser observado a partir da promulgação de decretos durante esse período. Já no governo ditatorial, a criação da Comissão do Livro Técnico (COLTED) a partir de um termo assinado entre Brasil e os Estados Unidos asseverou as críticas sobre a política do livro didático por estar envolvendo aspectos ideológicos, escândalos de corrupção entre os envolvidos, perdendo-se no “emaranhado das facilidades comerciais, distanciando-se irrecuperavelmente da educação, razão pela qual foi criada” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BONÉMY, 1984, p. 57).

Na década de 70, com o fim da COLTED, o Instituto Nacional do Livro recebeu a incumbência de gerenciar a política nacional do livro didático no país, com a criação do Programa do Livro Didático (PLD). O programa, em cada etapa de ensino, tinha a missão de coeditar os livros didáticos, barateando os custos de sua produção e, principalmente, basear toda a sua filosofia em critérios técnicos e pedagógicos. Tal barateamento, entretanto, não se efetivou, o que trouxe para a política de distribuição e uso do livro didático mais discussões com o fito de minimizar seus problemas. Uma solução pontual encontrada foi transferir responsabilidades: a partir de então foi a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsável pelo Programa do Livro Didático. A mudança, como bem aponta Oliveira, Guimarães e Bonémy (1984), não surtiu o efeito desejado, pois ainda se encontravam grandes problemas com relação à distribuição desenfreada e abusiva de livros didáticos feita pelas editoras.

Os anos 80 iniciaram vendo nascer a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que, nas palavras de Freitag, Costa e Motta (1989), é a primeira política governamental do livro

didático que inclui a criança carente. Em 1983, com a criação desta fundação, vários órgãos e programas foram fundidos em um só, o que para os críticos significava um perigo para o fluxo de ações assistenciais devido à centralização das atividades governamentais de assistência à população. A FAE, por sua vez, com a instituição do Decreto-Lei n. 91.542, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, busca corrigir tal centralização a partir de uma política que leve em consideração a escolha do professor do livro que este utilizará em sala de aula, além de fortalecer a ideia do chamado “livro reutilizável”, principal destaque do PNLD, como se verá na seção a seguir.

5.2.3 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

No interior da política brasileira de gerenciamento do livro didático, ganha destaque considerável o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, doravante), ainda hoje em execução no país. Criado em 1985, através do Decreto-Lei n. 91.542, o PNLD é uma iniciativa do governo federal que, através do Ministério da Educação (MEC), tem como propósito “a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro” (BATISTA, 2003, p. 25). Surgido com o objetivo de sanar os problemas referentes à qualidade do livro didático e à operacionalização da produção, compra e distribuição, o programa vem trazer como princípios fundamentais a efetiva participação do professor no processo de escolha do livro didático e o seu caráter reutilizável, estimulando a sua preservação e, claro, diminuindo custos anuais de compra.

Para entendermos de forma mais pontual o impacto do PNLD na política do livro didático no Brasil, convém realizar um panorama com os principais fatos sobre a execução do programa e suas consequências para o mercado editorial e para as instituições escolares.

Na verdade, desde a década de 1960 que as discussões acerca de um livro didático de qualidade e, conseqüentemente da educação brasileira, vêm sendo realizadas de modo a cobrir as grandes falhas a respeito da execução da política do livro didático no Brasil. Os primeiros efeitos de tais debates só puderam ser sentidos, porém, a partir da década de 1990, quando o governo brasileiro atuou com mais sistematicidade sobre a questão. A instituição do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) representou um marco na política acerca do livro didático, uma vez que o governo, ao reconhecer a falta de habilidade de gerenciar os processos de escolha e distribuição dos livros didáticos, compromete-se a desenhar uma nova política do livro a partir de uma “definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental” (BRASIL, 1993, p. 25). A esses “padrões básicos”, que incluem a qualidade do

conteúdo e a capacidade de se mostrarem adaptáveis às estratégias de ensino, soma-se a urgente necessidade de habilitar o professor para um processo de seleção satisfatório e que garanta a escolha de obras de qualidade.

Após a formação de uma comissão de especialistas no mesmo ano que tinham como objetivos avaliar a qualidade dos livros didáticos encaminhados ao MEC e estabelecer os critérios gerais para a avaliação de futuras obras, o resultado de tal empreendimento só veio surtir o efeito desejado em 1996, quando o Ministério da Educação instituiu oficialmente a análise e a avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos e distribuídos para as escolas através do PNLD, que nesta época foi universalizado abrangendo todas as disciplinas pertencentes ao currículo do ensino fundamental. O resultado desse processo de análise e avaliação passou a ser condensado e depois divulgado para a sociedade pelo *Guia de livros didáticos*, cuja principal missão é auxiliar os professores nas suas escolas o processo de escolha do livro a ser adotado pela instituição.

Com a extinção da FAE em 1997, o programa passou a ser de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além de ter sofrido alterações no processo de avaliação das obras encaminhadas, a partir do aprimoramento dos critérios avaliativos e formas de avaliação e divulgação das obras aprovadas. Cassiano (2007), debruçando-se sobre os acontecimentos acima sob o ponto de vista econômico, afirma que foi a partir da ampliação do PNLD e da sistematização dos processos de análise e avaliação das obras didáticas enviadas pelas editoras que o programa passou não só a gerenciar grandes fatias de recursos financeiros, como foi se solidificando na política educacional. Segundo ainda a autora:

[...] as cifras resultantes do PNLD passam a ser significativamente maiores a partir de 1996, e redimensionam o mercado editorial nacional dos livros didáticos, o que resultaria no aumento da concentração, nos anos vindouros, dos grandes grupos editoriais nacionais e multinacionais [...]. O estabelecimento de um fluxo regular de recursos para a execução do PNLD, o cumprimento da universalização da aquisição e distribuição dos livros didáticos para os alunos das oito séries do ensino fundamental, como o prescrito na implementação do Programa, em 1985, e a introdução da avaliação foram medidas que deram organização diferente ao Programa daquela que vinha sendo executada até então e construíram as condições para a sua solidificação e permanência. (CASSIANO, 2007, p. 43).

Como se pode observar nas palavras da autora, as estratégias firmadas através do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) começam, a partir da segunda metade da década de 90, a ser levadas a efeito, ampliando não só as capacidades do programa nos processos de avaliação, escolha, compra e distribuição, como também redimensionando a política brasileira voltadas para o livro didático através do PNLD, prezando, em cada edição do programa, pela qualidade das obras didáticas. A autora ainda afirma que a iniciativa de ampliar a distribuição

dos livros, assim como de avaliá-los parte do princípio de que a “educação básica deveria contar com escolas em condições de funcionar bem, assim como o professor deveria ter à disposição os instrumentos adequados para o seu trabalho em sala de aula” (p. 44).

Tais procedimentos de avaliação e análise, por sua vez, foram sendo aprimorados e ampliados até que em 1999 o PNLD passou a avaliar os livros didáticos destinados aos anos finais (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental. Seguindo sua política de ampliação e aprimoramento constante, em 2004 o PNLD avalia em forma de projeto-piloto livros didáticos destinados ao Ensino Médio e, em 2007, o programa começa a avaliar obras destinadas à alfabetização de jovens e adultos — política essas ainda vigentes. Atualmente, a política de compra e distribuição de livros didáticos ocorre sistematicamente a partir de ciclos que acontecem a cada três anos, ocorrendo dentro deste mesmo período, por conta das alterações do fluxo escolar, a compra e a distribuição complementar das obras escolhidas pelo professor.

Nesse cenário de políticas públicas em constante aprimoramento, o PNLD não foi (e não é) isento de problemas e críticas, que se avolumam em desafios a serem enfrentados pelo programa. Batista (2003) defende que a principal dificuldade que o programa tem a enfrentar é a incorporação do “processo de transição entre diferentes paradigmas educacionais” (p. 42). Segundo o autor, a educação contemporânea vive um momento de constante transformação, a partir da coexistência de várias perspectivas educacionais, as quais estão sendo oficializadas pelos documentos mais recentes a respeito da educação.

Esse leque de possibilidades de tratamento teórico-metodológico dos conteúdos traz para o livro didático a tarefa de buscar absorver tais propostas de forma responsável, sem perder de vista o ideário maior de educação, valorizado pelo país. Associado a esse desafio, segundo Batista (2003), ainda tem o crescente desenvolvimento da pesquisa científica a respeito do livro didático. Seja para comprovar a obediência ou não a princípios teóricos estabelecidos, seja para identificar os impactos de tais propostas no processo de ensino e aprendizagem e na constituição da carreira do professor, esse quadro também vem passando por transformações advindas do desenvolvimento do pensamento científico sobre a educação. De uma forma ou de outra, o PNLD, como uma política estatal, precisa abarcar tais questões, encontrando, na medida do possível, saídas viáveis e sólidas para o acirramento da questão.

Por outro lado, o PNLD se destaca hoje pela sua grande capacidade de se adaptar às condições sob as quais se submete no processo de avaliação das obras didáticas. Tal capacidade fica evidente a partir das extensas modificações que o programa tem sofrido com o intuito de minimizar os impactos das exigências educacionais contemporâneas. Além disso, seus impactos na produção editorial brasileira têm revelado uma preocupação por parte das editoras em oferecer

obras cada vez mais marcadas pela qualidade (BATISTA, 2003, p. 38). O contínuo refinamento dos critérios de avaliação, por sua vez, buscando seguir os principais estudos sobre a educação na contemporaneidade, tem forçado às editoras a produzirem materiais sempre atuais e conforme os documentos oficiais²⁸ publicados pelas esferas ligadas à educação no país.

Além disso, parece haver uma melhoria cada vez maior e mais promissora em relação à abrangência de distribuição e respeito à escolha realizada pelo professor. A sistematização digital dos processos de escolha pelos professores, da produção, compra e distribuição das obras didáticas para as escolas tem ampliado a política de distribuição do livro (BATISTA, 2003, p. 39) permitindo a oportunidade de professores atuarem em suas salas de aula com materiais de qualidade e atualizados com os princípios defendidos pela política do livro didático atualmente em vigor no país. O respeito à escolha do livro didático feita pelo professor vem abolir uma tradição²⁹ não mais arraigada. Respeitando essa escolha, tem-se a possibilidade de proporcionar um livro que, de fato, corresponda aos anseios da comunidade da qual fará parte.

Dentro desse arcabouço de problemas e vantagens proporcionados pela política do livro didático no Brasil em relação às ações de melhoria da qualidade da educação brasileira, interpõem-se algumas perspectivas que, conforme Batista (2003), repousa em quatro dimensões que merecem ser apontadas e discutidas. A primeira delas recai sobre a própria concepção de livro didático que, no Brasil, passou de instrumento de apoio para instrumento norteador das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a concepção de livro didático que se tem atualmente parte do pressuposto que ele é estruturante do trabalho pedagógico, o que significa que é sua função “expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendido” (p. 47), substituindo a ação pedagógica realizada pelo professor. Tal concepção de livro didático impede a sua atualização, respondendo às exigências sociais contemporâneas, o que requer novas concepções de livro didático no Brasil a serem elaboradas pelos responsáveis pelo delineamento de tais políticas.

A segunda dimensão lança luz sobre o descompasso entre os anseios do PNLD e os anseios dos docentes. Prova disso, aponta o autor, é o número de livros escolhidos que, embora tenham sido aprovados pelo programa, não constituem os de maior qualidade técnica e teórico-metodológica, denunciando, nas palavras de Batista (2003), problemas na formação docente, que ainda não está equiparada com as discussões exigidas pela comunidade educacional. Tal

²⁸ Observa-se tal fato na publicação das obras referentes ao PNLD 2020 – Ensino Fundamental Anos Finais, que, segundo as editoras na apresentação de suas obras (cf. BRASIL, 2019), seguem em 100% as orientações teórico-metodológicas preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular.

²⁹ A tradição consiste, basicamente, na escolha de livros didáticos feita pelo prefeito do município ou a escolha sob coerção de editoras, que hoje não mais visitam escolas para mostrar seus produtos.

problema segue confirmando a sugestão de investir na qualificação profissional, como partícipe da política nacional para a qualidade da educação.

As duas últimas dimensões relacionam-se com o papel das editoras na política do livro didático e a própria operacionalização do PNLD. Sobre a primeira dimensão, já apontamos a relação de dependência existente entre as editoras e o programa, materializada na distribuição de obras bem avaliadas, mas que pouco modificam suas edições de um ciclo para o outro. De maneira semelhante, a quantidade de obras a serem avaliadas, o alto custo de distribuição e a própria centralização do PNLD cria empecilhos para um desafogamento dos problemas e para a elaboração de soluções mais ágeis e eficazes. Sobre isso, Batista (2003) aponta como solução desses entraves não só um maior envolvimento entre entidades no processo, como também criar mecanismos que aliviem a centralização, principal característica do PNLD.

Reconhece-se que o PNLD, enquanto política nacional, apresenta em sua execução vantagens que merecem ser ampliadas e problemas que precisam ser analisados e solucionados. O processo educacional é dinâmico e, como tal, exige políticas dinâmicas, que se caracterizem pela fluidez das decisões e facilidade na execução dos processos sem prejudicar seus objetivos precípuos. De fato, o livro didático suscita muitas discussões que não veem, de forma fácil, uma simples solução, mas antes um direcionamento capaz de possibilitar um ponto de partida para a transformação que se quer desenvolver na política de livros didáticos do país.

5.3 Definindo critérios para seleção e construção de dados

Este estudo, tomando para si não só a investigação do modo como os livros didáticos de língua portuguesa abordam metodologicamente os conhecimentos sobre classes de palavras invariáveis, como também como os documentos oficiais recomendam essa abordagem, criamos dois tipos de universos para compor esta pesquisa. O primeiro deles repousa sobre a figura do próprio livro didático de língua portuguesa, entendido aqui como um instrumento histórico, que manifesta os processos vivenciados na constituição e disseminação do ensino de língua materna. O segundo universo corresponde aos documentos oficiais publicados pelos órgãos do governo ligados à educação, entendidos aqui como trabalho prescrito ao professor na medida que eles possuem o propósito de nortear as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito da sala de aula.

A necessidade de se delimitar o universo do livro didático de língua portuguesa vem da sua imensa produção no mercado editorial e da diferenciação na qualidade e no tipo de seus exemplares. Tal pressuposto justifica a nossa adoção de critérios de seleção que, como admitem

Marconi e Lakatos (2019), possam selecionar apenas uma parte dessa grande população. Como este estudo busca analisar livros didáticos de língua portuguesa publicados entre os anos de 1999 e 2020, selecionaremos as amostras das coleções compreendidas no interior deste período. Tal procedimento metodológico será realizado com base nos três critérios especificados a seguir:

- a) aprovação da amostra no PNLD;
- b) utilização da amostra em turmas dos anos finais do ensino fundamental;
- c) apresentação de unidade/capítulo que aborde as classes de palavras invariáveis.

Dentro desse recorte, obtivemos um total de 133 coleções³⁰, divididas pelas 8 (oito) edições do programa ao longo do período selecionado para esta investigação. Como o número de coleções extrapola os limites desta pesquisa, decidimos filtrar novamente o universo a partir da seleção aleatória de 1 (uma) coleção pertencente a cada edição do programa, totalizando o número de 8 (oito) coleções. Acreditamos que escolher obras aleatórias contribui para ampliarmos o campo de investigação, já que cada autor da obra pode abordar o tema de forma diferente.

Feito esse recorte, obtivemos as coleções a seguir, identificadas, na sequência, pela edição do PNLD, nome da obra, autor(es) e editora, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1 — Coleções selecionadas para compor amostra da pesquisa

Edição do PNLD	Obra	Autor	Editora
1999	Português: leitura e expressão	Márcia Leite e Crsitina Bassi	Atual
2002	Linguagem: criação e interação	Cássia Leslie Garcia	Saraiva
2005	Português: dialogando com textos	Paula Parisi	Formato
2008	Novo diálogo	Eliana Santos Brandão	FTD
2011	Para viver juntos — português	Ana Elisa de Arruda Penteado	Edições SM
2014	Português: linguagens	William Roberto Cereja e Tereza C. Magalhães	Saraiva
2017	Universos: língua portuguesa	Rogério de Araújo Ramos	Edições SM
2020	Tecendo linguagens: língua portuguesa	Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida M. Araújo	IBEP

Fonte: Elaboração própria.

³⁰ Os dados dessas coleções, como título da obra, autores, ano de publicação, série a que se destina, editora etc. foram retiradas dos Guias do Livro Didático, material em que constam as resenhas dos livros aprovados no PNLD e que passou a ser divulgado junto com as obras aprovadas desde o ano de 1996. Esses materiais encontram-se na página oficial do programa, em <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>.

Já na seara dos documentos oficiais disponibilizados pelo governo e que norteiam as práticas educativas no país, selecionamos desse universo, igualmente considerável, 2 (dois) documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, publicados em 1997, e a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, seguindo os critérios de seleção estabelecidos a seguir:

- a) abrangência e validade da amostra em todo o território nacional;
- b) constituição da amostra como elemento norteador da prática educacional e, de certa forma, da produção de materiais didáticos no país;
- c) existência na amostra de seção dedicada exclusivamente ao tratamento dos conhecimentos gramaticais.

Mesmo selecionando um conjunto relativamente menor de amostras, a intenção é que elas possam ser “a mais representativa possível do todo e, a partir dos resultados obtidos, relativos a essa parte, poder inferir, o mais legitimamente possível, os resultados da população” (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 244).

5.4 Delineando os procedimentos de coleta e análise de dados

Os procedimentos realizados para a coleta de dados correspondem, em parte, aos mesmos adotados por Coracini (2011) a respeito da preferência pelos exercícios propostos no livro didático de línguas, e a adaptação dos critérios de Souza (2014) sobre os procedimentos diretamente relacionados à seleção e categorização dos exercícios propostos em que se verifica a existência, explícita ou implícita, de uma abordagem de ensino de gramática nos livros didáticos selecionados para análise. Dessa forma, a pesquisa busca seguir uma linha de análise em que se parte inicialmente da identificação das abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis nas amostras selecionadas e culmina com a análise quantitativa e qualitativa da forma como tais abordagens foram apresentadas em cada amostra utilizada em estudo.

Grande parte da aula de língua portuguesa é conduzida a partir da proposição e da resolução de atividades. Por esse motivo, escolheu-se focar os exercícios propostos pelos livros didáticos como *corpus* de análise. Coracini (2011), ao refletir sobre o predomínio de atividades dirigidas nos livros didáticos defende uma observação rigorosa dessa característica do material didático, tendo em vista os seguintes aspectos, também identificados em sua pesquisa:

- a) as atividades (ou exercícios de fixação) são as práticas pedagógicas que mais predominam na aula de língua materna;

- b) os exercícios propostos pelo livro didáticos permitem incluí-los e analisá-los sob uma perspectiva intermediária entre os objetivos de aprendizagem delimitados pelos autores das obras e a aprendizagem efetivamente consolidada;
- c) a proposição de atividades de conhecimentos gramaticais permite identificar, explícita ou implicitamente, as visões de linguagem, língua e, neste caso, ensino de gramática assumidas pelos autores dos materiais didáticos.

Assim, tendo como ponto de partida as seções dos livros didáticos dedicados a propor exercícios sobre classe de palavras invariáveis, conforme delineado por Coracini (2011), e para atingirmos o primeiro objetivo específico deste estudo — *descrever as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020* —, procedemos inicialmente a separar os exercícios sobre classes de palavras invariáveis por coleção, formando 8 (oito) grupos de atividades. Em seguida, visando explicitar os volumes de cada coleção que, de fato, foram utilizados neste estudo, relacionamos, na forma da Tabela 2, quais os volumes que tratam das classes de palavras invariáveis e, finalmente, situando a qualidade das obras sobre o tratamento dado à gramática, apresentamos, também na forma do Quadro 8, trechos das avaliações oficiais realizadas no âmbito do PNLD, por coleção.

Assim, após esse procedimento, realizamos a seleção e classificação dos exercícios específicos que tratam exclusivamente das classes de palavras invariáveis a partir dos seguintes critérios, adaptados de Souza (2014):

- a) será considerado exercício qualquer sequência que se caracterize por apresentar um comando completo³¹ dado ao estudante;
- b) exercícios constituídos por alíneas em forma de comando serão considerados um exercício cada uma;
- c) exercícios com a presença simultânea de mais de uma abordagem de ensino serão considerados como possuidores da última abordagem identificada;
- d) exercícios que antecedem à apresentação do conteúdo não serão considerados.

Com o delineamento desse procedimento, esperamos distinguir exercícios que são efetivamente destinados a avaliar o conhecimento do aluno sobre os conhecimentos gramaticais de exercícios elaborados com vistas a avaliar os estudantes em relação a outras habilidades na

³¹ Entendemos aqui a expressão “comando” conforme Araújo (2017, p. 38): “sequência injuntiva através da qual o enunciador apresenta uma ordem ou dá um comando a ser seguido, a fim de ser alcançado, por parte do interlocutor (aluno), um resultado já previamente esperado, mas que lhe cabe demonstrar”.

mesma atividade, prática muito comum nos materiais didáticos contemporâneos. Realizada essa etapa em que os dados para análise são coletados, eles passam pelo processo de categorização e, posteriormente, são utilizados como pressupostos práticos de análise. Nessa primeira etapa — categorização — fizemos um agrupamento dos exercícios sobre classes de palavras invariáveis classificando-os por tipo de abordagem de ensino de gramática, conforme Halliday, McIntosh e Strevens (1974), por classe de palavra, por série e por edição do PNLD. Essa classificação é especificamente quantitativa, pois informamos, através de gráficos e/ou tabelas com números absolutos e percentuais, a quantidade de itens encontrados em cada categoria acima especificada de cada obra didática analisada.

Para a categorização dos exercícios, seguiremos os princípios teóricos que Halliday, McIntosh e Strevens (1974) preconizam a respeito do conceito e das características do ensino do tipo prescritivo, descritivo e produtivo, bem como das considerações de Bloom *et al.* (1972) a respeito dos objetivos didáticos presentes em atividades de verificação. Tais princípios podem ser sintetizados no que apresentamos no Quadro 7:

Quadro 7 — Critérios de categorização de exercícios prescritivo, descritivos e produtivos

É EXERCÍCIO COM ABORDAGEM PRESCRITIVA QUANDO PEDE PARA:	É EXERCÍCIO COM ABORDAGEM DESCRITIVA QUANDO PEDE PARA:	É EXERCÍCIO COM ABORDAGEM PRODUTIVA QUANDO PEDE PARA:
<ul style="list-style-type: none"> • corrigir frases ou trechos de texto segundo as regras da gramática normativa; • reescrever frases ou trechos com o elemento gramatical correto; • completar frases ou trechos com os elementos gramaticais corretos; • marcar a palavra, frase ou trecho escrito segundo a norma-padrão 	<ul style="list-style-type: none"> • localizar, identificar ou reconhecer elementos gramaticais; • indicar a classe gramatical de um elemento; • combinar partes de um elemento gramatical; • completar frases ou trechos com elementos gramaticais; • classificar ou substituir elementos gramaticais; • unir frases ou trechos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • explicar a diferença de significado dos elementos gramaticais; • pesquisar outros elementos gramaticais; • produzir frases ou trechos usando elementos gramaticais; • ampliar frases ou trechos usando elementos gramaticais; • identificar os efeitos de sentido com a substituição ou ausência de elementos gramaticais etc.

Fonte: Baseado em Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e Bloom *et al.* (1972).

Com a identificação e categorização do *corpus* de análise no primeiro momento, passa-se à segunda etapa da pesquisa: a análise dos documentos oficiais para o ensino de língua materna. Para isso, será selecionada as seções de tais documentos que tratam dos conhecimentos gramaticais e, em seguida, será feita uma análise do texto sobre as classes de palavras invariáveis levando em consideração os seguintes critérios, baseadas em Silva, A. (2008):

- a) terminologia dada ao ensino das classes de palavras invariáveis;
- b) objetivo do ensino das classes de palavras invariáveis;

- c) método de abordagem das classes de palavras invariáveis;
- d) relação do ensino das classes com outros conteúdos.

Tal procedimento metodológico tem como intenção verificar quais as recomendações dadas por esses documentos no que concerne à abordagem do ensino das classes de palavras invariáveis na escola — e também no livro didático. Isso se mostra visível quando analisamos os textos dos documentos oficiais buscando identificar posturas assumidas diante das categorias acima apontadas. Essa ação vem, finalmente, levar a efeito o segundo objetivo específico desta investigação: *verificar as recomendações dos documentos oficiais para o ensino das classes de palavras invariáveis*.

Do *corpus* quantificado na primeira etapa da pesquisa e das observações obtidas da análise dos documentos oficiais — caminho percorrido na segunda etapa —, damos início ao cumprimento do objetivo específico último desta investigação — *analisar a coexistência das abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis nos livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020, em relação às recomendações dos documentos oficiais*. Para isso, desenvolvemos inicialmente um gráfico em que se apresentam, por ano do PNLD, o quantitativo de exercícios para cada abordagem de ensino das classes de palavras invariáveis para verificarmos os movimentos de conservação ou de ruptura com os pressupostos dos documentos oficiais ao longo dos anos. Tal gráfico busca ser acompanhado, na análise, de uma discussão a respeito do possível impacto dos documentos oficiais na coexistência das diferentes abordagens de ensino dos conteúdos gramaticais.

6 “MERAS APROXIMAÇÕES”: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada têm defendido com ênfase que o objetivo do ensino de língua materna é, conforme aponta Travaglia (2001), desenvolver no estudante a chamada *competência comunicativa*, isto é, a capacidade de adequar a linguagem às mais diferentes situações de interação social. Dado tal princípio, é coerente refletir que todos os recursos disponíveis e acessíveis ao processo de ensino e aprendizagem de línguas devem se organizar de modo a possibilitar o desenvolvimento de tal competência. Dentre esses materiais encontra-se o livro didático de língua portuguesa: enquanto instrumento, isto é, transformador do trabalho docente, sua forma de composição e organização dos saberes devem proporcionar na sala de aula ações pedagógicas que facilitem a aquisição de habilidades linguísticas suficientes para uma interação profícua, em que a linguagem seja usada de forma ética e responsável.

Levando em consideração que grande parte das práticas pedagógicas são mediadas pelo uso do livro didático, tomá-lo como objeto de investigação científica é tarefa de considerável relevância, já que sendo ele um instrumento partícipe do processo de ensino e aprendizagem, sua concepção, critérios de seleção e uso na sala de aula condicionam posturas teóricas, tempos de aprendizagem e, evidentemente, abordagens pedagógicas dos saberes a serem desenvolvidos nos estudantes. Esta pesquisa, por sua vez, investe diretamente sobre a questão das abordagens de ensino, uma vez que aspectos metodológicos apresentados no livro didático têm o poder de direcionar as práticas pedagógicas de modo a alcançar (ou não) os objetivos propostos para um determinado componente curricular — em nosso caso, o objetivo delineado acima para o ensino de língua portuguesa.

Assim, como anteriormente apontado, este estudo tem por objetivo geral *investigar as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020*. Guiando teoricamente tal análise, temos a concepção de Halliday, McIntosh e Stevens (1974) acerca das abordagens de ensino de língua que, segundo os autores se sustentam em três tipos: a abordagem prescritiva, a abordagem descritiva e a abordagem produtiva. Para alcançar o objetivo ora proposto por esta pesquisa, partiremos para um primeiro passo de nossa análise: *descrever as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020*. Dentro do universo à disposição, nossa amostra, entretanto, ancora-se em 8 (oito) coleção de livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD durante os anos 1999 e 2020, das quais utilizamos os volumes destinados à abordagem dos conhecimentos das

classes de palavras invariáveis. Os volumes de cada coleção utilizados estão disponibilizados conforme Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 — Volumes de cada coleção da amostra que tratam das classes de palavras

COLEÇÃO	VOLUME 6º ANO/5ª SÉRIE	VOLUME 7º ANO/6ª SÉRIE	VOLUME 8º ANO/7ª SÉRIE	VOLUME 9º ANO/8ª SÉRIE
COLEÇÃO 1 (PNLD 1999)	X	X	X	
COLEÇÃO 2 (PNLD 2002)	X			X
COLEÇÃO 3 (PNLD 2005)	X	X	X	X
COLEÇÃO 4 (PNLD 2008)		X	X	
COLEÇÃO 5 (PNLD 2011)		X	X	
COLEÇÃO 6 (PNLD 2014)		X	X	
COLEÇÃO 7 (PNLD 2017)	X	X		
COLEÇÃO 8 (PNLD 2020)		X	X	

Fonte: Elaboração própria.

As informações apresentadas pela Tabela 2 indicam que o livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental destina seções para um trabalho pedagógico com as classes de palavras invariáveis, concentrando a sua abordagem, em grande parte, no 7º ano/6ª série (com 7 coleções) e no 8º ano/7ª série (com 6 coleções). Observa-se que nos extremos direito e esquerdo da tabela o número de coleções é pouco no 6º ano/5ª série (com 4 coleções) e ínfimo no 9º ano/8ª série (com apenas 2 coleções). Isso se explica pela própria organização das coleções no tratamento dos conteúdos: nas coleções da amostra, os volumes destinados ao 6º ano se destinam ao estudo das classes de palavras variáveis e os volumes correspondentes ao 8º ano iniciam apresentam já uma abordagem pedagógica para o estudo da sintaxe do período.

O que se quer destacar aqui na Tabela 2 é a presença, em todos os anos que compõem os anos finais do ensino fundamental, de um estudo das classes de palavras invariáveis, o que demonstra que o ensino de gramática possui certo destaque na educação básica. Tal fato, porém, não contradiz as discussões sobre o ensino de português, nem mesmo as prescrições oficiais para o ensino de línguas — textos esses que reforçam afirmativamente a necessidade de um trabalho pedagógico com os elementos gramaticais, como bem vimos. A questão que colocamos aqui e que pretendemos desenvolver mais à frente é a abordagem que o livro didático apresenta no trato com esse conhecimento gramatical.

Os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos nesta investigação requerem a seleção dos exercícios sobre as classes de palavras invariáveis presentes nos livros didáticos, os quais foram categorizados segundo os critérios apresentados pelas abordagens de ensino ditas em Halliday, McIntosh e Stevens (1974) em seus trabalhos³². Antes, porém, achamos conveniente descrever sucintamente as obras sobre quais nos debruçamos para realizar este estudo com o intuito de perceber em quais fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de gramática as mesmas estão alicerçadas, o que poderá justificar a ocorrência predominante de uma abordagem ou a coexistência das mesmas nos exercícios a serem investigados. Embasou a nossa descrição trechos das análises destas obras no PNLD, disponibilizadas pelo Guia do Livro Didático de cada ano do programa (cf. nota de rodapé 30).

De modo geral, todas as coleções selecionadas apresentam no decorrer de seus quatro volumes estratégias pedagógicas para abordar os conhecimentos gramaticais. Como ficou latente, porém, na Tabela 2, o tratamento específico das classes de palavras invariáveis não segue um padrão rigoroso, ficando a cargo de cada coleção apresentá-lo no volume que mais condiz com o seu projeto pedagógico. Isso resulta em coleções que ora abordam as classes de palavras no primeiro ano, ora durante, ora no último ano dos anos finais do ensino fundamental. Interessante pontuar também que, apesar da maioria das coleções (7 no total) apresentarem a terminologia tradicional para apresentar as classes de palavras invariáveis — advérbio, preposição, conjunção e interjeição —, apenas uma coleção (COLEÇÃO 3) não procede dessa forma, evitando o uso do termo “conjunção” para denominar a classe das conjunções. A obra trata do tema dentro de uma perspectiva sintática, no decorrer do estudo da sintaxe do período. A ocorrência desse aspecto parece se alinhar ao que propõem tanto os estudos sobre o ensino de gramática quanto o que é prescrito pelos documentos oficiais sobre a não necessidade de um tratamento terminológico dos fenômenos gramaticais (NEVES, 2008; AVELAR, 2017; BRASIL, 1998a, 2001a, 2018).

As coleções que compõem nossa amostra apresentam uma semelhança no que diz respeito à ordem de apresentação das classes de palavras, seguindo a ordem advérbio, preposição, interjeição e conjunção para o tratamento dos temas gramaticais. Isso significa que os livros de português, nesse aspecto, pecam por ainda seguirem a ordem canônica que a gramática tradicional apresenta para o estudo das classes de palavras invariáveis. Tal questão é problemática porque engessa e condiciona o estudo da linguagem ao que prescreve a gramática tradicional, e não às

³² Destacamos aqui que apesar de nos embasarmos nas palavras de Halliday, McIntosh e Stevens (1974) para uma categorização dos exercícios dos livros didáticos em uma das três abordagens de ensino identificadas pelos autores, defendemos a ideia de que tal classificação não é fechada, sendo ela, muitas vezes, nebulosa em função dos objetivos da atividade, do conteúdo estudado, do nível de ensino e mesmo das opções teóricas dos autores dos livros. Nesse sentido, a classificação que aqui fizemos apresenta-se como um ponto de partida para reflexões vindouras.

necessidades sociocomunicativas dos alunos conforme nos pontua Geraldi (2011), que defende o ensino dos elementos gramaticais em função das práticas de produção e leitura de textos. Assim, o livro didático de português não revela inovação durante todo o período da forma de apresentar a ordem dos elementos constituintes das classes de palavras.

Os exercícios, em sua grande maioria compostos por trechos dos textos que abrem as seções anteriores à seção da abordagem gramatical, solicitam a classificação ou identificação de termos, reescrita de frases, acréscimos, substituições e outros comandos com o propósito de fazer com que o estudante conheça a terminologia da classe em estudo. Diferenciam-se, porém, as coleções no que se refere à apresentação da própria classe de palavras: ora se apresenta a classe no decorrer de todo o capítulo, desde o texto de abertura, ora se destina ali uma seção específica para o tratamento do tema. Nesses casos, os exercícios que buscam avaliar a aprendizagem do conteúdo gramatical se conjugam com exercícios que buscam avaliar outras habilidades, como por exemplo, a compreensão leitora. Dentro desse aspecto, já se vê uma ruptura no modo como se trabalham os conhecimentos gramaticais nas amostras captadas para esta pesquisa: as amostras mais antigas trazem seção específica para o tratamento das classes de palavras, ao passo que as coleções mais atuais já não o fazem (há exceções), conjugando os conteúdos gramaticais com outros conteúdos e demonstrando que o livro didático vem assimilando, aos poucos, as reflexões teóricas realizadas nos últimos anos no sentido de construir um trabalho metalinguístico após a reflexão epilinguística, conforme nos propõe Franchi (2006).

Com o propósito de situar a qualidade das obras no tratamento dado aos fenômenos gramaticais, o Quadro 8 apresenta trechos, por coleção, das avaliações pedagógicas oficiais que foram realizadas no âmbito do PNLD e divulgadas a partir do Guia do Livro Didático.

Quadro 8 — Trechos das avaliações feitas pelo PNLD das obras selecionadas

COLEÇÃO/ PNLD	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
COLEÇÃO 1 (PNLD 1999)	“Os conhecimentos linguísticos, acertadamente, não ocupam espaço excessivo, não se sobrepondo às atividades de leitura e produção [...]” (BRASIL, 1998b, p. 40).	“O livro não favorece o caminho indutivo na reflexão sobre a língua e a linguagem [...]. A opção pela exposição da matéria em seção específica dificulta a articulação com a leitura e produção [...]” (BRASIL, 1998b, p. 40).
COLEÇÃO 2 (PNLD 2002)	“Os conhecimentos linguísticos são trabalhados a partir da apresentação de conceitos e definições de forma indutiva, o que favorece a reflexão sobre os mecanismos da língua” (BRASIL, 2001b, p. 72).	“...observa-se uma aceleração nos volumes finais, exigindo um tempo maior para as atividades de gramática e uma postura de ensino que enfatiza a transmissão de conteúdos...” (BRASIL, 2001b, p. 72).

<p>COLEÇÃO 3 (PNLD 2005)</p>	<p>“A abordagem dos conhecimentos linguísticos baseia-se nas gramáticas descritiva e normativa, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de observação e de análise, para se chegar à generalização de regras de funcionamento do tópico linguístico em foco” (BRASIL, 2004, p. 160).</p>	<p>“Esses procedimentos não favorecem o desenvolvimento de habilidades de uso da língua, pois o estudo se restringe ao funcionamento das regras” (BRASIL, 2004, p. 160).</p>
<p>COLEÇÃO 4 (PNLD 2008)</p>	<p>“Algumas vezes — especialmente no primeiro volume — a introdução dos conteúdos gramaticais inicia-se com a proposta de observação e análise de um texto autêntico, o que favorece a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos e uma abordagem reflexiva” (BRASIL, 2007, p. 63)</p>	<p>“Nos demais volumes predomina o ensino da gramática normativa, no quadro de uma metodologia transmissiva” (BRASIL, 2007, p. 63).</p>
<p>COLEÇÃO 5 (PNLD 2011)</p>	<p>“Os conhecimentos linguísticos são apresentados e analisados nos textos de leitura numa abordagem reflexiva; e vêm sistematizados de acordo com a gramática normativa” (BRASIL, 2010, p. 87-88).</p>	<p>—</p>
<p>COLEÇÃO 6 (PNLD 2014)</p>	<p>“...a coleção trata dos conteúdos gramaticais e abrange também conhecimentos textuais e discursivos, com a análise do funcionamento dos recursos linguísticos no texto e dos efeitos de sentido que eles podem suscitar” (BRASIL, 2013, p. 86).</p>	<p>—</p>
<p>COLEÇÃO 7 (PNLD 2017)</p>	<p>“Os conhecimentos linguísticos são abordados de modo reflexivo, com base no texto como unidade de ensino e na articulação com os eixos da leitura e produção de textos, escritos e orais” (BRASIL, 2016, p. 55).</p>	<p>“As atividades relativas aos conhecimentos estão presentes [...] também no suplemento ‘Mais gramática’, que apresenta, no entanto, uma abordagem menos reflexiva, privilegiando a consolidação dos aspectos gramaticais trabalhados nos capítulos numa perspectiva metalinguística” (BRASIL, 2016, p. 58)</p>
<p>COLEÇÃO 8 (PNLD 2020)</p>	<p>“...ênfatisa-se a análise gramatical e linguística como estratégia para o desenvolvimento das práticas de oralidade, leitura e escrita, possibilitando a aprendizagem dos recursos linguísticos a partir de gêneros diversos que circulam socialmente” (BRASIL, 2019, p. 165).</p>	<p>“...as atividades não são desenvolvidas de forma contextualizada, a partir dos diversos textos explorados no capítulo. No lugar disso, são usados como artifícios para a abordagem do item gramatical por viés tradicional e normativista, valendo-se, portanto, de frases soltas, contrariando as orientações da BNCC...” (BRASIL, 2019, p. 170).</p>

Fonte: Elaboração própria.

A leitura dos recortes das análises acima realizadas das obras no PNLD demonstram inicialmente um aperfeiçoamento das estratégias no tratamento dos fenômenos gramaticais nos livros didáticos de língua portuguesa, o que pode ser observado a partir de uma abordagem que

parte de um tratamento mais transmissivo e preocupado exclusivamente em analisar o fenômeno em si mesmo para uma abordagem que busca congrega conhecimentos sobre o funcionamento da língua no plano textual e discursivo, bem como seus efeitos de sentido. Observe-se na coluna referente aos “pontos positivos” que há, de modo geral, uma compreensão cada vez mais latente da necessidade de se trabalhar os conhecimentos gramaticais de forma a desenvolver habilidades linguísticas dos estudantes. Nas avaliações pedagógicas do PNLD isso parece ser demonstrado a partir de obras que iniciam o período aqui compreendido por esta pesquisa apresentando uma abordagem menos incisiva sobre o fenômeno gramatical (COLEÇÃO 1) até obras que se utilizam do estudo sobre os elementos linguísticos como estratégia de desenvolvimento de várias práticas de linguagem, alinhando-se ao que preconizam os documentos oficiais.

De modo contrário, por sua vez, ainda se apresentam nas avaliações pedagógicas do programa críticas a um ensino de teor transmissivo e apoiado na gramática normativa que obras deixam transparecer em abordagens pontuais do fenômeno linguístico. Nas coleções que estão sendo aqui avaliadas isso fica evidente a partir de métodos de estudo da língua em que se utiliza, por exemplo, o texto como pretexto para o trato dos fenômenos gramaticais (COLEÇÃO 8), como também o desenvolvimento de abordagens em uma perspectiva exclusivamente metalinguística (COLEÇÃO 7), apresentando um conjunto de exercícios descontextualizados a partir de um viés normativista (COLEÇÃO 8). Tal fato demonstra que mesmo havendo uma considerável e louvável atenção ao trabalho com a gramática numa perspectiva mais textual e discursiva — ou mesmo não havendo problemas identificados, como parecem comprovar a COLEÇÃO 5 e a COLEÇÃO 6 de acordo com as avaliações pedagógicas do PNLD —, pode-se ainda verificar posturas didáticas de trabalho com os conhecimentos gramaticais numa perspectiva tradicional, contrariando o que asseveram as orientações curriculares e mesmo a ciência linguística atual. Em suma, a análise do quadro acima nos comprova, acima de tudo, a existência de obras didáticas que apresentam em suas propostas pedagógicas a coexistência de diferentes abordagens de ensino de língua, tal como delineado na introdução deste trabalho e que aqui buscamos discutir.

6.1 Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis nos exercícios

Para o cumprimento do primeiro objetivo específico deste trabalho, procederemos a seguir ao destaque das atividades que trataram exclusivamente do ensino das classes de palavras invariáveis a partir da seleção e classificação dos exercícios segundo apontado na metodologia deste estudo. Antes, porém, com base nos dados colhidos, formulamos algumas tabelas e gráficos que demonstram quantitativamente o tratamento dado ao objeto de investigação deste trabalho

usando quatro variáveis: quantitativo por abordagem de ensino, por classe de palavras invariáveis, por série e por ano do PNLD.

Tabela 3 — Quantidade de exercícios por abordagem de ensino de língua

Abordagem	Valor Absoluto	Valor Percentual
Prescritiva	0	0,00%
Descritiva	178	44,7%
Produtiva	148	37,0%
Sem abordagem ³³	73	18,3%
Total	399	100%

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar as coleções selecionadas para esta pesquisa, identificamos que todas as obras tratam das classes de palavras invariáveis em seções específicas no volume e, geralmente, apresentam tal conteúdo em forma de blocos de exercícios, intercalando-os com explicações de valor teórico sobre o tópico gramatical. Baseadas essencialmente na gramática normativa de base tradicional, essas explicações teóricas são descritivas, às vezes utilizando trechos dos textos que abrem os capítulos como exemplo do que está sendo estudado sobre o conteúdo ou mesmo usando frases soltas para ilustrar as descrições. Na grande maioria dos exercícios, não há preocupação por parte dos autores em estudar o conteúdo gramatical levando em consideração os aspectos discursivos ou extralinguísticos, contrariando a ideia de Avelar (2017) quando diz que o estudo dos elementos linguísticos só tem sentido para o estudante quando analisados sob a luz do uso real e produtivo da linguagem.

Também são bem comuns, principalmente nas coleções mais recentes, a proposição de exercícios de gramática intercalados com outros exercícios que buscam desenvolver outras habilidades dos estudantes, exercícios esses que aqui foram considerados como “sem abordagem” por não abordarem em seus comandos o estudo das classes de palavras. De maneira geral, esses exercícios buscam desenvolver procedimentos de leitura do estudante, pois eram recorrentes os comandos que solicitavam do estudante que identificasse o objetivo do texto, o reconhecimento da opinião do autor, o significado de uma palavra e/ou expressão etc. Concordamos com o fato de que tais exercícios podem auxiliar no processo de ampliação da competência comunicativa do estudante, segundo nos traz Travaglia (2001) e Antunes (2003), mas seguindo nossas escolhas

³³ Embora defendamos que todo exercício apresente uma abordagem de ensino, consideramos aqui um exercício “sem abordagem” aquele que não trata explicitamente das classes de palavras invariáveis, foco desta investigação.

metodológicas, decididos não incluir esses exercícios em nosso *corpus*. Nossa intenção era saber se o exercício que aborda o conteúdo gramatical, por si só, conseguia desenvolver as habilidades discursivas dos estudantes. Assim, após analisar cada amostra, agrupamos os exercícios de acordo com os três tipos de abordagens de ensino teorizadas por Halliday, McIntosh e Stevens (1974) da forma como apresentamos na Tabela 3, acima.

Os dados obtidos pelo levantamento, ilustrados pela tabela acima, demonstram que há uma predominância, nas obras selecionadas, de exercícios que procuram abordar o conteúdo das classes de palavras invariáveis de forma mais descritiva, isto é, com foco no funcionamento da língua, em que se busca, com tais exercícios, desenvolver nos alunos as capacidades de não só reconhecer que uma determinada palavra pertence a uma determinada classe, mas categorizá-la no quadro geral das classes de palavras. Em uma ocorrência menor — porém, considerável —, há exercícios que abordam os tópicos gramaticais usando uma metodologia mais produtiva, ou seja, que busca não só desenvolver a percepção do estudante em saber os sentidos que certa palavra possui no texto em função dos usos, mas amplia a competência comunicativa, ao estudar uma mesma palavra e as diferentes situações em que se pode usá-la de forma adequada. Enfim, a tabela revela que não há exercícios ancorados em uma abordagem mais prescritiva da língua — ao estabelecer padrões mais adequados a outros, conforme asseveram Halliday, McIntosh e Stevens (1974). O fato de nos depararmos com livros didáticos cujos exercícios estão amparados por uma postura mais descritiva, condiz exatamente ao que Neves (2008) trata sobre o caráter descritivo da gramática de base tradicional, quando a autora menciona que:

Em resumo, o discurso dessas obras [gramáticas] não é deonticamente modalizado. Não se fornecem, por exemplo, instruções explicitamente diretivas do tipo “use isto”, ou “use aquilo”, ou “deve-se usar isto”, “deve-se usar aquilo”. Em acréscimo, pode-se dizer que o estabelecimento de quadro taxonômicos, em si, apenas provê uma classificação abrangente dos fatos da língua, distribuindo unidades e categorias, ou “redistribuindo-as”, quando se o que se tem em mira é, especialmente, a gramática alexandrina na sua relação com a filosofia, que primeiro isolou as categorias. (NEVES, 2008, p. 31).

Com efeito, o que se apresenta nos exercícios dos livros analisados e marcados como descritivos é justamente o que a autora denomina de “desenvolvimento taxonômico das lições”, em que, como apresentamos no Quadro 7, destacam-se exercícios que solicitam dos estudantes a classificação de termos, o reconhecimento de exemplos de determinada classe de palavras, ou mesmo a união de trechos usando um dos elementos gramaticais, como poderemos analisar mais à frente. Esses comandos possuem o objetivo central de fazer com que os estudantes apreendam o funcionamento da língua a partir da identificação, classificação e mobilização de seus diversos elementos. Em outras palavras, o foco é manipular o próprio sistema, como bem conclui a autora:

“é evidente um desenvolvimento taxonômico das lições apoiado numa ‘definição’ lógica das entidades em exame” (NEVES, 2008, p. 30).

A preferência por uma abordagem descritiva de ensino das classes de palavras traz duas consequências inevitáveis. A primeira tem a ver com a visão de linguagem que se acaba por desenvolver na sala de aula. Como se viu no Capítulo 3, um ensino de língua do tipo descritivo pode ser bastante enriquecedor se o objetivo principal do professor seja o desenvolvimento do raciocínio, como bem pontua Travaglia (2001); porém, como sabemos, se o objetivo do ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa, a descrição, embora seja necessária, não é suficiente para garantir tal competência. Atividades que procuram sistematizar, identificar, reconhecer, mobilizar, classificar e descrever elementos da língua são fundamentais para o conhecimento de como o sistema linguístico funciona, como suas partes são constituídas, como elas se classificam e se relacionam, mas não contribuem de forma direta para que sejam ampliadas as capacidades de comunicação dos estudantes nas diferentes situações de interação social, uma vez que é necessário que outras habilidades sejam desenvolvidas, que um ensino do tipo descritivo não é capaz de oferecer.

Isso nos leva à segunda consequência: uma abordagem didática predominantemente descritiva bloqueia o entendimento da linguagem como diálogo, como troca (VOLÓCHINOV, 2018), resultado das interações existentes entre os sujeitos que participam da atividade social. Quando se defende que o ensino de língua materna deve ser desenvolvido com o propósito de desenvolver a competência comunicativa do estudante, a prática de sala de aula não deve estar assentada apenas em atividades de manipulação do sistema linguístico, mas em atividades em que o próprio sistema seja utilizado como forma de troca, de interação entre os sujeitos. Assim, além de as classes gramaticais aqui em análise serem estudadas levando em consideração seus contextos de uso e seus (efeitos de) sentidos, outras habilidades precisam ser desenvolvidas para além do sistema gramatical, coisa que um ensino do tipo descritivo não o faz por não se encaixar no interior de suas possibilidades teórico-metodológicas.

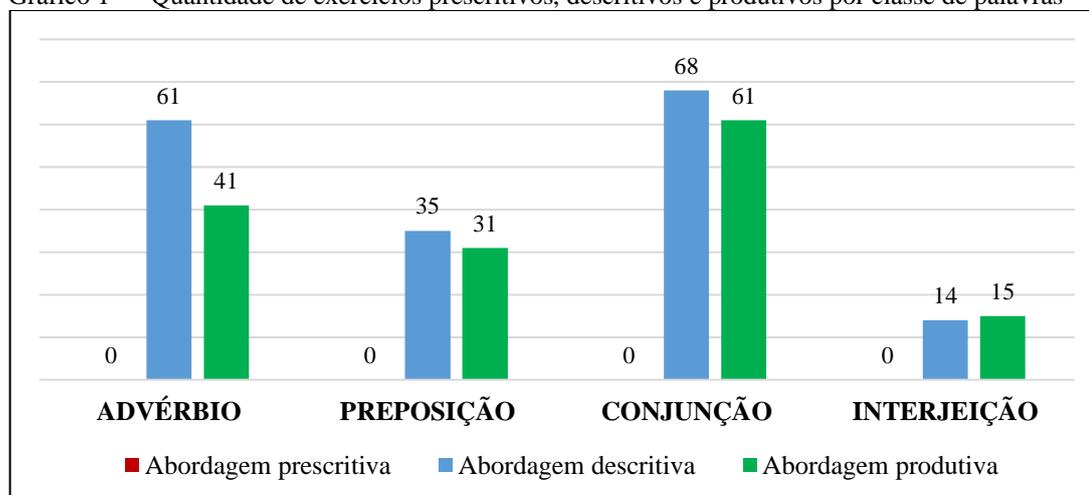
Além disso, cumpre destacar desse resultado quantitativo a ausência de exercícios em uma abordagem prescritiva e uma considerável quantidade de exercícios ditos produtivos. No primeiro caso, a inexistência de prescrição das regras da gramática se dá mesmo pela própria natureza do conteúdo gramatical que tomamos para análise. As classes de palavras são conceitos que, por estarem mais relacionados à descrição e funcionamento dos componentes da língua — e, portanto, apresenta teor descritivo — são menos prescritivos que outros conteúdos gramaticais que se baseiam explicitamente por regras (regras de concordância, acentuação, crase, colocação pronominal, regência etc., por exemplo), o que não significa que não haja prescrição nas classes

de palavras. Já em relação à abordagem produtiva dos elementos gramaticais ligados às classes de palavras, há uma tendência (como veremos mais à frente) de tratar tais conteúdos de forma mais funcional e discursiva, a partir de uma abordagem didática que toma o elemento gramatical dentro de um contexto situado. Tais observações refletem quantitativamente no livro didático, influenciado a forma de se tratar dos conhecimentos linguísticos no ambiente educacional.

Consideravelmente relevantes são os exercícios que foram incluídos na categoria “sem abordagem” (18,3% dos exercícios). De modo geral, esses exercícios não tratam de modo algum das classes gramaticais em estudo neste trabalho, mas preocupam-se em discutir com os estudantes outros aspectos, principalmente aqueles ligados aos procedimentos de leitura. São eles, portanto, exercícios que acompanham diferentes textos, cujos comandos solicitam dos alunos a compreensão leitora, apresentar o ponto de vista destes sobre os fatos que ocorrem nos textos ou mesmo buscam orientar pedagogicamente o aluno a ampliar a sua aprendizagem sobre tópicos não necessariamente gramaticais.

Diante da grande quantidade de exercícios encontrada em nossas amostras, também podemos quantificar o *corpus* em relação às classes de palavras estudadas, com o propósito de verificar quais delas apresentam maior número de exercícios e ver se existe, por parte dos livros didáticos em análise, uma preferência por uma das abordagens das classes de palavras. Assim, o Gráfico 1 traz a quantidade absoluta de exercícios identificados nas amostras pertencentes a cada classe de palavras que aqui tomamos para estudo:

Gráfico 1 — Quantidade de exercícios prescritivos, descritivos e produtivos por classe de palavras



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 1 revela que das amostras selecionadas para este estudo, uma abordagem mais prescritiva e, portanto, apoiada nas regras do fazer/não fazer explicitadas pela gramática tradicional, é inexistente na abordagem de qualquer que sejam as classes de palavras indicadas

acima. Em nenhum dos exercícios se viu comandos solicitando que o estudante, por exemplo, corrija trechos inadequados, que aponte usos que difiram da norma-padrão, ou que indique os “erros” de determinada frase ou trecho, se seguirmos os critérios de exercício do tipo prescritivo apresentados no Quadro 7, o que significa e nos confirma o caráter essencialmente taxonômico da gramática tradicional, conforme argumenta Neves (2008). Por sua vez, a abordagem que mais predomina em pelo menos três (advérbio, preposição e conjunção) das quatro classes de palavras é a descritiva, estando presente em grande quantidade nas três primeiras classes, destacando-se no estudo da conjunção (68 exercícios), o que equivale a quase 21% dos exercícios válidos³⁴ da amostra, e no estudo do advérbio (61 exercícios), que corresponde a 18,7% dos exercícios válidos da amostra analisada.

A predominância de exercícios com abordagem descritiva, tanto no estudo da classe das conjunções como da classe dos advérbios, justifica-se pela quantidade de classificações (ou funções, para usar um termo mais contemporâneo) que essas classes de palavras apresentam. Os estudos mais recentes da Linguística, como se viu, confirmam a heterogeneidade dos advérbios (CASTILHO *et al.*, 2014), da mesma forma que as conjunções são carregadas de uma pluralidade de sentidos, conforme nos comprova os estudos de Ilari (2015). Mesmo em uma abordagem que se utilize das descrições da gramática tradicional, a quantidade de classificações que essas duas classes de palavras apresentam (15 tipos de advérbio e 16 tipos de conjunções³⁵) justificam o número elevado de exercícios sobre essas duas classes de palavras: há exercícios identificados nos livros analisados que tratam da classe de palavras como um todo ou de um tipo de advérbio ou conjunção, por exemplo.

Em menor quantidade tem-se exercícios a respeito da classe das preposições e, em último lugar, do fenômeno da interjeição. O caso das preposições pode ser justificado, em parte, pelo mesmo motivo das classes de palavras com mais quantidades de exercícios — a classe das preposições possui muito elementos como a classe dos advérbios e das conjunções — e pela ausência de um tratamento mais profundo sobre outras preposições menos conhecidas e mesmo utilizadas³⁶. O fenômeno da interjeição, por sua vez, possui outra justificativa para o seu tímido tratamento no livro didático: embora tenhamos vários elementos classificados como interjeição, a sua abordagem pelo livro didático é ínfima, confirmando o “limbo” denunciado por Caixeta

³⁴ Consideramos aqui “exercícios válidos” aqueles que apresentam, de uma forma ou de outra, uma abordagem de ensino de gramática (prescritiva, descritiva, produtiva), em oposição aos exercícios “sem abordagem”, como já indicados no corpo do texto e na nota de rodapé 33.

³⁵ Classificações conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira, disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/19/08.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

³⁶ Embora a gramática de Cunha e Cintra (2016) registre o estudo de 17 (dezessete) preposições, os exercícios dos livros didáticos analisados só tratam de 5 (cinco) delas: *de, em, para, com e por*.

(2005) em que se encontra o fenômeno interjectivo. Veremos mais à frente, porém, que embora seja pouco tratada pelo livro didático, a interjeição, quando o é, apresenta-se em uma abordagem metodológica mais produtiva.

Destaca-se, igualmente, exercícios com abordagens produtivas no estudo das quatro classes de palavras invariáveis, mantendo uma maior quantidade no estudo das conjunções (61 exercícios), o que corresponde a quase 19% dos exercícios válidos da amostra, e no estudo dos advérbios (41 exercícios), correspondendo este a um pouco mais que 12,5% dos exercícios que consideramos válidos da amostra selecionada. Os dados indicam que da mesma forma que se é possível trabalhar em sala de aula os advérbios e as conjunções usando uma abordagem descritiva, também o é em uma abordagem produtiva, pois essas próprias classes, por serem heterogêneas, permitem diferentes tratamentos no interior do texto e nas situações de comunicação. Ressalte-se, além disso, a quantidade de exercícios com uma abordagem produtiva (15 exercícios) no fenômeno das interjeições: a grande maioria dos exercícios solicitam o estudo dos sentidos das expressões interjectivas levando em consideração seus contextos de uso (situação comunicativa, sujeitos envolvidos etc.), o que demonstra que há, por parte dos autores dos livros didáticos, uma certa preocupação em tratar desse fenômeno de forma mais contextualizada e discursiva.

Uma interpretação da Tabela 3 e do Gráfico 1 traz algumas constatações importantes a respeito do tratamento metodológico dado ao ensino das classes de palavras invariáveis no livro didático de língua portuguesa:

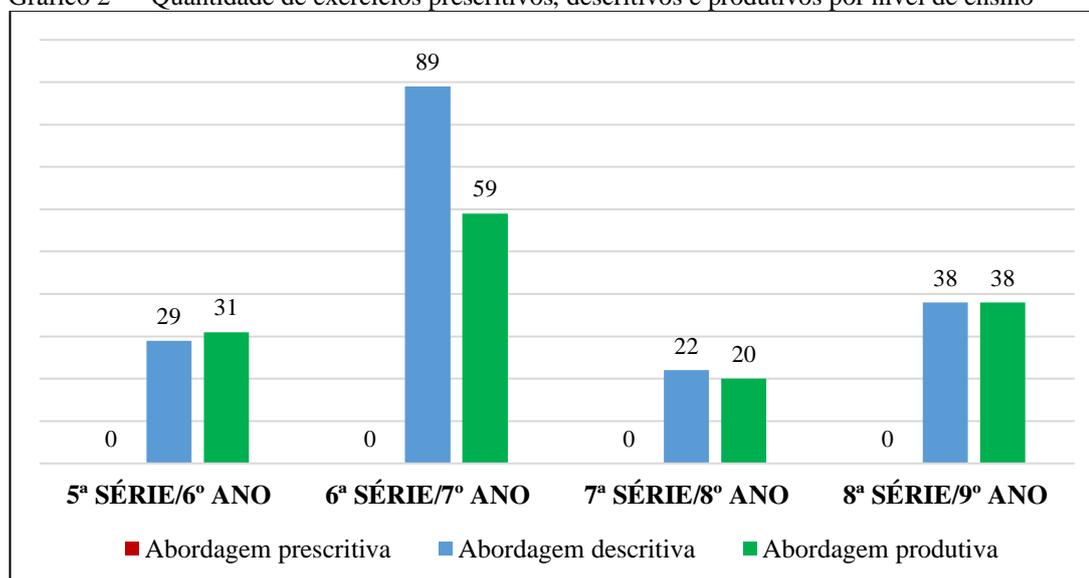
- a) O estudo das classes de palavras invariáveis em uma abordagem prescritiva, isto é, a partir da substituição de padrões “incorretos” já adquiridos pelos estudantes, conforme teorizam Halliday, McIntosh e Stevens (1974), é algo inexistente nas amostras selecionadas, o que revela não só a característica descritiva do próprio conhecimento linguístico das classes de palavras, como demonstra um possível desapego dos autores dos materiais didáticos em abordar o fenômeno gramatical de forma mais impositiva;
- b) A abordagem que mais se sobressai nos exercícios é a descritiva, não somente na quantidade de exercícios, mas também em sua presença no estudo da grande maioria das quatro classes de palavras invariáveis em análise;
- c) Exercícios com abordagens mais voltadas para um uso mais produtivo da língua, embora ainda existam em quantidades inferiores ao uso descritivo, sobrepõem-se de maneira contundente à abordagem prescritiva de ensino e se encontram presentes também no estudo das quatro classes de palavras invariáveis.

As observações anteriormente apontadas demonstram o que Halliday, McIntosh e Strevens (1974) abordam a respeito do ensino de língua materna: é a partir de uma abordagem que parte do descritivo para o produtivo que, enfim, poder-se-á “relacionar-se com o modo como usamos a linguagem para viver” (p. 280). Isso significa que o movimento do livro didático em abandonar a abordagem prescritiva — mesmo com seus pontos a considerar — e dar mais ênfase em outras abordagens de estudo da língua demonstra a preocupação em construir um ensino de português mais vivo e que possa confluir com os objetivos contemporâneos para o ensino de línguas em nosso país.

Esse movimento de transição que o livro didático parece realizar nos faz trazer aqui as palavras de Rangel (2005) quando afirma que para se adequar às novas demandas da sociedade moderna, o livro didático de português “precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade as diferentes ‘gramáticas’ de uma mesma língua etc.” (p. 19). No domínio do trabalho com os conhecimentos gramaticais, isso equivale dizer que não cabe mais a escola tratar com o aluno da regra por si só, sem construir com os estudantes práticas de linguagem que incorporem estas regras à linguagem viva que existe fora da gramática. Nesse sentido, uma mudança do livro didático em deixar de abordar prescritivamente determinado conteúdo indica que existe o caminho de abordar saberes gramaticais a partir da reflexão e dos usos desses elementos em contextos reais de interação.

O Gráfico 2, por sua vez, revela o quantitativo de exercícios de cada abordagem de ensino das classes de palavras invariáveis em relação ao nível de ensino para os quais os exercícios se destinam:

Gráfico 2 — Quantidade de exercícios prescritivos, descritivos e produtivos por nível de ensino



Fonte: Elaboração própria.

Observando os dados apresentados pelo Gráfico 2, pode-se observar que um ensino de gramática a partir de uma abordagem mais descritiva se mostra predominante na maioria dos níveis de ensino (7º ano, 8º ano e 9º ano), destacando-se no 7º ano do ensino fundamental, em que a incidência de exercícios dentro da abordagem supracitada corresponde a quase 27,5% dos exercícios considerados válidos, contra 11,6% de exercícios descritivos no 8º ano, seguido por 8,90% e 6,75% de exercícios descritivos no 6º e 9º anos, respectivamente. Esses dados parecem confirmar uma parte das informações apresentadas na Tabela 3, em que trouxemos os volumes de cada coleção constituinte da amostra que tratam das classes de palavras. Conforme ficou claro naquela tabela, o volume dedicado ao 7º ano do ensino fundamental é o que mais apresenta um trabalho com as classes de palavras invariáveis, o que justifica também ser esse nível de ensino o responsável por liderar na quantidade de exercícios.

É interessante observar também a ocorrência de uma considerável diminuição na quantidade de exercícios do 7º para o 8º ano e um acréscimo de exercícios do 8º para o 9º ano do ensino fundamental, o que demonstra que, confirmando mais uma vez a Tabela 3, o tratamento das classes de palavras invariáveis no livro didático de português não é regular, estando presente em alguns volumes e em outros não. Isso se explica na prática pela presença de uma quantidade considerável de exercícios sem abordagem explicitamente gramatical, que buscam focalizar de forma mais ampla o desenvolvimento de outras habilidades que não somente as gramaticais: no 8º ano há mais exercícios sem abordar as classes de palavras invariáveis — devido ao estudo da sintaxe da oração, ressurgindo no 9º ano devido ao estudo das conjunções no período composto.

O aumento do número de exercícios sobre classes de palavras invariáveis no último ano do ensino fundamental revela uma preocupação de algumas coleções de livros didáticos em condicionar o estudo das classes de palavras invariáveis a outros fenômenos gramaticais, porém tal preocupação ainda é tímida. A Tabela 2 mais uma vez pode nos auxiliar nesse entendimento. Como lá se pode verificar, apenas a COLEÇÃO 2 e a COLEÇÃO 3 apresentam um tratamento das classes de palavras invariáveis no 9º ano do ensino fundamental, o que nos faz supor que a obra trata das classes de palavras invariáveis — no caso, a classe das conjunções — no contexto da oração, do período e, em alguns casos, do texto, rompendo com a tradição gramatical de estudo das classes de palavras exclusivamente no plano morfológico. Tal comportamento, todavia, não se mostra crescente, uma vez que no período abarcado por esta investigação os livros didáticos mais recentes buscam seguir a ordem tradicional de apresentação e tratamento dos elementos e fenômenos gramaticais: de 2008 a 2020, conforme a Tabela 2 pode indicar, não houve estudo das classes de palavras invariáveis no 9º ano do ensino fundamental, apesar de que o número de exercícios seja considerável, conforme nos revela o Gráfico 2.

Diante desse quadro, o Gráfico 2 traz informações que podem ser resumidas a partir das seguintes constatações:

- a) A apresentação de exercícios sobre classes de palavras invariáveis é frequente em todas as séries dos anos finais do ensino fundamental;
- b) A soma da quantidade de exercícios em cada nível de ensino demonstra que o estudo das classes de palavras invariáveis é mais desenvolvido no 7º ano das séries finais do ensino fundamental como revisão/preparação para o estudo do período composto por coordenação/subordinação;
- c) Nas séries finais (8º e 9º ano) não só a apresentação de exercícios com abordagens descritivas e produtivas fica menos frequente, como ocorre uma diminuição da frequência de estudo das classes de palavras invariáveis.

É conveniente ainda pontuarmos a forma como tais exercícios são estruturados nos livros constituintes das coleções observadas para se compreender o quantitativo apresentado após a análise. Agrupando os exercícios referentes à cada classe de palavras invariável presentes nas coleções — advérbio, preposição, conjunção e interjeição —, como já apontado, obtivemos um total de 326 exercícios válidos (segundo nossos critérios de classificação), que foram elaborados seguindo diferentes configurações:

- a) Há exercícios constituídos por algarismos arábicos, apresentando um comando apenas. Neste caso, uma categorização desses exercícios em uma determinada abordagem de ensino não foi problemática (o exercício que está representado pela Figura 15 é um exemplo).
- b) Há exercícios constituídos por algarismos arábicos, apresentando dois ou mais comandos. Aqui, como afirmado na metodologia desta pesquisa, considerou-se o último comando como definidor da abordagem predominante (o exercício que está representado pela Figura 18 é um exemplo).
- c) Há exercícios constituídos por algarismos arábicos, apresentando um comando e acompanhado por várias alíneas sem comando. Todas as alíneas foram, neste caso, reunidas sob um só comando: aquele que lhes deu origem (o exercício que está representado pela Figura 11 é um exemplo).
- d) Há exercícios constituídos sem algarismos arábicos, mas apresentando diversas alíneas, sendo cada uma delas um comando diferente dado ao aluno. As mesmas foram consideradas, conforme apontado na metodologia desta pesquisa, como sendo 1 (um) exercício cada (o exercício que está representado pela Figura 13 é um exemplo).

Dentro dos exercícios formados por alíneas, algumas dessas apresentam abordagens diferentes ou mesmo nenhuma abordagem do conteúdo gramatical³⁷ que aqui se analisa. Nessa direção, da amostra levantada, 148 exercícios apontam para um tratamento didático produtivo das classes de palavras invariáveis, ou seja, buscam “estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 276). Isso significa dizer que a preocupação maior de tais atividades é desenvolver competências mais amplas, que não se restrinjam apenas à habilidade de reconhecimento e classificação — importantes em certa medida —, mas que ultrapassem tais tarefas.

Ao ampliar tais noções, o ensino do tipo produtivo desenvolve o que Travaglia (2001) denomina de *competência comunicativa*, isto é, a capacidade de adequar a linguagem às várias situações comunicativas das quais o indivíduo participa. Na escola, tal perspectiva é levada a efeito a partir de propostas pedagógicas que façam com que os estudantes tratem a linguagem como uma entidade real e flexível, percebendo, a partir da mobilização de diferentes recursos, os efeitos de sentido e as diferentes possibilidades de uso que tais mobilizações proporcionam em diferentes situações de comunicação. Na abordagem produtiva o foco é *usar* a linguagem, conforme nos lembra Geraldi (2011):

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação [...]. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. (GERALDI, 2011, p. 42).

No conjunto de exercícios que apresentam tal abordagem, percebemos que quase a sua totalidade está preocupada em desenvolver nos estudantes habilidades básicas de percepção dos sentidos que tais construções apresentam no contexto de interação, bem como a ampliação das práticas de leitura e escrita, a partir de comandos que exigem a escrita, a reescrita e a análise. São poucos, porém, os exercícios em que se viu uma preocupação com os efeitos de sentido de determinado termo ou em que se propõe a (re)formulação de textos baseados nos elementos e no funcionamento do sistema linguístico. São quase nulos, ainda, exercícios que buscam analisar os elementos gramaticais levando em consideração o contexto sociocomunicativo ou mesmo os papéis sociais que os interlocutores desempenham na interação. Percebemos, também, que os mesmos exercícios que abordam uma perspectiva produtiva do ensino de gramática vêm às vezes

³⁷ Nesse caso, tais alíneas estão mais preocupadas em desenvolver e avaliar no estudante habilidades de leitura e interpretação textual, cujos objetos de conhecimento não são abarcados por esta pesquisa.

acompanhados de outros comandos que apresentam a abordagem descritiva, funcionando como complementares. Um exemplo destes exercícios é representado pela Figura 7.

Figura 7 — Exercícios com abordagem produtiva com foco nos (efeitos de) sentidos

1. Releia o trecho do artigo de opinião “Violência e futebol”, observando atentamente as palavras em destaque.

É cada vez mais notório e triste o esvaziamento **dos** campos de futebol e os porquês são claros **no** momento **em** que vemos a violência a campear **nos** estádios, fora deles e **nas** redes sociais.

Responda:

a) Leia as frases sem as palavras destacadas. Que efeito a ausência delas provoca no sentido do texto? *Espera-se que os alunos percebam que as frases ficam incompletas na ausência das palavras destacadas, ou seja, com sentido comprometido.*

b) Leia outra frase do texto e substitua a palavra *com* pela palavra *sem*. *Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir sem palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.*

Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir com palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.

c) Se essa troca de palavras fosse feita no texto, o sentido se alteraria? Explique. *Sim, o sentido seria alterado. Primeiro, porque a expressão “com palavras” se opõe à expressão “sem palavras” e, também, a expressão “agredir sem palavras e fisicamente” parece não ter coerência.*

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018. p. 102-103.

O conjunto de exercícios acima, representados pelas alíneas A, B e C, sobre a classe das preposições, aborda de forma clara o que entendemos por abordagem produtiva do ensino de língua. Apesar de as autoras utilizarem trechos recortados do texto de abertura da unidade — o que aqui confere ainda uma abordagem tradicional de ensino de língua —, os comandos apresentados nas alíneas sugerem, predominantemente, a preocupação das autoras em ampliar nos estudantes suas capacidades de análise e interpretação dos enunciados. Note-se o fato de que nas alíneas A e C as autoras se utilizam do fenômeno prepositivo em estudo para investigar os sentidos e seus respectivos efeitos de sentido provocados nos enunciados, característica essa que toma o conhecimento gramatical numa perspectiva funcional, ou seja, analisando o fenômeno em seu contexto real de uso e percebendo as funções que ele possui (NEVES, 2007).

Destacamos também para análise o comando presente na alínea B. Embora achemos que a alínea C complementa estruturalmente o raciocínio da alínea B, esta, da forma como foi elaborada, também apresenta indícios de uma abordagem produtiva do ensino de língua. Para Travaglia (2001), ao propor o desenvolvimento da competência comunicativa partindo de seu próprio repertório linguístico, o aluno tem a oportunidade de ampliar suas conexões linguísticas,

participando e (re)produzindo outras manifestações de linguagem. O caso ilustrado na alínea B destaca-se por solicitar ao estudante que (re)elabore textos, prática essa que permite ao aprendiz não só o conhecimento de sua língua em uso real, como também desenvolve competências de perceber que a linguagem é flexível, podendo ela, através de recursos específicos, adequar-se a qualquer situação de comunicação entre os sujeitos sociais.

É, porém, neste último ponto, que a atividade analisada acima parece limitada. Isso porque podemos observar que os exercícios, embora estejam preocupados com os sentidos dos elementos linguísticos em estudo, não os analisa no interior da situação comunicativa, ou seja, na leitura de um artigo de opinião, conforme se mostra explícito pelo comando apresentado no algarismo 1 (*Releia o trecho do artigo de opinião...*). Levando em consideração que a estrutura linguística é determinada pela situação social (VOLÓCHINOV, 2018, p. 206), podemos notar que o uso dos elementos linguísticos sempre está a serviço dos objetivos comunicativos de um interlocutor. Nesse sentido, o uso das preposições no artigo de opinião referenciado na atividade acima possui significados que vão além dos (efeitos de) sentidos, revelando também os objetivos do autor do texto. É nesse ponto que a atividade se mostra falha, pois embora busque os sentidos que os termos gramaticais possuem, não levam em consideração quem escreve o quê, para quem escreve e com qual propósito. Em se tratando de um texto argumentativo, muita discussão ainda poderia ser direcionada dentro dessa atividade.

A limitação a que nos referimos também pode ser observada em outro exercício das mesmas autoras, classificado dentro de nossa metodologia como produtivo. Da mesma forma que o conjunto de exercícios anteriores, percebemos um foco relativamente elogiável acerca do estudo dos elementos gramaticais na atividade a seguir elaborada pelas autoras dos volumes que compõem a coleção referente ao PNLD 2020, ao buscar desenvolver nos alunos a percepção dos possíveis sentidos do texto e a capacidade de reelaboração textual proporcionada pela classe das conjunções. Pertencente a um conjunto de exercícios propostos após a exposição/explicação do conteúdo, o exercício que ora apresentamos na Figura 8 apresenta destaque por trazer em suas alíneas duas abordagens de ensino de gramática que se complementam para auxiliar o estudante a desenvolver suas competências linguísticas. Novamente, as autoras da coleção, ao se valerem de excertos do texto de abertura da unidade, reforçam uma postura de estudo da língua usando pedaços do texto desvinculados de seu uso, criando uma espécie de artificialidade da atividade, pois o excerto não traduz uma situação real de comunicação como quando ocorre com um texto completo, situado historicamente. Tal postura, a nosso ver, prejudica a característica produtiva da atividade, pois a mesma poderia ser ampliada ao se inserir os contextos de produção do texto em análise. Eis o conjunto de exercícios:

Figura 8 — Exercícios com abordagem produtiva com foco na (re)elaboração de textos

4. Leia este trecho do texto *Essencial ou supérfluo* e responda:

Na sociedade atual, o consumo passou a ditar padrões e comportamentos, estabelecendo uma valorização do TER em relação ao SER.
Por isso mesmo, em algum momento da vida do adolescente, ter o último modelo de celular vai ser algo essencial.

a) Qual conjunção coordenativa está presente no segundo período do trecho apresentado?
Por isso.

b) Que sentido essa conjunção atribui à oração que introduz?
Introduz uma conclusão em relação às ideias apresentadas no período anterior.

c) Produza uma oração que dê continuidade à oração seguinte, empregando uma conjunção adversativa, ou seja, que apresente sentido de oposição entre ambas.
Sugestões de respostas: Para o adolescente, ter o último modelo de celular vai ser algo essencial, mas é apenas supérfluo. Para o adolescente, ter o último modelo de celular vai ser algo essencial, mas na realidade isso não é importante.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 242-243.

O comando presente na alínea A demonstra que o objetivo das autoras se baseia em uma perspectiva descritiva da língua, ao solicitar que o estudante identifique qual a conjunção que está presente no trecho de texto em análise, tarefa correspondente à abordagem descritiva, já refletida anteriormente. Percebe-se, porém, que tal questionamento funciona como “ponte” para o raciocínio que as autoras buscaram desenvolver ao tratar da conjunção *por isso* de forma produtiva: saber reconhecer a presença e identificar a conjunção no texto é fundamental para se perceber os sentidos que ela apresenta (habilidade a ser desenvolvida nas duas alíneas a seguir). Como apropriadamente Halliday, McIntosh e Stevens (1974) apontam, o ensino descritivo tem o seu valor, pois “se faz parte da educação da criança aprender algo sobre seu ambiente, social e natural [...], então sob o mesmo título faz parte de sua educação saber como a sua linguagem funciona” (p. 267-268). No caso acima, saber identificar uma classe de palavras se revela como algo de grande auxílio para o desenvolvimento de outras habilidades.

A alínea B, por sua vez, foca na questão do sentido, habilidade essa muito importante para ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Reconhecemos que saber o nome de uma classe de palavras e como ela se classifica é uma tarefa válida, porém mais do que isso, saber qual a sua função no texto e os sentidos que ela provoca no leitor é um exercício essencial no estudo e profícuo uso da linguagem. Tal princípio é corroborado na alínea C, em que, partindo do tripé uso – reflexão – uso (BRASIL, 1998; 2018), as autoras solicitam ao estudante a elaboração de um novo texto, a partir dos conhecimentos que se adquiriram durante a efetivação do exercício. Destaca-se na alínea que as autoras já apresentam ao aluno o conceito de conjunção adversativa (elaborado na *reflexão* do tripé) e buscam desenvolver o elemento *uso*, uma vez que o foco não é mais a construção do conceito, mas seu uso em novas interações.

A atividade peca, porém, pela limitação que se impõe ao estudo das conjunções em um viés exclusivo dos sentidos, não atentando-se também para os fatores extralinguísticos que contribuem para a produção dos enunciados, tarefa que amplia o conceito de ensino produtivo, conforme se viu anteriormente. O próprio uso de trechos de textos impede que o aluno conheça o contexto de produção textual ou de leitura, ao não ser possível, por exemplo, identificar quem é o autor do texto, para quem ele escreve ou com que finalidades. Embora a abordagem didática seja produtiva por desenvolver a percepção dos sentidos que os elementos gramaticais possuem no texto, uma discussão mais profícua recairia em como esses mesmos elementos linguísticos — no caso, as conjunções — auxiliam no processo de interação do autor do texto. Dentro dessa visão, acreditamos que o comando estabelecido pela alínea C ampliaria a competência do aluno em não só notar que determinada conjunção possui sentido adversativo, mas o que esse fenômeno provoca no texto, levando em consideração os propósitos comunicativos de seu autor.

O levantamento realizado nas obras didáticas selecionadas favoreceu, outrossim, a descoberta de outros tipos de exercícios com abordagens produtivas que não estão preocupados apenas com os (efeitos de) sentido, mas sim buscam prezar pela reescrita textual levando em consideração os contextos de uso, como acima discutimos. Azeredo (2007), ao discutir sobre a importância do contexto no processo interativo entre sujeitos, conclui que não há interação sem o que ele denomina de “contexto sociocomunicativo”, ou seja, o “condicionamento mental ou psicológico que nos predispõe ao comportamento discursivo adequado e pertinente” (p. 20). Nesse sentido, para o autor, esse contexto é mesmo uma espécie de contrato que é estabelecido entre os interlocutores sobre cinco pontos, nas palavras de Azeredo (2007): os respectivos papéis sociocomunicativos, as estratégias comunicativas a serem empregadas, os conteúdos oportunos, a variedade de língua utilizada e as formas de discurso. Tais elementos podem ser vislumbrados nos exercícios que compõem a Figura 9 e que constituem, no plano metodológico de abordagem do fenômeno gramatical, uma atividade em que predomina a abordagem produtiva.

Uma breve análise dos exercícios implica uma série de considerações a respeito das abordagens empregadas aqui para tratar do conhecimento das conjunções. Em primeiro lugar, tem-se aí um texto que evidentemente é utilizado como elemento primeiro da abordagem dos conhecimentos sobre as conjunções, o que vai ao encontro do que reflete Faraco (2008) sobre o ensino de gramática: ao considerar a língua como uma atividade sociointerativa e histórica, há uma ênfase no domínio das práticas sociais de uso da linguagem, em que o estudo da gramática ao estudo do texto, este considerado a unidade de ensino (FARACO, 2008, p. 192). De fato, os exercícios a seguir tratam dos conhecimentos sobre a língua levando em consideração os aspectos sociocomunicativos levantados por Azevedo (2007) anteriormente. Eis o conjunto de exercícios:

Figura 9 — Exercícios com abordagem produtiva com foco na produção de textos

- 1** Leia o trecho de uma reportagem.

“A FAZENDA É MUITO MAIS BARULHENTA DO QUE A CIDADE”

O que incomoda mais: barulho de carros e de ônibus na cidade ou canto de galo na fazenda? A resposta poderia muito bem ser o barulho, especialmente para quem vive em São Paulo. Mas, para quem passou 40 dias confinada em uma fazenda, o cocorocó foi mais duro de suportar. “O galo cantava a noite toda, pois o galinheiro era bem ao lado do nosso quarto. Tenho sono leve e não conseguia dormir”, reclama Ticiane Pinheiro, mulher de Roberto Justus e filha da garota de Ipanema Helô Pinheiro.

Ela dividiu a experiência da vida na fazenda com Karina Bacchi [...] em “*Simple Life – Mudando de Vida*”, exibido às terças na TV Record e baseado, dentro das devidas proporções, no programa americano que traz as milionárias Paris Hilton e Nicole Richie dando duro no campo. [...]



“A fazenda é muito mais barulhenta do que a cidade”. *Folhateen*, suplemento do jornal *Folha de S.Paulo*, 10 set. 2007.

- 2** Releia a fala de Ticiane, reproduzida no texto anterior.

- Ao reclamar do barulho das galinhas, Ticiane empregou adequadamente a conjunção *pois*? Justifique. *Sim. Ela o usou como conclusão (que é o seu uso).*
- Re-escreva o trecho ordenando corretamente as frases para que as conjunções sejam adequadas ao contexto.
- A conjunção *e*, reunindo as frases do segundo período (“Tenho sono leve e não conseguia dormir”), está empregada de acordo com a norma-padrão? Explique.

Fonte: Adaptação de Penteadó *et al.* (2008, p. 205).

Do nosso ponto de vista, há exercícios na figura acima que podem ser considerados produtivos devido à possibilidade de ampliação dos usos que o estudante faz da língua, segundo apontam Halliday, McInstosh e Strevens (1974) quando discutem sobre tal abordagem. A alínea A parece trazer, à primeira vista, uma abordagem prescritiva de uso da conjunção *pois*, uma vez que o uso de “empregou adequadamente” pode sugerir um emprego de determinado elemento segundo as regras gramaticais. Porém, tal fato não ocorre porque o exercício não visa impor um padrão de linguagem que o aluno não conhece, mas sim discutir o uso adequado da conjunção dentro do contexto sociocomunicativo sob o qual o texto foi produzido. É no segundo comando da alínea A, portanto, que encontramos a abordagem produtiva: ao justificar o uso da conjunção *pois*, o estudante tem a oportunidade de verificar as “potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 276).

Em segundo lugar, é a partir mesmo dessa possibilidade de ampliação da língua da qual os autores discutem que são construídos os exercícios representados pelas alíneas B e C. Em B, está mais claro o caráter da reescrita de trechos para a sua adequação à situação interativa, de acordo com os “contexto sociocomunicativo” postulado por Azeredo (2007) sobre o contrato

que é estabelecido entre os interlocutores: reescrever o trecho adequando o uso da conjunção ao contexto significa que o aluno precisa identificar os papéis e as estratégias dos interlocutores no processo interacional, bem como seus conteúdos, a variedade linguística que está sendo usada e as formas de discurso que aí se mobilizam. Da mesma forma, a alínea C busca fazer o estudante refletir sobre outras possibilidades de utilização da língua ao solicitar a adequação da oração à norma-padrão. A mesma perspectiva produtiva pode ser observada nos exercícios que compõem a Figura 10:

Figura 10 — Exercícios com abordagem produtiva com foco na reflexão e na produção textual

4. Imagine que sua família recebeu o convite de casamento abaixo.

Fábio e Fernanda

Com seu país

<i>Max Antonio J. Lima</i>	<i>Pablo C. de Loire</i>
<i>Eliana Maria S. Lima</i>	<i>Neide Maria C. de Loire</i>

Convidam

Para a cerimônia do seu casamento

A realizar-se às ♦, do dia ♦, na ♦, situada à rua ♦.

Após a cerimônia, os noivos receberão os convidados no ♦.

a) Por que as informações que foram suprimidas da última parte do convite são importantes?
Porque elas informam o local, a data e a hora em que a cerimônia será realizada e onde será a festa.

b) Copie e complete essa parte do convite, substituindo cada ♦ por informações adequadas ao contexto. Resposta pessoal. Sugestão: A realizar-se às 20h, do dia 11 de novembro de 2006, na Igreja de Nossa Senhora da Vitória, situada à rua João de Deus. Após a cerimônia, os noivos receberão os convidados no Clube dos Médicos.

Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2006, p. 102.

Como se pode observar acima, os exercícios que equivalem às alíneas A e B foram considerados produtivos em nossa análise porque buscam, de modo geral, desenvolver no aluno a percepção de que a linguagem é eminentemente social e que seus elementos linguísticos são mobilizados em função dos projetos de dizer dos interlocutores. Uma análise prévia a respeito da construção dos dois exercícios acima mostra uma similaridade com o conjunto de exercícios apresentados e analisados anteriormente. Em primeiro lugar, assemelham-se por estarem sendo constituídos a partir de um texto (mesmo que o texto tenha sido alterado, ele contém elementos que ainda o identificam como um convite), o que se alinha à concepção de linguagem como uma atividade de interação entre sujeitos situados historicamente.

O exercício representado pela alínea A, ao buscar fazer com que o aluno reflita sobre a importância das informações suprimidas (na verdade os advérbios) no convite, desenvolve no estudante a compreensão de que a linguagem e seus elementos linguísticos “serve” para algo e que a “falta” deles pode prejudicar o sucesso da interação. Esse exercício, portanto, é produtivo porque provoca a reflexão linguística no sentido de que tais elementos linguísticos constituem estratégias de interação social e que o seu conhecimento auxilia no processo de construção de diferentes textos. A alínea B, por sua vez, já amplia essa capacidade de compreensão do estudante ao propor uma atividade prática: a produção textual ressignificada dentro de seus contextos de uso de forma que, como Rojo (2006) bem considera, se subordine aos movimentos de réplica e compreensão ativa dos sentidos (p. 73). Ao buscar tais movimentos no processo interacional e fazer com que o aluno perceba tais aspectos, levando em consideração os contextos de uso e o próprio gênero discursivo, reiteramos o caráter produtivo desse exercício.

Um outro ponto que merece ser destacado neste conjunto de exercícios é a ausência de nomenclaturas. Como bem se pode perceber, os exercícios ora analisados visam desenvolver no aluno conhecimentos sobre a classe dos advérbios, mas em nenhum momento da atividade as autoras citaram tal classe de palavras. Esse comportamento, embora não seja usual, alinha-se bastante com o que preconizam os PCN, quando eles dizem que “não se devem sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo” (BRASIL, 2001a, p. 90). A ideia que se defende para o ensino de português, e que as autoras dos exercícios acima conseguiram apreender, é que saber sobre as classes de palavras invariáveis é importante, mas nem sempre convém trabalhá-las apresentando seus nomes, seus tipos e suas classificações — que na grande maioria das vezes como é realizada na escola não se amplia as competências comunicativas dos estudantes.

Encontramos, também, nos livros didáticos exercícios com viés produtivo em que ao se trabalhar com os conhecimentos gramaticais, a abordagem metodológica procura ampliar o repertório linguístico do estudante ao tratar das diferentes possibilidades de uso de uma forma linguística. No exercício a seguir, constituído por um trecho do texto de abertura da unidade, o trabalho com as preposições é feito de maneira com que o aluno perceba que uma mesma forma linguística possui outra possibilidade de escrita dependendo do nível de formalidade existente entre os interlocutores. Nesse sentido, o exercício destaca-se como possuindo uma abordagem produtiva do ensino das preposições porque ele parte do reconhecimento da existência de formas linguísticas cujos usos são diferentes dos preconizados pelas gramáticas normativas. Embora pareça bastante simples, o exercício pode ser utilizado como fonte de discussão para o fenômeno da variação linguística, tema também abarcado no ensino de gramática. Eis o exercício:

Figura 11 — Exercício com abordagem produtiva com foco no uso das diferentes variedades da língua

3. Logo no início da carta para Josué, Dora escreve:

“Josué, faz muito tempo que eu não mando uma carta *pra* alguém. Agora estou mandando essa *pra* você...”

Assinale a alternativa que apresenta o mesmo uso informal da preposição em destaque:

- a) No ponto, Josué olha *para* a estrada vazia.
- b) No ônibus, Dora continua escrevendo a carta *para* Josué.
- c) Irene segue *direto pro* banheiro.
- d) Dora *pára* de escrever e olha *para* fora.

Fonte: Adaptação de Marcondes e Parisi (2003, p. 198-199).

Note-se que o exercício não impõe uma forma mais adequada de uso da preposição *para* e, mesmo não discorrendo sobre o tema da norma-padrão em não reconhecer outras formas de linguagem — o que aí achamos falho no exercício —, traz para o estudante um comando que solicita a identificação de outra frase em que se verifica um uso igual ao caso destacado na frase. Note-se também que, apesar de ser um exercício de identificação, não é descritivo como seria em uma abordagem descritiva, pois o exercício não tem o intuito fazer o aluno a compreender o funcionamento de sua língua, mas sim fazê-lo reconhecer que coexistem em sua linguagem outras formas de dizer *para*. Eis, portanto, um uso produtivo das preposições. Reconhecemos, porém, que o exercício melhor atingiria seus objetivos se, por exemplo, trouxesse para o aluno outros exemplos de formas linguísticas prepositivas que possuem outras possibilidades de uso e que gerasse uma reflexão sobre os efeitos que cada uso traz para o texto e para seus produtores.

O exercício da Figura 12 estimula, por sua vez, a prática da pesquisa ao abordar, da mesma forma, o estudo das preposições:

Figura 12 — Exercício com abordagem produtiva com foco na prática da pesquisa

As palavras invariáveis que ligam dois termos, estabelecendo uma relação entre eles, são denominadas **preposições**.

1 Pesquise outras preposições no suplemento ao final deste livro ou em uma gramática.

Fonte: SOUZA; CAVÉQUIA, 1999, p. 193.

O exercício apresentado na Figura 12 foi considerado de abordagem produtiva porque visa desenvolver no aluno não só a prática da pesquisa, mas também fazer com que ele conheça

os elementos que constituem a gramática de sua língua. Observe que o comando apenas sugere que o aluno pesquise, não solicitando que ele tome tais elementos para memorização ou listagem infrutíferas. Halliday, McIntosh e Strevens (1974), ao discorrerem sobre o ensino de abordagem prescritiva, salientam que o aprendizado do que é novo é fundamental para que o aluno possa ampliar os seus registros e, certamente, usá-los quando de sua necessidade; na verdade, só se usa aquilo que se conhece, portanto, no caso do exercício acima, conhecer, através da pesquisa, outros elementos linguísticos constitui uma atividade produtiva.

Critica-se, porém, a limitação que esse exercício impõe à ampliação da competência comunicativa, foco do ensino de língua materna. Isso porque embora a prática da pesquisa seja uma atividade produtiva, isto é, que desenvolve novas habilidades conforme salientam Halliday, McIntosh e Strevens (1974), o fato de conhecer outras e novas preposições não significa que o estudante vá usá-las de forma adequada. Num contexto de ensino de língua materna, além de o aluno entrar em contato com as formas linguísticas — propósito do exercício representado pela Figura 12 —, o ideal é que ele também conheça seus contextos de uso a depender dos objetivos comunicativos e seus (efeitos de) sentido nas diferentes situações de interação social.

O último exercício que selecionamos para análise dentro da abordagem produtiva é o que está representado pela Figura 13, que aborda o estudo das interjeições. Como foi visto no Capítulo 3, os estudos mais recentes da linguística (e mesmo os gramaticais) não consideram as interjeições como uma classe de palavras, mas sim como manifestações do caráter pragmático da linguagem. Eis o exercício:

Figura 13 — Exercício com abordagem produtiva com foco no uso da linguagem

5. Observe dois quadros da HQ. (Identificar interjeição e seu valor semântico)



a) No primeiro quadro, Magali diz que Mônica a deixou encabulada. Que termo usado por Magali ajuda a expressar esse sentimento? *O termo ai.*

b) Que sentimento é esse? *Satisfação, lisonja, orgulho.*

c) Na fala de Cascão, no segundo quadro, que termo expressa o que ele está sentindo? *O termo ai.*

d) O que Cascão está sentindo? *Dor.*

e) Magali e Cascão usam o mesmo termo para exprimir sentimentos diferentes. O que você teve que observar para responder aos itens b e d? *O contexto em que o termo foi usado.*

O entendimento da interjeição como um fenômeno pragmático parece estar presente no conjunto de exercícios acima que, sem apontar diretamente o estudo de interjeições, buscam desenvolver a competência comunicativa do estudante ao condicionar o uso das interjeições às situações de interação social entre falantes. Em primeiro lugar, destacamos a presença do texto como norteador da reflexão linguística, o que condiz com a proposta de um ensino de gramática partindo do texto (ANTUNES, 2003; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2014). A tirinha, por trazer uma representação de uma situação comunicativa, favorece a reflexão linguística do estudante uma vez que trata dos elementos gramaticais em seu uso nos textos em situação de interação. Os exercícios, apesar de serem em sua maioria descritivos (as alíneas de A a D foram consideradas descritivas por trabalharem em sua essência a identificação de termos segundo são apresentados no texto), auxiliam o estudante no desenvolvimento da competência esperada na alínea E, que busca, a partir da identificação dos termos presentes no texto, desenvolver a capacidade de análise e compreensão (BLOOM *et al.*, 1972) das interjeições como fenômenos relacionados às emoções dos falantes no instante da interação social.

Observe que os exercícios de A a D, embora sejam descritivos, exigem para a sua realização a análise não só do que as personagens da tirinha estão dizendo, mas o que elas estão demonstrando com seus gestos e expressões faciais, o que representa as estratégias comunicativas no dizer de Azeredo (2007). Isso pode ser justificado quando se observa os comandos das alíneas B e D, que focam exclusivamente nos sentimentos que as personagens demonstram ao usarem a interjeição *ai*. Nesse sentido, ao trabalharem não só com a identificação de formas interjectivas (como nas alíneas A e C), mas com a função desses termos em uma situação de interação social, tem-se, na óptica de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), o desenvolvimento de uma abordagem produtiva no ensino da língua, uma vez que propõe que o aluno perceba que uma mesma forma linguística pode apresentar usos e sentidos diferentes a depender da situação de interação nas quais os sujeitos estão situados, ampliando suas possibilidades de uso da linguagem.

Conforme se pôde visualizar através dos exercícios acima analisados, um ensino de base produtiva é o mais adequado por possibilitar que o estudante não só manipule os elementos da língua, como os use e amplie nas diversas situações de interação social. Como bem assinala Possenti (1996), o mais importante é que o aluno domine o máximo de recursos possíveis para que se torne capaz de se expressar nas diferentes circunstâncias, seguindo seus objetivos e seus projetos de comunicação. Nesse sentido, continua o autor, “o papel da escola não é o de ensinar uma variedade *no lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade [...]” (POSSENTI, 1996, p. 83). Em resumo, trata-se, especificamente, de trabalhar produtivamente as atividades.

Diante da análise dos exercícios acima, considerados por nós como construídos sob uma abordagem produtiva, passamos agora a analisar um conjunto de exercícios que consideramos, a partir dos pressupostos de Halliday, McIntosh e Stevens (1974), como constituídos por uma abordagem descritiva de ensino da língua. Segundo os autores, a abordagem descritiva procura responder à pergunta “Para que se ensina língua materna?” da seguinte forma: “Ensina-se língua materna para mostrar ao estudante como a língua funciona”. Em outras palavras, a abordagem descritiva está preocupada em trazer para o estudante não novos padrões ou substituir padrões, mas somente apresentar-lhes como eles são, a partir da exposição, ordenação e acréscimo de seus elementos (HALLIDAY, McINTOSH, STREVEN, 1974, p. 268).

Nesse sentido, são comuns nesse tipo de abordagem exercícios com o propósito de apenas localizar, identificar ou reconhecer elementos gramaticais, como mostra o conjunto de exercícios representados pela Figura 14:

Figura 14 — Exercícios com abordagem descritiva com foco na identificação

4. Releia. (Identificar orações e relação de sentido pelo uso de conjunção)

Sua superação exigirá não só recursos humanos e materiais mas também um processo amplo de discussão da cidadania a fim de que a civilidade substitua a força na utilização do espaço viário. **4a.** Oração 1: “Sua superação exigirá não só recursos humanos e materiais mas também um processo amplo de discussão da cidadania”; oração 2: “a fim de que a civilidade substitua a força na utilização do espaço viário”.

a) Nesse trecho temos duas orações. Quais são elas?

💡 Lembre-se de que as orações são enunciados que se constroem em torno de verbos. Portanto, para identificar as orações, localize os verbos do trecho.

b) Qual é a conjunção que liga as duas orações e que relação de sentido ela estabelece?
A fim de que. Estabelece uma relação de finalidade, objetivo, intenção.

c) Indique, entre as conjunções e locuções conjuntivas abaixo, qual poderia substituir a conjunção do trecho sem alteração de sentido.

quando • porque • apesar de • **para que** • contudo •
 desde que • ainda que

Fonte: PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 170.

Uma das principais características do ensino do tipo descritivo é o desenvolvimento de atividades baseadas na simples identificação ou reconhecimento dos elementos linguísticos como forma de perceber o funcionamento da língua. Para Travaglia (2001), esse tipo de ensino “fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas” (p. 39). Nesse sentido, quando analisamos os três exercícios que compõem a Figura 14 fica fácil reconhecer esse caráter descritivo no tratamento da linguagem. Uma análise breve do exercício indica que o trecho do texto de abertura aí reescrito tem a função única de auxiliar

o aluno no processo de reconhecimento das orações e conjunções que o integram, como mostra a alínea A e parte das alíneas B e C, que figuram apenas como comandos que solicitam a indicação. Ganha destaque a informação abaixo da alínea A a respeito do quantitativo de orações a partir da quantidade de verbos, demonstrando atitude claramente descritiva na abordagem da língua. As “segundas partes” das alíneas B — que solicita a relação de sentido — e C — que solicita a identificação sem alteração do sentido — são comandos descritivos porque se limitam a solicitar o sentido dentro da proposta apresentada no trecho.

No interior de uma abordagem produtiva, que defendemos para o ensino de língua materna, os exercícios acima não auxiliam o estudante no desenvolvimento de novas habilidades ou na ampliação de uso da língua, uma vez que o objetivo é trabalhar com as formas linguísticas em si, desvinculando-as de seus usos nos diferentes contextos. O trecho de texto, como se vê na atividade, é usado apenas como pretexto para as autoras retirarem os elementos linguísticos e a partir daí realizarem um tratamento metodológico baseado na descrição. Não há preocupação em investigar os sentidos da conjunção estudada no seu contexto de uso, isto é, não se procura saber porque usou-se uma conjunção e não outra ou mesmo o que esse uso contribui para os projetos de dizer do autor do texto.

Esse mesmo caráter descritivo pela prática da identificação pode ser visto também na Figura 15:

Figura 15 — Exercício com abordagem descritiva com foco na identificação

6. Identifique as preposições e combinações presentes na programação de TV.

preposições: de, com, em
combinações: da, do



7h00	Escola Bíblica
7h30	Telemanhã - Informativo
8h00	Club 700
8h30	Telemarketing
9h00	DudAlegria - infantil
11h00	Momento Mulher
12h00	Manchete Esportiva
12h30	Edição da tarde
12h00	De Bem com a Vida
13h30	Acredite se Quiser - série
14h30	Os Médicos - série
15h30	Cozinha Multicolorida
15h45	Papo Sério - variedades
16h45	Clube da Criança
18h30	Os Cavaleiros do Zodíaco
19h00	São Paulo em Manchete
19h30	Missão Alien - série
20h25	Canal 100
20h30	Jornal da Manchete
21h45	O Vingador - série
22h45	Câmera Manchete
23h45	Momento Econômico
0h00	Jornal da Manchete - 2ª edição
0h30	Feiras e Negócios
1h00	O Segredo do Sucesso
1h20	Clip Gospel
2h20	Espaço Renascer

(O Estado de S. Paulo, 26/4/1995.)

Fonte: LEITE; BASSI, 1996, p. 65.

Da mesma forma que o conjunto de exercícios anterior, o exercício apresentado na Figura 15 busca desenvolver no estudante a capacidade de identificar, em um texto, os elementos gramaticais em estudo — no caso, as preposições. Observe que neste exercício o texto não tem função discursiva alguma, pois está sendo utilizado como pretexto para a simples identificação de termos. Retomando Bloom *et al.* (1972), há no exercício de base descritiva a vantagem de o aluno, apesar do tom artificial e arbitrário, conhecer e desenvolver sua capacidade de categorizar os fenômenos com os quais entra em contato. Nesse sentido, quando se solicita que o estudante identifique determinados elementos, seja em um texto ou não, apesar de não se está construindo um ensino de base produtiva, está auxiliando o discente a conhecer a própria língua. Um outro exemplo desse exercício encontra-se na Figura 16, a seguir:

Figura 16 — Exercícios com abordagem descritiva com foco na identificação

2. Releia mais um trecho da reportagem *Exclusivo: conheça o texto do novo decreto do SAC*.

Na minuta, a empresa é responsável pelos dados e deverá comunicar a Secretaria Nacional do Consumidor caso exista um vazamento de dados.

a) Quantas orações há nesse trecho? Como é possível saber?
Três orações. Sabe-se contando os verbos ou locuções verbais que o compõem.

b) Escreva separadamente essas orações.

b) Na minuta, a empresa é responsável pelos dados / e deverá comunicar a Secretaria Nacional do Consumidor / caso exista um vazamento de dados.

c) Quais orações desse período são independentes e quais estabelecem uma relação de dependência entre si? As duas primeiras orações são independentes e a terceira estabelece uma relação de dependência com a segunda.

d) Que conjunção conecta as orações estruturadas em torno do verbo “ser” e da locução verbal “deverá comunicar”? Essas orações são conectadas pela conjunção e.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 242.

Dentro do estudo da classe das conjunções, os exercícios acima fazem parte de um conjunto de outros exercícios propostos pelo livro didático responsáveis por descrever a função da conjunção na construção dos textos, uma vez que o quadro explicativo sobre o conceito dessa classe de palavras já foi apresentado anteriormente pelas autoras. Nesse sentido, as autoras, para ilustrar a função conjuntiva, traz de volta um trecho do texto de abertura da unidade e desenvolve a atividade partindo de uma perspectiva que toma a oração (vista no exercício como sendo a maior unidade de análise) como fundamento para o estudo da classe gramatical. Mais uma vez, o texto (na verdade, o trecho de texto) é tomado como pretexto para o estudo da gramática.

Em relação às alíneas, observe-se que estão concentradas especificamente na tarefa de identificação, seja de orações (como nas alíneas A e C), seja da conjunção (como na alínea D), o que poderia caracterizar um exercício prescritivo. No nosso entender, porém, tal atividade quer apenas fazer o aluno entender que a função da conjunção é ligar orações. Assim, a alínea B, do

ponto de vista estrutural do exercício, serve como uma continuação da alínea A, apesar de nós entendermos que o objetivo das autoras aqui é fazer com o que o aluno desenvolva a habilidade de separar períodos compostos por coordenação. Destacamos, igualmente, o segundo comando presente da alínea A: ao questionar o estudante sobre a forma como se identificaria o número de orações presentes no trecho em estudo, entendemos que do ponto de vista didático tal pergunta sinalizaria uma abordagem produtiva, uma vez que o estudante pode ter adquirido ou desenvolvido outras estratégias de identificação do número de orações; a resposta (em azul) dada pelas autoras fortalece, porém, uma abordagem descritiva ao sugerir que o número de orações corresponde ao número de verbos ou locuções verbais (OLIVEIRA; ARAÚJO, p. 242), da mesma forma como procedeu o autor da atividade representada pela Figura 14, que trouxe tal informação no próprio corpo dos exercícios.

A alínea D, diretamente relacionada ao conhecimento das conjunções, é elaborada com o objetivo de fazer com o que o estudante perceba que a função das conjunções é ligar as orações. Para isso, as autoras do volume questionam o estudante a respeito da conjunção que está presente no trecho a partir da tarefa de identificação, sem procurar ampliar a discussão em seus exercícios ou favorecer o desenvolvimento de competências mais eficazes ao atentar-se para os efeitos de sentidos que a conjunção provoca na construção semântica do trecho em análise, que caracteriza uma abordagem mais profícua para um ensino de língua. Como se pode notar, a identificação de formas linguísticas, apesar de contribuir para um maior contato do estudante com a língua não contribui diretamente para a ampliação de suas habilidades de uso linguístico, uma vez que identificar o elemento linguístico é diferente de usá-lo adequadamente.

Caracteriza da mesma forma um ensino com abordagem descritiva exercícios cujos comandos solicitam a classificação dos componentes, como mostra a Figura 17:

Figura 17 — Exercício com abordagem descritiva com foco na classificação

1 Classifique as conjunções destacadas a seguir em coordenativas ou subordinativas.

a) Ele está passando por situações difíceis, **porém** não está desanimado. *coordenativa*

b) Ele tem **que** mudar de atitude. *subordinativa*

c) Precisava descansar, **por isso** viajou. *coordenativa*

d) **Se** você quiser mais informações sobre os malefícios causados pelo álcool, procure um médico. *subordinativa*

Fonte: SOUZA; CAVÉQUIA, 2002, p. 81

Os exercícios de classificar termos destacados, como mostra a Figura 17 são bastante comuns num ensino de língua com viés descritivo. No exercício acima o objetivo das autoras é,

da mesma forma como os exercícios anteriores, desenvolver no estudante o raciocínio categórico, em que ele precisa, através da identificação e posterior classificação, conhecer como a sua língua se organiza, se estrutura etc. (TRAVAGLIA, 2001). Nesses tipos de exercícios, as palavras ou expressões são destacadas, geralmente de frases descontextualizadas ou textos pequenos, para que o estudante, baseado em alguma explicação dada anteriormente, possa classificar tais termos.

Na perspectiva de uma atual pedagogia para o ensino de língua materna, exercícios de classificação são considerados tradicionais e pouco contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, uma vez que, a exemplo do exercício representado pela Figura 17, ao se trabalhar com frases soltas, descontextualizadas de seu uso real e cujas formas linguísticas são escolhidas para ilustrar ou exercitar o conhecimento do sistema da língua, a aula de língua portuguesa acaba por se tornar exclusivamente metalinguística, contrariando o dizer de documentos oficiais, como os PCN, que salientam:

Espera-se que o aluno opere com os procedimentos metodológicos empregados na análise dos fatos da linguagem (elaboração de inventário, classificação, comparação, levantamento de regularidades, organização de registro), bem como utilize os conceitos referentes à delimitação e identificação de unidades, à compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e às funções discursivas associadas a elas no contexto, empregando uma metalinguagem quando esta se revelar funcional. (BRASIL, 1998a, p. 98).

As palavras prescritas pelos PCN são claras a respeito do lugar destinado às atividades pedagógicas de estudo sistemático e descritivo da língua. Como dissemos anteriormente e como bem aponta o documento, a atividade metalinguística é necessária e deve ocorrer em sala de aula, mas em função das práticas de análise e reflexão sobre a linguagem, que devem ocorrer associadas às situações reais de comunicação, colocando os componentes da língua a serviço de seu uso nas diferentes interações sociocomunicativas. Os exercícios representados pelas Figuras 14, 15, 16 e 17, bem como os seguintes, por outro lado, insistem em desenvolver um trabalho com a linguagem partindo exclusivamente de uma visão metalinguística, em que a análise e reflexão sobre a função dos elementos linguísticos no texto e de acordo com os propósitos de seus autores fica em segundo plano, prevalecendo a prática da identificação, da classificação e da combinação sem uma função discursiva. A prevalência nessa prática impossibilita, como se pode observar, o desenvolvimento de novas habilidades de linguagem e, conseqüentemente, impede uma participação mais ativa do indivíduo na vida em sociedade na produção, leitura e análise de diversos textos.

Da mesma forma se comportam os exercícios cujos comandos solicitam que o aluno complete lacunas ou os espaços com determinados elementos gramaticais, como podemos ver na Figura 18:

Figura 18 — Exercício com abordagem descritiva com foco no preenchimento de lacunas

- 3** Cópie o texto a seguir no caderno completando-o com os advérbios e as locuções adverbiais do quadro.

para a sua casa	no fone	não
mais logo	entre o transmissor e o receptor	
só	no instante	espertamente

Milimpulsus — o monstro do telefone

Milimpulsus se muda ★ ★ em que o telefone é instalado e se esconde ★ ali mesmo, ★, espichando-se ★. Fofoca é o prato de que ele ★ gosta: sangrenta, salgada e apimentada, cozida em banho-maria ou com muito açúcar — qualquer fofoca é boa. É só você começar a usar o telefone que ★ passará horas e mais horas alimentando o Milimpulsos. E como a telefônica ★ previne ninguém sobre esse monstro, você ★ vai perceber que ele existe ao receber a conta...

Stanislav Marijanovic. *Pequeno manual de monstros caseiros*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

Fonte: COSTA *et al.*, 2008, p. 109.

As palavras de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) são claras quando os autores dizem que “uma vez que se tenha mostrado um sistema em ação na língua falada, e se demonstrou que a escolha de um termo em lugar de outro determina outros fatores observáveis na situação, ou é determinado por estes, torna-se mais fácil compreender o sistema da língua [...]” (p. 272). Embora não estejamos nos referindo à língua falada aqui, o que os autores querem afirmar é que uma das formas de se compreender o sistema da língua é mobilizar seus elementos dentro do próprio sistema linguístico. A atividade acima, ao trabalhar com o estudante o uso dos advérbios, tem como objetivo principal fazer com que o estudante perceba o modo como estes elementos funcionam no interior do texto, a partir da percepção dos ambientes sintáticos onde os advérbios costumam mais aparecer, como auxiliam nas construções sintáticas e como seu uso modifica os sentidos das palavras com as quais se relaciona. É por isso que no exercício o comando é para preencher as lacunas com os elementos gramaticais. No entanto, pode-se observar que a tarefa se limita ao preenchimento de lacunas, evitando solicitar do estudante, por exemplo, os sentidos do uso de um determinado advérbio, ou mesmo usar um advérbio em vez do outro etc. analisando os efeitos de se sentido que tal uso provoca nos projetos de dizer de seu autor.

Antes de adentrarmos na segunda parte de nossas análises na presente investigação, finalizamos a discussão sobre o ensino das classes de palavras invariáveis no livro didático através de exercícios com uma abordagem descritiva apresentando duas figuras que trazem exercícios que possuem o mesmo intento: combinar elementos gramaticais no interior do sistema linguístico. Para a análise, seguem as Figuras 19 e 20:

Figura 19 — Exercício com abordagem descritiva com foco na combinação de elementos

2. Demonstre como se forma cada uma das combinações e contrações presentes nas orações abaixo.
- a) Explosões e erupções ocorrem na superfície do Sol.
na → em + a; do → de + o
 - b) O material quente caminha pela superfície da estrela.
pela → per + a; da → de + a
 - c) Até hoje não foi possível gravar o ruído das explosões.
das → de + as
 - d) Através dessas ondas sonoras, o som se propaga, mas não chega à Terra.
dessas → de + essas; à → a + a
 - e) Se alguém chegasse perto daquela estrela, poderia ouvir o som das explosões.
daquela → de + aquela; das → de + as

Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2006, p. 143.

Figura 20 — Exercício com abordagem descritiva com foco na combinação de elementos

3. Reescreva as frases a seguir, unindo adequadamente as preposições aos artigos ou pronomes indicados entre parênteses.
- a) Moro (em + aquela) casa amarela.
 - b) Você gostou (de + esse) livro?
 - c) Você já foi (a + a) Bahia?
 - d) (Em + esta) rua existe um bosque que se chama Solidão.
 - e) Ela foi (a + o) supermercado e ainda não voltou.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 140.

Uma breve observação nos dois exercícios acima revela como uma abordagem de ensino da gramática com viés descritivo enfoca no sistema da língua com o objetivo de descrevê-lo e possibilitar ao estudante que se conheça como o sistema funciona através da manipulação e transformação de seus elementos. Os dois exercícios, que tratam das contrações prepositivas, constituem-se através de comandos que solicitam que os alunos desmembrem (como no caso da Figura 19) ou agrupem (como no caso da Figura 20) elementos gramaticais com o propósito de “construir” novas palavras ou perceber que uma mesma expressão ou termo pode ser entendido de outra forma quando da alteração de seus elementos constituintes. É uma forma de trabalho, como se pode notar, essencialmente mecânica, em que os alunos entram diretamente em contato com as estruturas linguísticas.

Nas palavras de Travaglia (2001), este tipo de exercícios enfoca no funcionamento, na estrutura, na forma e função da língua e, do ponto de vista pedagógico, “ensina o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade” (p. 39). Porém, a despeito dessas habilidades — válidas sob uma certa perspectiva —, exercícios como os tratados acima limitam as possibilidades de ampliação da competência comunicativa, pois visam a forma e não a função.

6.2 Classes de palavras invariáveis nos documentos oficiais

Como vimos no Capítulo 4 desta dissertação, os documentos oficiais são materiais de cunho prescritivo que são concebidos como direcionadores do trabalho profissional. No caso da educação em língua materna, estes documentos se configuram em instrumentos de trabalho, uma vez que eles permitem ao professor de língua portuguesa a concepção de sua abordagem pedagógica e a organização de suas atividades para que o ensino realizado possa possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e, portanto, o alcance dos objetivos propostos.

Barioni (2016) nos relembra que podem ser considerados documentos prescritivos “textos de orientação, orais ou escritos, que prefiguram o trabalho, que o precedem sem serem necessariamente prescritivos” e, no caso do trabalho relacionado ao ensino, continua a autora, “as prescrições são tudo aquilo que a instituição escolar define e comunica ao professor” (p. 58). Dentro do conjunto de textos que cumprem direta ou indiretamente esse papel, selecionamos para esta investigação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por entender que tais materiais “desencadeia[m], por meio de um diálogo entre a prescrição e os recursos disponíveis, uma atividade de reconcepção, não só de objetivos e meios de ação, mas também do ambiente de trabalho que permitirá a sua implementação” (AMIGUES, 2009, p. 18).

Nessa perspectiva, levando em consideração o nosso segundo objetivo específico — *verificar as recomendações dos documentos oficiais para o ensino das classes de palavras invariáveis* —, trataremos neste ponto da discussão as considerações que tanto os PCN como a BNCC trazem a respeito dos conhecimentos referentes às classes de palavras invariáveis. Tal análise se fará, como apontado na metodologia deste trabalho, a partir da mobilização de quatro categorias: a *terminologia* dada pelo documento para o ensino de classes de palavras invariáveis, o *objetivo* que tais materiais preconizam para o ensino de tais conhecimentos, o *método* que os PCN e a BNCC sugerem ao abordar as classes de palavras invariáveis e, por fim, a *relação* do ensino de classes de palavras invariáveis com outros conteúdos da disciplina que os documentos buscam vislumbrar.

Assim, iniciamos nossa discussão trazendo alguns aspectos gerais de nossa análise. Dos dois documentos, somente a BNCC aborda explicitamente as classes de palavras invariáveis, ao citar no corpo do texto — especialmente nas habilidades de ensino da língua materna — as classes com suas terminologias conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira. Os PCN, por serem documentos que, essencialmente, têm como propósito ser “instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento

das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático” (BRASIL, 2001a, p. 5), não especificam diretamente alguns conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, preferindo manter-se no nível da discussão.

A BNCC, por outro lado, por se constituir em um referencial curricular obrigatório para a construção das propostas curriculares de todos os estados e municípios brasileiros, já traz em seu bojo um maior detalhamento de competências, habilidades, atitudes e valores revelados a partir de um trabalho com os diferentes conteúdos de ensino. No caso específico do ensino da língua portuguesa, a BNCC elenca um rol de habilidades a serem desenvolvidas ao longo de toda a educação básica e, uma vez ou outra, aborda conhecimentos relacionados às classes de palavras. Assim, nas subseções seguintes discutiremos como tais conhecimentos são apresentados pelos documentos oficiais que compõem nossa amostra.

6.2.1 Classes de palavras invariáveis nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Nos PCN, como dissemos anteriormente, não há um tratamento explícito e específico a respeito das classes de palavras invariáveis — ou mesmo das ditas classes de palavras variáveis. Porém, há menções no decorrer do documento destinado aos anos finais do ensino fundamental sobre as classes de palavras no interior da seção que se destina à discussão sobre a importância dos conhecimentos linguísticos para o ensino de língua portuguesa. Tal constatação nos fez supor que o conjunto de discussões e orientações apresentadas no documento para o ensino dos temas da gramática servem como embasamento teórico para quaisquer conteúdos sobre conhecimentos linguísticos não especificados no material sobre o ensino de língua materna — incluindo aí o lugar destinado às classes de palavras.

Nessa direção, recorreremos à seção que trata do que o documento chama de “reflexão sobre a linguagem”. Ali, o objetivo do ensino de gramática, como o próprio documento diz, é desenvolver atividades discursivas para os estudantes “que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva” (BRASIL, 1998a, p. 27). Como vimos no Capítulo 3, o objetivo desse tipo de atividade é desenvolver habilidades nos estudantes para o uso da linguagem em diferentes situações discursivas.

Levar em conta esse objetivo principal para o ensino de língua materna sugere uma nova postura diante dos fatos da gramática, que agora são tomados numa atitude reflexiva, isto é, perceber quais recursos gramaticais são utilizados nas práticas de linguagem e como tais formas refletem os contextos de produção/recepção dessas práticas. Ganha importância aqui o trecho:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998a, p. 28).

É justamente na atividade metalinguística, citada pelo documento, que encontramos uma primeira referência às classes de palavras quando a prática da “categorização” é destacada como forma de descrever os aspectos linguísticos que merecem um tratamento mais sistemático ao contrário de um trabalho sobre a língua em si, caracterizada segundo os próprios PCN, “por meio da exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia” (BRASIL, 1998a, p. 28). Este trecho, em relação à discussão sobre as abordagens de ensino, lança uma crítica aos exercícios do tipo descritivo — reconhecimento, classificação, memorização — que não ajudam o aluno a desenvolver a competência comunicativa, objetivo do ensino de língua materna para o documento.

Também é a partir dessas constatações que os PCN enfatizam que um estudo dos fenômenos linguísticos apoiado pelas descrições da gramática tradicional não é o objetivo da análise linguística que se propõe. Nesse caso, cita o documento, não é necessário um tratamento das classes de palavras tal como descreve a gramática, nem mesmo o ensino das suas subdivisões. O trecho do documento, ao reconhecer as chamadas por ele de *classes de palavras*, conforme sugerem os estudos mais contemporâneos da linguística, valoriza o seu estudo, mas não em uma perspectiva que toma como conteúdo inerte e sem vínculo com as situações sociais de uso. O enfoque é, segundo ainda o documento, nos “aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (BRASIL, 1998a, p. 29). Em suma, é estudar a língua em uso.

No domínio do ensino dos conhecimentos gramaticais, tendo como um dos objetivos pedagógicos a apropriação dos “instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto)” (BRASIL, 1998a, p. 52), um trabalho com as classes de palavras é redimensionado para além da simples identificação, classificação e preenchimento de elementos gramaticais com práticas didáticas que, como bem se pontam acima, buscam desenvolver a compreensão das relações entre os elementos gramaticais e suas funções discursivas dentro de um determinado contexto.

É nesse sentido que os PCN buscam sistematizar um ensino das classes de palavras obedecendo ao princípio da função que tais elementos possuem nos textos em vez da simples categorização e reconhecimento de nomenclaturas. Dessa maneira, cumpre pontuar as palavras do próprio documento que, ao listar uma proposta de conteúdos para o ensino de português, traz para o eixo de análise linguística o seguinte conteúdo, dentre outros:

- Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos *tenham operado*, por meio de *agrupamento*, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a *inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos* e construir paradigmas contrastivos *em diferentes modalidades de fala e escrita*, com base:
 - em *propriedades morfológicas* (flexão nominal, verbal; processos derivacionais de prefixação e de sufixação);
 - no *papel funcional assumido pelos elementos* na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador);
 - no *significado prototípico* dessas classes. (BRASIL, 1998a, p. 63, ênfases nossas).

O trecho acima merece comentário para podermos vislumbrar o papel que os PCN atribuem no processo de ensino e aprendizagem das classes de palavras. Sem citar acima o termo, o documento propõe que, nas atividades de análise linguística, o aluno seja estimulado a operar sobre os textos com quais entra em contato — na produção/recepção — buscando sistematizar as formas linguísticas através das práticas de agrupamento numa mesma classe, em função de seus aspectos morfológicos, funcionais ou semânticos que os contextos de comunicação evocam. Evidentemente, o trabalho com as classes de palavras invariáveis aqui é ampliado a partir de uma concepção macro do fenômeno gramatical: a proposta dos PCN não é estudar um advérbio, uma preposição ou uma conjunção como uma classe de palavras estanque, mas analisá-las, de fato, dentro de um contexto, construindo, como o próprio documento diz, “paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita”. Eis o *método de abordagem* que os PCN preconizam para o trabalho com as classes de palavras invariáveis, como as outras de modo geral.

Assumir essa posição não significa de todo que o trabalho descritivo, baseado em uma metalinguagem, seja excluído. Para os PCN a sistematização da reflexão linguística, através da prática metalinguística, é importante, pois permite ao estudante concretizar e mesmo sintetizar suas reflexões a respeito da língua. Nesse sentido, a prática da identificação e da classificação continuam sendo necessárias, mas após a prática reflexiva. Os PCN, inclusive, registram a prática da metalinguagem como um método de abordar o conhecimento gramatical — e por extensão das classes de palavras — a partir de um planejamento do professor que contemple, dentro da prática de reflexão sobre a língua, momentos de sistematização:

Ao organizar atividades de análise linguística para possibilitar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados, alguns procedimentos metodológicos são fundamentais para o planejamento do ensino:

[...]

- apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido [...]. (BRASIL, 1998a, p. 79).

É nesse movimento de reflexão sobre os usos e a sistematização dos fenômenos com os quais o estudante entra em contato que os PCN sugerem, no nosso entender, um trabalho com as classes de palavras invariáveis, nosso foco aqui. Apesar de não tratar abertamente sobre elas, o documento deixa brechas para que, por inferência, descubramos as possibilidades pedagógicas que o ensino das classes de palavras proporciona para os alunos, alcançando seu objetivo mister: a ampliação das competências de uso da linguagem nas suas interações sociais. Nesse sentido, os PCN preconizam um ensino produtivo e descritivo — nesta ordem, podemos dizer — o que equivale às práticas de reflexão e análise dos fenômenos (atividade produtiva) e, posteriormente, a sistematização dos achados e regularidades observadas (atividade descritiva), o que, ao final, não deixa de ser tudo produtivo no ensino de língua materna.

8.2.2 Classes de palavras invariáveis na Base Nacional Comum Curricular

Na BNCC, por sua vez, o tratamento das classes de palavras invariáveis é um tanto mais explícito, em função da ocorrência não só de uma especificação por parte do documento a respeito do trabalho com essas classes de palavras enquanto elementos constituintes da análise em morfossintaxe, como também pela listagem de habilidades em que figura como protagonista o trabalho com as classes de palavras invariáveis. Nessa perspectiva, para se ter uma noção mais completa do tratamento das classes de palavras invariáveis no documento, vamos recorrer não só ao texto, mas também às tabelas de habilidades que fazem referência à nossa temática.

Da mesma forma como ocorre nos PCN, a seção destinada ao trabalho com as classes de palavras invariáveis se dá na seção que trata dos conhecimentos linguísticos, chamada pelo documento de “prática de análise linguística/semiótica”. Como já discutimos no Capítulo 4 os aspectos teóricos relacionados ao termo e ao que ele se refere, vamos nos ater aqui à questão do tratamento que a BNCC dá ao trabalho com as classes de palavras. Ao reconhecer, seguindo os PCN, a necessidade de envolver no ensino de língua materna “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” (BRASIL, 2018,

p. 80), a BNCC retoma a importância de se abordar os conhecimentos gramaticais na aula de língua materna a partir do uso de textos, com o intuito de ampliar os letramentos dos estudantes.

Portanto, para o documento, o estudo dos componentes gramaticais e semióticos é fundamental, mas desde que eles sejam abordados numa perspectiva sociodiscursiva, isto é, que leve em consideração os textos que são produzidos e recebidos pelos interlocutores no instante da interação verbal. Compreender tal aspecto do “ensino de gramática” aqui significa que uma abordagem de qualquer elemento linguístico/semiótico sem levar em consideração os contextos de uso, não vale a pena quando se pensa em desenvolver competências e habilidades discursivas. Neste campo, quem define o tipo e como a análise linguística/semiótica é feita é justamente as práticas de leitura e escrita que os estudantes estão realizando, como bem deixa claro a BNCC:

Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p. 81).

Esse *método de abordagem*, segundo a BNCC, é direcionado a todos os “campos de conhecimentos linguísticos, dentre os quais o documento aponta o campo morfológico. Aqui, o documento trata especificamente das classes de palavras ao prescrever os seguintes *objetivos* para o ensino das classes de palavras:

- Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).
- Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).
- Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). (BRASIL, 2018, p. 83).

É a partir dessa descrição de objetivos que se consolidam não só os pressupostos de um trabalho teórico-metodológico da prática de análise linguística das classes gramaticais, como é o pontapé inicial para a apresentação das habilidades que desses objetivos decorrem. É interessante aqui perceber também o modo como a BNCC denomina tais classes, ora chamando-as de classes de palavras abertas e fechadas — seguindo os estudos linguísticos mais recentes —, ora chamando-as de classes gramaticais — adotando um uso mais convencional. No decorrer do documento, porém, quando a BNCC estiver elencando as habilidades, ou se usa a expressão

classe de palavras ou o documento faz referência direta à classe de palavras de que trata, seja ela advérbio, preposição ou conjunção. O fenômeno da interjeição não é reconhecido pela BNCC como uma classe de palavras, o que demonstra o alinhamento do documento com as pesquisas mais recentes da linguística aplicada contemporânea.

Ganha um destaque também nos objetivos elencados acima o caráter produtivo que se constrói no ensino a partir do conhecimento das classes de palavras. Como analisamos antes, entrar em contato com determinado conhecimento — no caso as classes de palavras — é uma atividade essencialmente produtiva, uma vez que tem como propósito ampliar os saberes que os alunos possuem a respeito da língua. Em outras palavras, a atividade de conhecer traz diverso repertório linguístico para o falante.

É importante frisar aqui que a prática do conhecimento não fica restrita a somente isso. Possui destaque aqui — inclusive nos três objetivos do ensino dos elementos linguísticos — a análise da função que tais termos possuem no interior das interações discursivas, o que nos indica o caráter funcional que se dá aos elementos gramaticais. Nesse caso, a proposta da BNCC se alinha não só com os documentos oficiais anteriores, como já o dissemos, como também se alinha aos estudos linguísticos de base discursivo-funcional ao estabelecer o estudo da língua nas práticas reais de leitura/escuta e produção de textos.

Diante do que foi exposto, no domínio agora das habilidades elencadas pela BNCC para um trabalho com as classes de palavras invariáveis, ficam aqui mais claros os pressupostos que condicionaram a escolha de tais habilidades. O Quadro 9, a seguir, traz de forma simples a síntese das habilidades que, em seu bojo, tratam de algumas classes de palavras invariáveis.

Quadro 9 — Habilidades da BNCC que tratam das classes de palavras invariáveis

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
5º ANO		
Análise linguística/semiótica (ortografização)	Morfologia	(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
6º AO 9º ANO		
Leitura	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei,	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisa efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam

	código, estatuto, regimento etc.)	circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.
7º ANO		
Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
		(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).
8º E 9º ANO		
Análise linguística/semiótica	Modalização	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
8º ANO		
Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.
		(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.
	Modalização	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais. (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).
9º ANO		
Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
	Coesão	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

O quadro acima constitui-se em um painel claro a respeito do trabalho que a BNCC prescreve para o professor para um tratamento pedagógico dos fenômenos gramaticais através das classes de palavras invariáveis. Embora as habilidades em que estão presentes tais classes figurem de modo predominante nas práticas de análise linguística/semiótica, segundo a BNCC, podemos ver que podem ser estudadas as classes de palavras invariáveis nas práticas de leitura, como ocorrem na Habilidade 20 desenvolvida em todo os anos finais do ensino fundamental. É importante destacar também que, em relação aos objetos de conhecimentos, o trabalho com as classes de palavras não está restrito ao campo da morfossintaxe, como a própria BNCC destina em seu documento, mas se amplia para outros níveis de análise — como o textual, através dos fenômenos da modalização e da coesão.

Sobre as habilidades em si, o documento traz um conjunto de conhecimentos que podem ser desenvolvidos de modo descritivo ou de modo produtivo no uso da linguagem. De teor descritivo tem-se habilidades essencialmente de identificação, como as Habilidades 9 e 11 referentes ao 7º ano, que visam apenas identificar nos textos advérbios ou conjunções que têm sentidos indicados pela própria habilidade. Em maior número, temos as habilidades produtivas, que buscam, de fato, desenvolver competências dos estudantes. Damos considerável destaque aqui para a Habilidade 20 do 6º ao 9º ano, que busca além da identificação os efeitos de sentido que o uso de advérbios (por exemplo) traz no processo de construção de textos normativos, bem como a Habilidade 16 do 8º e 9º ano do ensino fundamental, que visa a análise das apreciações ideológicas através do uso também de advérbios (por exemplo) em textos noticiosos e de teor argumentativo. De modo geral, as habilidades buscam explorar os sentidos que tais classes de palavras invariáveis provocam quando utilizadas nos processos de leitura/escuta e produção de textos, sejam eles orais ou escritos.

A análise das orientações para o estudo das classes de palavras da BNCC revela um compasso muito importante com documentos curriculares anteriores, como os PCN, como bem aqui pudemos constatar. Com efeito, diante da responsabilidade que a escola e o professor têm de desenvolver a competência discursiva dos estudantes mediante práticas de linguagem reais e significativas, o estudo das classes de palavras invariáveis, como qualquer outra, precisa se ressignificar não apenas através de um aluno que reconheça, identifique ou classifique palavras de forma mecânica, sem tornar vivas essas classificações no interior dos textos que lê, ouve e produz. Como qualquer outro conhecimento gramatical, as classes de palavras invariáveis devem estar a serviço das possibilidades de uso da linguagem dos indivíduos, ampliando suas formas de construir sentido e, conseqüentemente, efetivando ainda mais a sua participação social ativa no mundo que o cerca. E os documentos analisados aqui demonstram caminhar nessa direção.

6.3 Permanências e rupturas no ensino de classes de palavras invariáveis nos livros didáticos de língua portuguesa

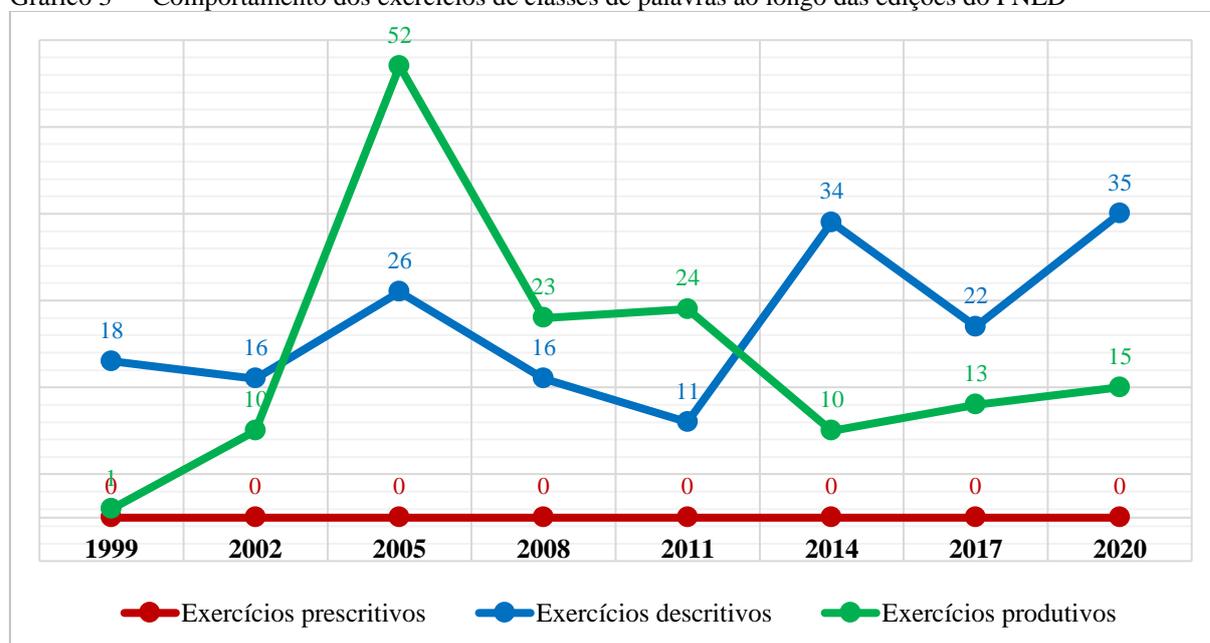
Nesta última parte de nossa análise, discutiremos a coexistência de abordagens no ensino das classes de palavras invariáveis presentes no livro didático de língua portuguesa, bem como suas consequências, em função do terceiro objetivo desta pesquisa — *analisar a coexistência das abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis nos livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020, em relação às recomendações dos documentos oficiais*. Conforme aponta nossa hipótese, acreditamos que a existência de várias abordagens de ensino de classes de palavras invariáveis é justificada pela permanência de exercícios com viés descritivo e a inserção, cada vez mais frequente, de exercícios com viés produtivo no tratamento a respeito dos fenômenos da linguagem.

Em pesquisas que resenhamos na *Introdução* desta investigação (SILVA, A., 2008; APARÍCIO, 2008; SOUZA, 2014), constatou-se como certo que há no livro didático de língua portuguesa movimentos de permanência e de ruptura em todos os níveis de ensino da educação básica. Os movimentos de permanência são os mais comuns e se caracterizam pela presença no livro didático de práticas pedagógicas mais ligadas à tradição, em que o livro didático busca uma abordagem de seus conteúdos a partir de uma postura mais prescritiva de ensino ou mesmo mais descritiva dos conhecimentos gramaticais. Por outro lado, os movimentos de ruptura e mudança, cada vez mais frequentes nos livros didáticos, caracterizam-se pela presença de propostas cuja abordagem está assentada sob um viés mais produtivo do ensino de língua, em que os elementos gramaticais são estudados não em si, mas em função de outras propriedades, geralmente ligados às práticas de leitura e produção textual.

Como instrumento de (re)produção da cultura, o livro didático não só permite uma produção considerável de conhecimentos em sala de aula quando de seu uso adequado, como carrega os interesses e as ideologias de uma sociedade sócio-historicamente situada. Nesse ponto, muitos fatores podem influenciar os conteúdos e a forma de abordá-los em sala de aula; assim, medir tais fatores é uma tarefa bastante complexa. Porém, achamos que seja possível observar o impacto de alguns fatores, dentre eles, a força dos documentos oficiais no processo de produção dos materiais didáticos, uma vez que o livro didático também se constitui um reflexo das prescrições que constituem tais documentos governamentais. Acreditamos que analisando o comportamento quantitativo de exercícios de determinadas abordagens de ensino ao longo de um período, pode-se vislumbrar, a partir dos PCN e, mais recentemente, da BNCC, as permanências e rupturas que os livros didáticos apresentam quando do ensino das classes de palavras invariáveis.

Assim é que para investigar o impacto desses documentos no desenvolvimento de abordagens mais conservadoras ou mais inovadoras, é necessário que levemos em consideração primeiramente o período de publicação desses documentos oficiais, a saber, 1997 para os PCN e 2018 para a BNCC, materiais esses que tomamos como referência para nossa análise. Também acreditamos que observar diacronicamente o desenvolvimento dos exercícios pertencentes a essas abordagens de ensino ao longo desse período nos permite identificar com mais precisão — via exercícios de classes de palavras invariáveis — como se comportaram os livros didáticos de português a respeito das prescrições dos documentos oficiais. É assim que partimos para a discussão com a apresentação do Gráfico 3, que traz o movimento quantitativo de exercícios sobre classes de palavras invariáveis de abordagens descritivas e produtivas ao longo das oito edições do PNLD, foco deste estudo:

Gráfico 3 — Comportamento dos exercícios de classes de palavras ao longo das edições do PNLD



Fonte: Elaboração própria.

As informações apresentadas pelo Gráfico 3 trazem várias conclusões que merecem ser comentadas separadamente. Em primeiro lugar, é interessante observarmos o comportamento ao longo dos anos do PNLD de 1999 a 2020 das abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis. De fato, o Gráfico 3 também nos confirma a coexistência de duas abordagens no projeto pedagógico do livro didático de língua portuguesa: uma abordagem mais descritiva da língua, preocupada em conhecer o funcionamento do sistema linguístico, e uma abordagem mais produtiva de estudar a língua, cujas atividades buscam desenvolver diferentes habilidades nos estudantes. Como já comentado anteriormente aqui não foram encontrados, na amostra selecionada,

exercícios com um viés prescritivo, o que demonstra ocorrência zero no gráfico. É importante pontuar que a presença de duas abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis ocorre nas coleções de todos os anos abarcados em nossa análise, demonstrando que mesmo depois da publicação dos PCN, que orientam um trabalho mais produtivo e contextualizado dos elementos gramaticais, não se vê uma mudança significativa no sentido de haver, ao longo dos anos, uma preocupação constante na proposição de exercícios mais produtivos que descritivos. Por outro lado, a ocorrência zero de exercícios prescritivos em todos os anos analisados indica importante acolhimento, por parte dos livros didáticos, das prescrições dos documentos oficiais quanto do tratamento mais prescritivo dos elementos constituintes das classes de palavras invariáveis.

Sobre a abordagem descritiva, percebe-se que após a publicação dos PCN em 1997, a mesma mantém-se predominante no primeiro ano do PNLD após a publicação dos documentos (PNLD 1999), seguindo com ínfimo 1 (um) exercício com viés produtivo, o que demonstra que, diante da defesa de um ensino mais contextualizado com os usos linguísticos, a coleção analisada de 1999 demonstra ainda não ter incorporado as prescrições do documento oficial. Tal fato não constitui um problema, já que a mudança de posturas teórico-metodológicas na escola costuma ser lenta, conforme pontua Bunzen (2011), ou mesmo permanente (VIEIRA, 2018). Nesse caso, é até justificável que a primeira coleção elaborada pós-PCN ainda não tenha de todo assimilado suas prescrições em relação ao ensino dos conhecimentos linguísticos.

O caminho percorrido pelos exercícios de abordagem descritiva após o PNLD 1999 mostra-se instável ao longo dos anos, uma vez que é recorrente que em uma edição do PNLD predomina nos livros uma abordagem descritiva do fenômeno linguístico, mas em outra edição, embora ainda predomine, a ocorrência de exercícios nessa mesma abordagem é baixa. A presença dessa configuração intermediária (MENDONÇA, 2006) caracteriza o longo período que o ensino de abordagem descritiva buscou percorrer, tanto que nas três últimas edições do PNLD o ensino do tipo descritivo predomina em comparação ao ensino produtivo. No nosso entender, a linha azul do gráfico (exercícios com abordagem descritiva) vem demonstrar a influência que os PCN tiveram no decorrer do tempo no sentido de o livro sair de uma abordagem prescritiva de ensino da língua (daí a ocorrência zero no gráfico) e partir para uma abordagem cada vez mais produtiva. Esse caminho, porém, parece ainda estar sendo percorrido devido à predominância de exercícios com abordagem descritiva.

Sobre a abordagem de viés produtivo, vemos que, no decorrer das edições do PNLD, os exercícios também vêm apresentando uma instabilidade na sua presença no livro didático de português. Ocorre que, do PNLD 2005 para o PNLD 2020, a incidência de exercícios com viés produtivo caiu bastante — embora exista um movimento de ascensão a partir do PNLD 2014

—, dando mais ênfase aos comandos mais descritivos. Esse fato é preocupante quando pensamos no atendimento às orientações dos documentos oficiais. Aqui tem-se um ponto a comentar: com o surgimento da BNCC em 2018, a promessa das coleções dos livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental era a completa construção de suas coleções respeitando os postulados curriculares da BNCC; o que se vê, porém, é que, por exemplo, a coleção do PNLD 2020 mantém o estudo das classes de palavras invariáveis baseado em uma perspectiva descritiva, ao passo que os exercícios com viés produtivo se mantêm abaixo do esperado.

Ainda sobre os exercícios de abordagem produtiva, há uma curiosidade que cumpre destacarmos. Como se pode observar no gráfico, de 2002 a 2011 os livros didáticos de português estiveram construindo acima do esperado seus exercícios sobre classes de palavras invariáveis, chegando na coleção de 2005 a atingir 52 exercícios com viés produtivo, o que é algo louvável. Contribuem para isso a consolidação dos PCN, provocando cada vez mais um refinamento das avaliações dos livros didáticos — conforme se pode ver em seus Guias. Para além disso, o fato de nessa época a denominação *série* ser substituída por *ano*, em função da reforma do ensino fundamental, parece ter contribuído para que as coleções didáticas desenvolvessem atividades mais contextualizadas e de acordo com os pressupostos dos documentos oficiais. Ao que parece, porém, tal incentivo passou a perder força nos anos do PNLD após 2005, visto uma quantidade menor de exercícios sobre classes de palavras invariáveis observados nos anos seguintes.

No último ano do PNLD em análise podemos constatar que há ainda um predomínio da abordagem descritiva sobre as demais, confirmando o caráter essencialmente descritivo das classes de palavras, conforme pontua Neves (2008). Tal caráter descritivo, porém, como vimos ser destacado pelos próprios documentos, não impede que a escola — e o livro didático também — trate das classes de palavras de um modo menos formal. Como mostramos na BNCC, ainda existe algumas habilidades que se preocupam com a necessária descrição da língua, mas domina a proposta de ensino um viés produtivo na discussão dos fenômenos linguísticos.

Antes de analisarmos as permanências e rupturas no tratamento didático das classes de palavras invariáveis por ano do PNLD, cumpre pontuar aqui um aspecto importante indicado na Tabela 3 e que, no nosso entender, interfere no quantitativo de exercícios de cada abordagem apresentados no decorrer de 1999 e 2020: os exercícios que aqui consideramos “sem abordagem”. Embora não esteja presente no Gráfico 3, podemos observar que do mesmo modo que os exercícios de abordagem descritiva e produtiva apresentam uma presença instável no decorrer do período em análise, o mesmo se pode dizer com os exercícios “sem abordagem”: enquanto que no PNLD 1999 o número de exercícios “sem abordagem” era zero, no PNLD 2020 o quantitativo desses mesmos exercícios subiu para 23 (lembramos que, ao todo, consideramos como “sem abordagem”

73 exercícios, conforme indicado na Tabela 3). Tal fato também se justifica através dos documentos oficiais: a defesa e a orientação de que o ensino de língua materna deva ser guiado a partir do texto — objeto de estudo da língua —, em que atividades de leitura e produção ganham destaque em detrimento das tradicionais classificações e reconhecimentos, fez com que os livros didáticos, no decorrer dos anos, deixassem de investir em atividades de gramática e passassem, cada vez mais, a propor exercícios em que se desenvolvem estratégias de leitura dos mais variados textos (estas consideradas aqui como exercícios “sem abordagem” conforme nota de rodapé 33).

A relação entre práticas permanentes e práticas inovadoras no ensino das classes de palavras invariáveis fica mais evidente quando analisamos separadamente cada ano do PNLD que aqui selecionamos para o estudo. Assim, no PNLD 1999, a análise dos exercícios de gramática presentes nos livros que compõem a coleção revela uma preocupação bem acentuada das autoras em trabalhar os mecanismos da língua sem inseri-los em contextos significativos de interação social. Isso quer dizer que pouco as autoras investem no estudo das classes de palavras em função do texto e quando o fazem o texto é usado como pretexto para exercícios de classificação de termos e reconhecimento de elementos que pertençam a determinada classe de palavras.

Da mesma maneira, as autoras tratam das classes de palavras invariáveis de forma estanque, reconhecendo, por exemplo, a interjeição como classe de palavras e não articulando os conhecimentos das classes com as propostas de leitura ou produção textual. Nesse sentido, a coleção de 1999 demonstra ainda estar amparada por metodologias tradicionais de ensino das classes, mantendo movimentos de permanência quando do estudo dos aspectos gramaticais. Em resumo, não há aqui uma preocupação da obra em respeitar as então recentes recomendações dos PCN a respeito do ensino de gramática: o foco aqui anda está na descrição dos elementos linguísticos e sua desvinculação dos usos reais da linguagem.

A coleção representativa do PNLD 2002, por sua vez, apesar de seguir aspectos da coleção anterior, traz algumas rupturas. Uma das mais interessantes é apresentar, antecedendo a explicação do conteúdo, exercícios de introdução ao fenômeno ou, em nosso caso, introdução à classe de palavras que será estudada. A estrutura desses exercícios, conjugados com explicações teóricas, tentam provocar a reflexão linguística, mas a grande maioria desses exercícios apresentam uma abordagem descritiva, solicitando a identificação de termos ou a classificação de palavras etc., afastando-se do que preconizam os documentos oficiais.

Porém, começa a se tornar comum nos volumes desta coleção a presença de diversos gêneros discursivos em uma tentativa de analisar a classe gramatical invariável no contexto de produção de tal texto. Uma ruptura aqui ocorre porque em raros casos há exercícios que tomam o texto como realização social e buscam investigar os sentidos que tais elementos linguísticos

apresentam nos textos que ilustram. Na grande maioria das vezes, entretanto, cartuns, anedotas, cartas de leitor ou tirinhas são usados como pretexto para a classificação e para o reconhecimento de termos e nomenclaturas. Eis o caráter permanente e tradicional que os documentos oficiais insistem em criticar e que os livros didáticos reproduzem, desrespeitando as orientações para o ensino de língua materna.

A coleção do PNLD 2005 rompe consideravelmente com os aspectos metodológicos tradicionais de ensino da língua. Seguindo em parte o que preconizam os PCN, o trabalho com os elementos constituidores das classes de palavras aqui se baseia essencialmente na prática da análise e da avaliação (BLOOM *et al.*, 1972), a partir de exercícios que solicitam os sentidos de termos e elementos no interior de frases e de trechos de textos. Não há aqui, porém, textos subsidiando os exercícios, estando as análises sucumbidas ao nível do período, contradizendo, nesse caso, os documentos oficiais.

São comuns também nesta coleção os exercícios que solicitam a reescrita de trechos cujos elementos apresentam sentidos diferentes, como também são bem comuns os exercícios “sem abordagem”, isto é, preocupados em desenvolver habilidades mais específicas de leitura. A autora se mostra preocupada em discutir diferentes linguagens e também leva em consideração, às vezes, situações hipotéticas de interação — já que o livro não traz o texto real para análise. De todas as coleções, como se pode observar no Gráfico 3, a coleção de 2005 é a que mais traz exercícios produtivos de acordo com a nossa classificação. Eis um movimento de ruptura que, embora não configure a excelência, demonstra preocupação dos autores de livros didáticos com o que preconizam os PCN.

O tratamento dado às classes de palavras invariáveis pelos volumes da coleção do PNLD 2008 assemelha-se bastante à coleção de 2002. Antecedem aos exercícios de aplicação do conteúdo atividades preparatórias para a exposição teórica; tais atividades, por outro lado, são propostas a partir de uma abordagem descritiva da língua, o que configura aí um movimento de permanência metodológica de trabalho com as classes de palavras invariáveis. Embora haja o destaque de exercícios com uma visão descritiva da língua, ocorrem uma vez ou outra exercícios com abordagem produtiva que levam em conta o contexto de produção do texto, seu objetivo e os sujeitos envolvidos no texto. Eis os movimentos de ruptura na coleção.

Em sua essência, esses exercícios, utilizando textos reais ou adaptados, abordam os elementos das classes gramaticais invariáveis no processo de leitura ou de produção textual, relacionando o uso do elemento linguístico (um advérbio, preposição ou a conjunção, por exemplo) aos propósitos comunicativos do autor do texto ou mesmo às diversas possibilidades de uso de um mesmo componente em situações diversas de interação social. Tal ruptura, entretanto, não

é sentida na concepção própria das classes, uma vez que o livro didático ainda trata o fenômeno da interjeição como classe de palavras. Igualmente, embora existam nos exercícios uma grande quantidade de gêneros discursivos, os mesmos são utilizados como um ponto de partida para as análises e descrições da gramática tradicional, em que são comuns exercícios de classificação, identificação, reconhecimento e combinação de formas linguísticas.

A coleção referente ao PNLD 2011 apresenta uma série de rupturas no tratamento das classes de palavras invariáveis. Uma delas consiste na própria exclusão em seus volumes de uma abordagem essencialmente gramatical no estudo da interjeição, uma vez que tal fenômeno não aparece mais no rol de classes de palavras abordadas pela coleção. Tal fato indica sincronia com o que preconizam não só os documentos oficiais, como também os estudos mais recentes da Linguística, que constata a interjeição como um fenômeno essencialmente pragmático e não morfológico. Os volumes também inovam ao trazerem nas atividades que antecedem a exposição teórica exercícios do tipo produtivo, conjugando-os com exercícios descritivos e “sem abordagem”.

No que se refere ao ensino de língua materna, essa postura do livro vai ao encontro das orientações curriculares ao se estudar todos os aspectos da linguagem a partir da figura do texto, o que ocorre já em um número considerável de vezes na coleção. Uma grande parte dos exercícios de gramática nos livros, que tratam das classes de palavras invariáveis, apresenta um gênero discursivo que é antes estudado em seus aspectos textuais, com comandos que procuram desenvolver procedimentos de leitura e habilidades diversas. Há, porém, grande quantidade de exercícios descritivos, cujo foco é a classificação, o reconhecimento e a combinação de elementos sem analisá-los no interior do texto e em função dos elementos extralinguísticos. Alguns textos também são usados como pretexto para o estudo da terminologia gramatical, postura essa ainda permanente dos volumes da coleção.

Grande parte das características identificadas na coleção do PNLD 2011 podem ser estendidas para a coleção do PNLD 2014. É comum nos volumes que compõem a coleção um tratamento bastante significativo das classes de palavras invariáveis, embora ainda tenhamos o tratamento descritivo em alguns exercícios elaborados pelos autores. Da mesma forma, não há um tratamento morfológico da interjeição nessa coleção, o que indica que o livro didático desse período está alinhado com as pesquisas mais recentes sobre o estudo das classes de palavras. É igual também o papel das atividades que antecedem a exposição teórica como preparatórias para a explicação, mas destacamos aqui a presença cada vez mais marcante de exercícios que buscam verificar a função de determinado elemento no contexto de uso ou seus (efeitos de) sentido.

Nas 24 páginas dedicada ao estudo das classes de palavras invariáveis nesta coleção são poucos os exercícios que abordam tais elementos linguísticos de forma descritiva, prevalecendo

uma tentativa dos autores em provocar uma reflexão linguística no aluno a partir de exercícios cujos comandos solicitam os sentidos que tais componentes produzem nos textos de que fazem parte ou os seus efeitos de sentido. Destaca-se também nos volumes desta coleção os exercícios “sem abordagem”, que cada vez mais se conjugam com os exercícios sobre classes de palavras. Tal configuração permite que o estudante, ao mesmo tempo em que reflete sobre os elementos gramaticais, possa articulá-los nas práticas de leitura e produção textual, o que demonstra a nós um alinhamento dos autores com os documentos oficiais. Nota-se igualmente uma preocupação dos autores em nos apresentar textos de diversos gêneros e estudar os fenômenos linguísticos em função desses textos, embora não seja em todas as vezes.

Como se pode observar, existe por parte do livro didático nessa época uma tentativa de cada vez mais buscar fornecer para o estudante oportunidades de uso da língua em situações diferentes de interação social, satisfazendo parte das prescrições apresentadas pelos documentos oficiais que regulam o ensino de língua materna no país. Ocorre que, se observarmos o Gráfico 3, veremos que a coleção demonstra permanecer com práticas de ensino de língua arraigadas por uma visão descritiva da língua, o que nas palavras de Travaglia (2001) não se trata de uma inadequação, mas sim um tipo de ensino que ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades, impede o desenvolvimento de outras. Em outras palavras, enquanto o aluno desenvolve habilidades de classificação, segmentação e combinação, essas mesmas habilidades impedem o uso real dos elementos linguísticos nas situações de interação social, o que de fato contradiz os PCN.

A coleção correspondente ao PNLD 2017 traz aspectos bastante semelhantes ao já discutidos na coleção do PNLD 2014. Esta é a única coleção que desde o PNLD 2005 apresenta explicitamente o estudo da interjeição, mas sem tratá-la como uma classe de palavras invariável, e sim como um fenômeno linguístico. Nesse ponto, a coleção se mostra alinhada aos pressupostos dos PCN, que determina um trabalho com os elementos gramaticais mais voltado para o aspecto funcional, isto é, analisando a função desses elementos no texto (NEVES, 2007). Outro aspecto importante da coleção — e que demonstra uma ruptura no trabalho com a linguagem realizado de forma tradicional — é que o estudo das classes de palavras invariáveis não é apresentado na ordem canônica da gramática tradicional — advérbio, preposição, conjunção e interjeição —, o que demonstra que os autores se mostram preocupados em desenvolver uma reflexão com os alunos a respeito dos elementos linguísticos de acordo com as necessidades que vão aparecendo no estudo da língua.

De modo semelhante, os volumes apostam em exercícios que analisam o componente gramatical a partir de seus usos em trechos de textos ou em frases, a partir de uma discussão de seus sentidos e possíveis efeitos dependendo da frase ou trecho em que o componente aparece.

Os volumes da coleção, porém, apresentam movimentos de permanência ao não trazerem textos para sustentar as análises gramaticais e desenvolvendo, predominantemente, abordagens descritivas da língua, com exercícios para a identificação e reconhecimento de terminologias das classes de palavras invariáveis. Ganham destaque aqui os exercícios “sem abordagem”, que aparecem cada vez mais frequentes e que trabalham habilidades de leitura conjugadas com exercícios de análise do elemento gramatical no interior dessa mesma prática de linguagem. Como se vê, presentificam-se nos volumes desta coleção movimentos de ruptura e de permanência no trato das classes de palavras invariáveis, contradizendo, de certa forma, o que preconizam os documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no país e se alinhando a algumas de suas bases teórico-metodológicas.

Por fim, a coleção referente ao PNLD 2020, pertencente ao conjunto das primeiras coleções produzidas após a homologação da BNCC, demonstra fortemente a conjunção de duas abordagens de ensino: uma descritiva e uma outra produtiva no ensino das classes de palavras invariáveis, apesar de a própria coleção explicitar que todo o seu material está em conformidade com os pressupostos do documento curricular recém-homologado. Sua observação mostra que embora não se trate do fenômeno interjectivo — o que demonstra ser uma ruptura com a gramática tradicional na definição das classes de palavras —, os volumes apresentam predomínio em seus exercícios de uma abordagem descritiva de estudo da língua, contradizendo a promulgada BNCC e também os próprios PCN, que orientam a realização de um ensino de língua mais preocupado com o desenvolvimento das competências de uso da linguagem. Eis um aspecto que demonstra movimentos de permanência no ensino tradicional da língua.

Da mesma forma, o estudo das classes de palavras invariáveis respeita o cânone da gramática tradicional, o que condiciona as reflexões linguísticas elaboradas pelos autores dos livros didáticos não pelas necessidades que surgem no uso da linguagem, mas ao que preconiza a gramática de viés tradicional. Embora haja textos de diferentes gêneros, os mesmos são usados como ponto de partida para as análises gramaticais, com a proposição de exercícios de identificação de elementos, classificação de componentes destacados, combinação de elementos para formação de novas frases etc., o que revela um trabalho gramatical realizado de forma descontextualizada e verdadeiramente despreocupado com o desenvolvimento/ampliação de competências discursivas. O foco na maioria das vezes é no elemento gramatical, estudado fora de seu contexto de uso.

Por outro lado, os volumes da coleção demonstram consolidar a ideia de conjugar a gramática com outros conhecimentos necessários no estudo da língua materna. Prova disso é que a grande maioria das atividades são constituídas por exercícios descritivos, produtivos e “sem abordagem”, conforme aqui definimos. Esses últimos, inclusive, são geralmente os que abrem a

reflexão sobre a classe de palavras ou mesmo abrem o conjunto de exercícios que são propostos para fixar o conteúdo. Em nossa visão, tal prática é uma ruptura com a coleção do PNLD 1999, como se viu, em que rompemos com um conjunto de exercícios que exclusivamente tratavam dos fenômenos gramaticais para exercícios que conjugam diferentes saberes e habilidades no uso da linguagem. Da mesma forma, os exercícios produtivos se preocupam em estudar os sentidos de palavras ou expressões no interior do texto, o que demonstra que as autoras buscam trazer para o aluno atividades de análise da língua em função dos textos que esses alunos leem, o que nem sempre elas conseguem. Essa metodologia, apesar de não abordar o fenômeno linguístico plenamente em função do texto, mostra-se alinhada com os pressupostos da BNCC ao defender que o estudo da gramática — no nosso caso, das classes de palavras invariáveis — deve ser sempre a serviço das práticas de leitura e produção de textos, e não momentos pedagógicos estanques, sem vida e sem centrar o seu estudo a partir da figura do texto em todas as suas manifestações.

A fim de compreendermos melhor esses movimentos de permanência e ruptura no tratamento metodológico das classes de palavras no livro didático de língua portuguesa, achamos conveniente sistematizar tais aspectos no quadro a seguir. Advertimos que a apresentação de uma característica em um ou em outro movimento não significa que tal fato seja perpetuado em todas as análises: como sabemos, tais classificações são flexíveis, dinâmicas e porosas, figurando no Quadro 10 apenas para concretizar as reflexões feitas aqui.

Quadro 10 — Síntese das permanências e rupturas no tratamento das classes de palavras invariáveis

SITUAÇÕES DE PERMANÊNCIA (práticas pedagógicas no livro didático mais ligadas à tradição)	SITUAÇÕES DE RUPTURA (práticas pedagógicas no livro didático mais inovadoras)
<ul style="list-style-type: none"> • Descreve os conhecimentos sobre as classes de palavras invariáveis sem inseri-los em contextos significativos de leitura e produção textual; • Apresentam exercícios com abordagem essencialmente descritiva; • Em grande maioria, as análises gramaticais estão sucumbidas ao nível do período; • Trata o fenômeno da interjeição como uma classe de palavras invariável; • Os textos são usados como pretexto para as análises e descrições da gramática tradicional; • Os exercícios se caracterizam por solicitar a classificação, identificação, reconhecimento e combinação de formas linguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta, antecedendo a exposição do conteúdo, exercícios de introdução à classe de palavras a ser estudada; • Presença de diferentes gêneros discursivos como tentativa de estudar a classe gramatical invariável no contexto de produção de tal texto; • Investiga os (efeitos de) sentidos que os elementos linguísticos apresentam nos textos que ilustram; • Apresentam exercícios com abordagem essencialmente produtiva; • Conjuga exercícios descritivos e exercícios “sem abordagem”; • Apresenta um trabalho com as classes de palavras invariáveis não seguindo a ordem canônica da gramática tradicional; • Consolida a ideia de conjugar a gramática com outros conhecimentos necessários no estudo da língua materna.

Fonte: Elaboração própria.

Dentro de uma primeira análise do quadro acima, queremos destacar que o uso do termo “tradicional” não significa algo negativo, pejorativo, que deve ser rechaçado. Na verdade, usamos o termo apenas para identificar práticas pedagógicas de ensino de língua que possuem certa tradição no ensino de português, em comparação a práticas mais contemporâneas, que não se incluem nessa tradição. Nesse sentido, apresentar exercícios descritivos no livro didático não é algo negativo, por exemplo, e sim uma prática mais ligada à tradição no ensino de gramática. Saber essa diferenciação, no nosso entender, é fundamental para a reflexão sobre os movimentos de permanência e ruptura que os livros didáticos, no período de 1999 a 2000, apresentam sobre o ensino das classes de palavras invariáveis.

Conforme se pode observar no Quadro 10, os livros didáticos de língua portuguesa apresentam mais movimentos de ruptura do que movimentos de permanência. Porém, a questão que queremos sobressaltar não é a quantidade de características, mas a sua frequência e, nesse caso, os movimentos de permanência se mostram mais frequentes em quase todas as coleções de livros didáticos analisados. Isso se pode comprovar, por exemplo, quando tomamos o ponto sobre os tipos de exercícios presentes nas coleções no decorrer do tempo: enquanto que em todas as coleções os exercícios do tipo descritivo são mais frequentes, os do tipo produtivo possuem uma baixa frequência. O mesmo fato pode ser observado também nos exercícios que antecedem a exposição teórica do conteúdo ou mesmo no estudo deste conteúdo levando em consideração o seu contexto de produção: exercícios desse tipo não nulos nas coleções que iniciam o período em análise, estando mais presentes em coleções mais recentes. Isso demonstra que o importante, nessa análise diacrônica, não é quantidade, mas a frequência que denuncia se uma abordagem de ensino das classes de palavras invariáveis é mais tradicional ou mais contemporânea.

Diante da discussão realizada, os movimentos apresentados pelo Gráfico 3 revelam que existem divergências e concordâncias no tratamento das classes de palavras invariáveis, ora seguindo as prescrições dos documentos oficiais como se vê nos anos do PNLD em que o ensino produtivo predomina, ora desrespeitando as orientações, com foco em uma prática pedagógica que investiga o funcionamento da língua. É evidente que, como dissemos, não só os documentos oficiais possuem impacto no tratamento dessas abordagens, mas neste trabalho queríamos olhar a prática pedagógica de ensino das classes de palavras invariáveis nos livros didáticos pela ótica dos documentos prescritivos. O que se pode caracterizar no momento é que o livro didático carrega ao mesmo tempo concepções distintas de linguagem, confirmando a coexistência de diferentes abordagens no ensino da língua materna, característica de um período de transição, em que as práticas mais tradicionais vão sendo substituídas ou adaptadas por práticas mais contemporâneas de estudo sobre os fenômenos da linguagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro das atividades desenvolvidas na esfera educacional ganha um considerável destaque, no plano do processo de ensino e aprendizagem, o ensino da língua materna, com o intuito de ampliar nos estudantes as suas capacidades de uso efetivo da linguagem nas diversas situações que compõem a ação humana. Nesse sentido, quaisquer que sejam as escolhas teóricas e os procedimentos metodológicos de uma educação em língua materna devem, em uma primeira análise, levar em conta não só os anseios dos estudantes, mas também os tipos de sujeitos que a sociedade pretende formar. Como bem pontua Travaglia (2001), a toda prática de ensino subjaz uma concepção do que seja linguagem, ensino, aprendizagem, escola etc.

Destaca-se como uma das práticas pedagógicas de grande prestígio, pelo menos do ponto de vista histórico e social, o ensino da gramática. Enquanto *disciplina escolar* — como neste trabalho a consideramos —, a gramática permaneceu durante anos sendo o foco principal do ensino de língua materna, alicerçada na crença de que para saber usar a língua só precisaria conhecer a terminologia adotada, as classificações, as regras etc. Tal concepção “tradicional” moldou consideravelmente o ensino de língua portuguesa no Brasil e, ainda hoje, suscita debates nos mais diferentes campos de atuação profissional, em que se defende justamente um ensino de gramática que esteja a serviço das necessidades de interação social dos indivíduos, devendo o seu estudo na sala de aula ser desenvolvido em uma perspectiva discursiva, mais reflexiva e menos transmissiva.

Da mesma forma que o ensino da gramática de base tradicional vinha sendo alvo de críticas, o livro didático de português era objeto de discussão. Historicamente criticado no Brasil por apresentar, no decorrer de sua constituição, inadequações de diferentes ordens (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984), o livro didático de língua portuguesa passou também a ser alvo de observação e análise, visto que é ainda hoje considerado um dos principais instrumentos de trabalho do professor. Este fato, aliado ao ensino de gramática, fez com que eu me questionasse sobre o seguinte: como o livro didático veio conseguindo administrar as diferentes abordagens de ensino de gramática ao longo do tempo? Uma pesquisa prévia havia me revelado que, ao longo dos anos, o livro didático conseguiu e hoje busca abranger um ensino de gramática a partir de diferentes abordagens de ensino: umas mais tradicionais e outras mais alinhadas ao que hoje se discute no campo das ciências da linguagem, confirmando o que Mendonça (2006) vem chamar de “configuração intermediária” no ensino de línguas.

Isso, porém, não me conformou. Interessava-me saber quais eram essas abordagens e como ocorria essa coexistência entre propostas tradicionais e mais contemporâneas de ensino

de língua materna. Daí nasceu o objetivo principal desta pesquisa: investigar as abordagens de ensino em livros didáticos de língua portuguesa publicados entre 1999 e 2020, em linhas gerais. Instigava-me verificar como essas abordagens foram impactadas pelos documentos oficiais e como elas refletiam essa coexistência nos exercícios dos livros didáticos, a partir de diferentes formas de abordar a língua no ensino. Decidi verificar isso especificamente estudando as classes de palavras invariáveis em exercícios apresentados em livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. Clarifiquei minhas questões de pesquisa da seguinte forma:

1. Como os livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020 abordam em seus exercícios o ensino das classes de palavras invariáveis?
2. Quais as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis presentes em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020?
3. Quais as recomendações os documentos oficiais apresentam para o ensino das classes de palavras invariáveis?
4. Como se dá a coexistência das abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis nos exercícios livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020, em relação às recomendações dos documentos oficiais?

Auxiliado pela pesquisa bibliográfica, tais questionamentos acabaram por direcionar as minhas resenhas e discussões realizadas na parte teórica desta investigação a partir da revisão de quatro pontos: história do ensino de gramática, abordagens de ensino de línguas, classes de palavras invariáveis e trabalho prescrito a partir de documentos oficiais.

No primeiro ponto, seguindo alguns postulados da história das disciplinas escolares, realizei uma longa revisão a respeito do ensino de gramática no Brasil, no sentido de verificar como fatores internos e externos contribuíram para o tipo de ensino que tivemos ao longo dos anos e para o tipo de ensino de que temos atualmente. Levando em consideração o conceito de gramática de cada período, sua concepção de linguagem subjacente, sua metodologia de ensino e o nível de desenvolvimento dos estudos linguísticos como fatores internos, e alguns trechos de documentos oficiais, textos amplamente conhecidos, gramáticas ou livros didáticos como fatores externos, pudemos compreender que as práticas de ensino desenvolvida na escola possuem uma complexa relação com os planos políticos de uma sociedade. Em suma, o ato educativo, seja ele qual for, baseia-se num jogo de imposições e escolhas de princípios, de objetivos, de agentes, de práticas etc., todas elas articuladas sob um mesmo ideal político, econômico e social.

O segundo e o terceiro pontos, tratados em um mesmo capítulo, procurou revisar e sistematizar os pressupostos teórico-metodológicos das abordagens de ensino e seus objetivos educacionais, aliando-os a uma revisão dos estudos sobre classes de palavras invariáveis feitos tanto na perspectiva da gramática tradicional, como na perspectiva da linguística contemporânea. Podemos observar que existem, no ensino de línguas, três abordagens metodológicas de trabalho com a língua materna: a abordagem *prescritiva*, preocupada em substituir os padrões de uso da língua; a abordagem *descritiva*, preocupada em descrever o modo como a língua funciona em qualquer situação de uso; e a abordagem *produtiva*, preocupada com a ampliação de uso da língua. No que se refere às pesquisas sobre as classes de palavras invariáveis, os estudos são contundentes: as explicações dadas pela gramática tradicional sobre o funcionamento dos elementos linguísticos são incompletas, quando não equivocadas e limitadas. Isso porque as classes de palavras, com efeito, são bastante fluidas e possuidoras de diferentes funções, inviabilizando qualquer tipo de categorização satisfatória, principalmente quando se pensa em “classes invariáveis”.

O último ponto que discutimos na parte teórica deste trabalho repousou no trabalho prescrito dos documentos oficiais como direcionadores da prática educativa. Fundamentados na ideia de os documentos oficiais são textos que regulam as ações escolares, investigamos o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular a respeito do ensino de língua materna e o papel do ensino dos conhecimentos linguísticos de modo geral. O alinhamento teórico desses dois documentos permite uma configuração do ensino de português alicerçado numa visão sociointeracionista de linguagem, cujas práticas didáticas devem, no fim, contribuir para a ampliação dos letramentos dos estudantes. Nesse sentido, a gramática ganha um papel instrumental, porém, reflexivo: o estudo e análise dos componentes linguísticos devem estar a serviço das práticas reais de leitura e produção dos mais diferentes textos.

Feita essa discussão, estive pronto para mobilizar os aspectos teóricos que embasaram esta pesquisa com os dados que puderam ser coletados dos livros didáticos, nossa amostra. Assim, amparado pela pesquisa documental e respondendo à segunda pergunta desta pesquisa, a análise dos exercícios revelou que das três abordagens de ensino identificadas teoricamente por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), duas delas permanecem presentes nos exercícios que compõem a amostra desta pesquisa: a abordagem descritiva e a abordagem produtiva, com predominância da primeira. A análise ainda mostrou que não há a ocorrência de exercícios com viés prescritivo nas coleções adotadas para análise neste estudo, o que significa dizer que os livros didáticos não só conservam a coexistência de abordagens descritivas e produtivas, como há a procura de um equilíbrio delas, estando a abordagem descritiva mais presentes nas atividades que compõem o estudo das classes de palavras invariáveis.

Em relação à abordagem descritiva, a grande maioria dos exercícios se preocupa em desenvolver nos estudantes um estudo da língua do ponto de vista teórico, isto é, tendo como foco a linguística descritiva. As atividades se concentram, nessa perspectiva, em solicitar aos alunos a classificação de expressões, a nomeação de fenômenos, o reconhecimento de classes de palavras invariáveis, nem buscando alterar os padrões já adquiridos pelos estudantes, e nem ampliando os usos da linguagem em diferentes contextos de interação social. Ainda dentro dessa abordagem, os exercícios se mostraram ancorados em uma perspectiva que ora toma a frase como objeto de análise, ora toma o texto, analisando a ocorrência de tais classes de palavras nos vários níveis da linguagem. Verifica-se, claramente, a preocupação por parte dos autores das coleções adotadas como amostra em desenvolver o pensamento e o raciocínio científicos dos estudantes com as atividades propostas. São em menor quantidade e frequência, porém, os exercícios que analisam as classes de palavras invariáveis em razão de suas funções nos textos em que se mostram presentes, impossibilitando o desenvolvimento da competência comunicativa, propósito maior do ensino de língua materna.

Já em relação à abordagem produtiva, notou-se que os autores dos livros didáticos buscam, mesmo que insuficientemente, abordar os conhecimentos sobre as classes de palavras invariáveis em uma perspectiva funcional e discursiva, analisando os elementos linguísticos ora em períodos, ora em trechos de textos. Tal constatação pode ser observada pela proposição de exercícios que buscam fazer com que não somente o estudante perceba os sentidos e os efeitos de sentido que os termos evocam na situação específica do exercício ou fora dela, como também propõem a (re)elaboração ou reformulação de frases e textos seguindo as orientações de cunho funcional, buscando as oportunidades de fazer o aluno adequar a sua linguagem de acordo com situações comunicativas propostas pelos autores das coleções constituídas pelo *corpus*. Sentiu-se, porém, a falta de exercícios que trabalhem os elementos linguísticos em função dos aspectos extralinguísticos do texto, considerando o contexto de produção e recepção, o que configuraria uma abordagem mais produtiva ainda.

Destacam-se, também, nesse ínterim, os exercícios que foram identificados como “sem abordagem”, isto é, não pertencem a nenhuma abordagem de ensino das classes de palavras invariáveis. Os estudos revelaram que sua ocorrência nos livros didáticos segue uma tendência crescente, que vai de uma extremidade sem muitas ocorrências (coleções do 6º ano/5ª série) até a outra extremidade com ocorrências consideráveis (coleções do 9º ano/8ª série). Tais exercícios se caracterizam, essencialmente, em comandos que buscam desenvolver habilidades de leitura, atividades essas que geralmente se misturam aos exercícios de gramática tomados em análise nesta pesquisa. No nosso entendimento, a existência de exercícios desse tipo traz benefícios ao

estudo da gramática, pois força o aluno a refletir sobre os elementos linguísticos em função dos textos que lê. Além disso, a conjunção de exercícios sobre leitura e exercícios de gramática se alinha ao que preconizam os documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, que regem uma prática pedagógica em que os elementos gramaticais devem estar a serviço das práticas de leitura/escuta e produção dos diferentes gêneros discursivos.

Interessávamos, também, saber como os documentos oficiais que orientam o ensino de línguas no país consideram o ensino das classes de palavras invariáveis. Para isso, tomamos como amostras os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, e a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, verificando em seus pressupostos teóricos e nas suas indicações obrigatórias de trabalho possíveis estratégias de trabalho com as classes de palavras invariáveis, conforme nos questionava a terceira pergunta de nossa investigação. Nosso estudo mostrou que os dois documentos, por serem guiados por uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, confluem muitas considerações a respeito do ensino dos conhecimentos gramaticais a partir de uma vertente que toma a língua em função de seus usos sociais. No caso específico das classes de palavras invariáveis, os dois documentos salientam que mais importante do que classificar, identificar ou memorizar terminologias ou exemplos de palavras que são categorizadas em advérbios, preposições ou conjunções, é o estudo dessas palavras (ou funções) nos processos de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos, percebendo não só seus efeitos de sentido quando de seu uso, mas também analisando-as em razão dos objetivos dos autores dos textos, do local de circulação desses textos etc., com o objetivo de ampliar a competência comunicativa do estudante.

Por fim, tendo em vista a presença simultânea de diferentes abordagens de ensino de gramática nos exercícios de livros didáticos, quisemos analisar como se dá essa coexistência de abordagens em relação ao que prescrevem os documentos oficiais, identificando se os livros didáticos, através dos anos do PNL D, respeitavam ou não tais recomendações. Assim, buscando responder a nossa última pergunta de pesquisa, elaboramos um gráfico do comportamento dos exercícios sobre classes de palavras invariáveis ao longo das edições do PNL D. Nossos resultados demonstram que durante os anos de 1999 a 2020 ocorreram movimentos de permanências e de rupturas no que se refere às práticas de ensino das classes de palavras invariáveis no livro didático de língua portuguesa. De modo geral, os movimentos de permanência — mais frequentes em todos os anos analisados — se caracterizam pela presença de exercícios com viés descritivo de estudo da língua, além de analisar os componentes linguísticos sem inseri-los em seus contextos de uso, ou mesmo sem usar textos para a realização das análises, uma vez que grande parte dos exercícios tratam dos elementos das classes de palavras no nível da frase e do período.

Já os movimentos de ruptura, embora apresentem mais características percebidas ao longo dos anos, são menos frequentes. Dentro desse aspecto e do período compreendido por essa análise, os exercícios apresentados pelos livros didáticos trazem momentos de estudo da língua levando em consideração os sentidos que os elementos linguísticos evocam, bem como de forma mais rara tratam desses mesmos elementos dentro de textos levando em consideração os contextos de produção de tais textos. Destacam-se também nesses movimentos de ruptura a conjugação de exercícios com viés produtivo e exercícios classificados como “sem abordagem”, aliando o estudo da língua com o desenvolvimento de outras habilidades. O estudo das classes de palavras sem seguir o cânone da gramática tradicional, como também o uso de exercícios que antecedem a exposição teórica do conteúdo, também foram identificados como movimentos de ruptura com uma tradição de estudo da gramática, o que comprova que o livro didático de língua materna tenta conciliar uma abordagem mais tradicional do ensino de língua com uma abordagem mais contemporânea de trabalho com a linguagem.

Com efeito, os dados de modo geral comprovam que o ensino de gramática é presente nos livros didáticos de língua portuguesa e, conseqüentemente, é desenvolvido nas salas de aula do ensino fundamental por todo o país. A questão que merece destaque aqui é que temos uma realidade pedagógica — e pelo menos os livros didáticos demonstram isso — que, apesar de não caracterizar uma revolução no ensino de português (comprovando que a mudança é lenta), vem abandonando uma postura exclusivamente prescritiva no estudo da gramática da língua e, também, adotando metodologias didáticas que acabam por viabilizar outros modos de perceber os fenômenos linguísticos. A presença unânime da abordagem descritiva, apesar de contradizer as prescrições dos documentos oficiais, e a presença cada vez maior da abordagem produtiva nos exercícios apresentados pelo livro didático, demonstra que existe uma concepção de linguagem, de ensino, de escola, de sujeito que aprende etc. que está em transformação, resultado no nosso caso das pesquisas em Linguística e que, conseqüentemente, são adotadas tanto pelas esferas que prescrevem o trabalho do professor quanto pelos materiais didáticos que, de uma forma ou de outra, refletem esse momento ímpar de combinação de diferentes abordagens de se compreender a linguagem e as suas manifestações.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, Paris, v. 42, n. 2, p. 11-26, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>. Acesso em: 2 jan. 2021.
- ANDRADE, E. **Ensino de análise linguística**: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- APARÍCIO, A. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.
- ARAÚJO, D. **Enunciado de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. São Paulo: Parábola, 2017.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2014.
- AVELAR, J. **Saberes gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola, 2017.
- AZEREDO, J. **Ensino de português**: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública [1883]**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Saúde, 1946. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa, volume X, tomo II).
- BARIONI, M. **O professor iniciante de FLE**: desafios e possibilidades de seu trabalho. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras, Língua e Literatura Francesa) — Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BASÍLIO, M. Formação de palavras e classes de palavras. *In*: BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1987. p. 48-59.

BASTOS, N.; BRITO, R.; SILVA, S. O gramático Gladstone Chaves de Melo: um homem plural. *In*: BASTOS, N.; PALMA, D. **História entrelaçada 3**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na segunda metade do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 73-93.

BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BATISTA, A. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BATISTA, A.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. *In*: COSTA VAL, M.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2008. p. 13-46.

BATISTA, H.; RAMOS, J. Ensino de interjeições na educação básica: um fenômeno linguístico no limbo. **Revista Ecos de Linguagem**, Rio de Janeiro, v. 5, 2015, p. 16-26. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/ecos5_artigo2.pdf. Acesso em: 8 abr. 2020.

BATISTA, R. Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 121-147, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v21n1/27202.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BECHARA, E. **Ensino de gramática**: Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BELTRÃO, E.; GORDILHO, T. **Novo diálogo**. São Paulo: FTD, 2006.

BEZERRA, M.; REINALDO, M. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BLOOM, B. *et al.* **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

BORTONI-RICARDO, S. *et al.* **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

BRÄKLING, K. A gramática nos LDs de 5^a a 8^a séries: “Que rio é este pelo qual corre o Gânges?” *In*: ROJO, R; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 211-252.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Collecção das leis do Imperio do Brazil**: parte primeira. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 9 abr. 2020.

BRASIL. **Guia de livros didáticos 2005**: volume 2: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 1999**: 5ª a 8ª séries. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998b.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2002**: 5ª a 8ª séries. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Guia digital PNLD 2020**: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução: 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa: 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1993.

BRASIL. **PNLD 2017: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRITO, L. **À sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar português. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513/4447>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BUNZEN, C.; MEDEIROS, R. O ensino de gramática na primeira república (1889-1930): uma análise da Gramática Expositiva, de Eduardo Carlos Pereira. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 119-141, jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/112385/115012>. Acesso em: 10 set. 2020.

CAIXETA, G. **Macacos me mordam! Interjeição: uma classe no limbo do sistema linguístico do português brasileiro**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

CÂMARA JR., J. **Estrutura da língua portuguesa**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAMPOS, E. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

CARDOSO, T. As bases da educação: as aulas régias, a academia militar, as aulas de anatomia. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, ano 168, v. 436, p. 217-240, jul./set. 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B52TfDygHoA1b0tGVnR0S0JKemM>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CASAGRANDE, N. A gramática da linguagem portuguesa de Fernão de Oliveira: desvelando a relação entre gramática e ensino no século XVI. *In*: BASTOS, N.; PALMA, D. (org.). **História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 25-43.

CASSIANO, C. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CÁSSIO, F.; CATELLI Jr., R. (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTILHO, A. *et al.* O advérbio. *In*: ILARI, R. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: palavras de classe aberta**. São Paulo: Contexto, 2014. vol. 3, p. 267-274.

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, L. **A abordagem da gramática em material didático do ensino médio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Pós-Graduação, Universidade de Taubaté, São Paulo, 2008.

CAVALCANTI, K. **A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

CEGALLA, D. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CHARLES, S. **Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças**. São Paulo: Bacarolla, 2009.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

CLARE, N. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **Idioma**, Rio de Janeiro, ano 22, n. 23, p. 7-24, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CORACINI, M. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 2011.

COSTA VAL, M.; CASTANHEIRA, M. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). *In*: COSTA VAL, M.; MARCUSCHI, B. (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 147-184.

COSTA, C. *et al.* **Para viver juntos: português, 7º ano**. São Paulo: Edições SM, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.

CUNHA, M. *et al.* **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015.

CURY, C.; REIS, M.; ZANARDI, T. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAHER, A. Escrita e conversão: a gramática tupi e os catecismos bilíngues no Brasil do século XVI. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 31-43, maio/ago. 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_05_ANDREA_DAHER.pdf. Acesso em 14 dez. 2020.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>. Acesso em: 24 dez. 2020.

DIONÍSIO, A.; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

FACCINA, R.; CASAGRANDE, N. A gramática expositiva da língua portuguesa: uma abordagem historiográfica. *In*: BASTOS, N.; PALMA, D. (org.). **História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 82-101.

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

FARACO, C. Prefácio. *In*: VIEIRA, F. **A gramática tradicional**: história crítica. São Paulo: Parábola, 2018. p. 7-8.

FÁVERO, L. A construção de nosso saber escolar — o ensino primário no Império e nos primeiros anos da República. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 703-728, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11002/pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FÁVERO, L. A política linguística do Marquês de Pombal para o Brasil. *In*: THIELEMANN, W. (org.). **Século das Luzes**: Portugal e Espanha, o Brasil e a região do Rio da Prata. Frankfurt am Main: Verlag TFM, 2006. p. 513-524. (Coleção Biblioteca Luso-Brasileiro, v. 24)

FÁVERO, L. Heranças — a educação no Brasil colônia. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/351/360>. Acesso em: 22 ago. 2020.

FÁVERO, L. História da disciplina português na escola brasileira. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 13-35, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3886/15776>. Acesso em: 16 dez. 2020.

FÁVERO, L. Reflexões sobre a escola na primeira república: o ensino de português. **Revista História do Ensino de Línguas no Brasil - HELB**, Brasília, ano 9, n. 9, jan. 2015. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12015/245-reflexoes-sobre-a-escola-na-primeira-republica-o-ensino-de-portugues>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FÁVERO, L.; MOLINA, M. Conhecimento linguístico no século XIX: tradição e “modernidade”? **Linguística**, Montevideo, v. 29, n. 1, p. 189-203, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v29n1/v29n1a09.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FERRAÇO, L.; BOMFIM, B. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. **Revista História do Ensino de Línguas no Brasil - HELB**, Brasília, n. 1, jan. 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/95-o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil>. Acesso em: 11 nov. 2020.

FERRAREZI Jr., C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FONTES, As interjeições como atos expressivos: uma análise das variedades lusófonas à luz da gramática discursivo-funcional. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 97-114, fev. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11526/6806>. Acesso em: 9 abr. 2020.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**: o Ratio Studiorum. 2. ed. Campinas: CEDET, 2019.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *In*: FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

FRANCHI, C. **Linguagem – atividade constitutiva**. São Paulo: Parábola, 2011.

FREITAG, B.; COSTA, W.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, E. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GERALDI, J. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GONÇAVES, M. **A interjeição em português**: contributo para uma abordagem em semântica discursiva. Coimbra: FCG/FCT, 2002.

HALLIDAY, M.; McINTOSH, A.; STREVEENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HAUY, A. **Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.

ILARI, R. As conjunções. *In*: ILARI, R. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: palavras de classe fechada. São Paulo: Contexto, 2015. vol. 4, p. 311-356.

ILARI, R. *et al.* A preposição. *In*: ILARI, R. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: palavras de classe fechada. São Paulo: Contexto, 2015, v. 4, p. 163-310.

ILARI, R. *et al.* Considerações sobre a posição dos advérbios. *In*: CASTILHO, A. (org.). **Gramática do português falado**: a ordem. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2002, v. 1, p. 53-120.

IÓRIO, P.; FRANCO, M. Napoleão Mendes de Almeida e a Gramática Metódica da Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N.; PALMA, D. (org.) **História entrelaçada 2**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 118-141.

LEITE, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, J. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 17-25.

LEITE, M.; BASSI, C. **Português**: leitura e expressão. São Paulo: Atual, 1996.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 56. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

LOPES, J. A educação linguística na *Ratio Studiorum* (1599). **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, tomo II, CiFEFiL, 2019. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo02/03.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

MACHADO, A. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448/9763>. Acesso em: 6 jun. 2020.

MACHADO, A.; BRONCKART, J.-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor: análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. 2, 183-214, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/download/37685/25511>. Acesso em: 6 nov. 2020.

MALFACINI, A. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma_28_a04.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

MANINI, D. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, M. **Para viver juntos: português. 9º ano: ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2008.

MARCONDES, B.; PARISI, P. **Português: dialogando com textos, 5ª série**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2003.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARIANTE, C. **A ordem da língua: um estudo sobre gramática e ensino da língua**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MATTOS E SILVA, R. **Contradições no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MATTOS E SILVA, R. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. *In*: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-225.
- MENDONÇA, M. Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. Entrevista concedida a M. Aguiar e L. Santos. **Policromias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 384-389, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/31216/17865>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- MONTEIRO, J. **Morfologia portuguesa**. Fortaleza: Edições UFC, 1986.
- MOURA, R. **Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- NEVES, M. Como as palavras se organizam em classes. **Museu da Língua Portuguesa**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Como-as-palavras-se-organizam-em-classes.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.
- NEVES, M. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.
- NEVES, M. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- NEVES, M. O legado grego na terminologia gramatical brasileira. **Revista Alfa**, São Paulo, n. 55, v. 2, p. 641-664, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4744/4049>. Acesso em: 10 maio 2019.
- NEVES, M. **Que gramática estudar na escola? norma e uso na língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- NUNES, C. **Análise discursiva dos PCNs de língua portuguesa de 5ª a 8ª série: a relação documento e projeto de governo**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, J.; GUIMARÃES, S.; BOMÉNY, H. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.
- OLIVEIRA, M. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, L. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano**. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.
- ORLANDI, E. (org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PALMA, D.; MENDES, M. A Gramática Normativa da Língua Portuguesa de Rocha Lima: a continuidade nos estudos gramaticais. *In*: BASTOS, N.; PALMA, D. (org.). **História entrelaçada 2**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 142-156.

PALMA, D.; MENDES, M. A Moderna Gramática Portuguesa de Evanildo Bechara: uma proposta linguística para o século XXI. *In*: BASTOS, N.; PALMA, D. **História entrelaçada 3**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na segunda metade do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 157-178.

PEIXOTO, K. **Capacidades de linguagem e modelos de leitura mobilizados em livros didáticos de português entre os anos de 1970 a 2016**. 2019. Projeto de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PENTEADO, A. *et al.* **Para viver juntos**: português, 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2008.

PEREIRA, C.; BARROS, F.; MARIZ, L. **Universos**: língua portuguesa, 6º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PEREIRA, C.; BARROS, F.; MARIZ, L. **Universos**: língua portuguesa, 7º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem e ensino gramatical. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2006, Recife. **Anais** [...] Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006, p. 1-13. Disponível em: http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T1371-1.doc. Acesso em: 9 dez. 2020.

PERINI, M. **Estudos de gramática descritiva**: as valências verbais. São Paulo: Parábola, 2008.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, M. **Por uma nova gramática do português**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. São Paulo: Lucerna, 2005. p. 13-20.

RAZZINI, M. **Antologia Nacional (1895-1969)**: museu literário ou doutrina? 1992. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

RAZZINI, M. História da disciplina português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2218/1889>. Acesso em: 24 dez. 2020.

RAZZINI, M. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. Tese (Doutorado em Letras) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIBEIRO, J. Questões gramaticais. *In*: RIBEIRO, J. **Arte e ciência de roubar galinha**: crônicas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 96-100.

RICCIARDI, M. Segunda metade do século XIX: da apoteose do sentimento à anatomia da língua. *In*: BASTOS, N.; PALMA, D. (org.). **História entrelaçada**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 117-139.

ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa. *In*: TRAVAGLIA, L. (org.). **Encontro na linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 51-80.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSA, M. **Introdução à morfologia**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTOS, C. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década**: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

SANTOS, L. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SILVA, A. Alvará de regulamento dos estudos menores. **Collecção da legislação portugueza**: legislação de 1750 a 1762. Lisboa: Typografia Maignense, 1830. p. 673-678.

SILVA, A. Directorio, que se deve observar nas povoações dos indios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar o contrario. **Collecção da legislação portugueza**: legislação de 1750 a 1762. Lisboa: Typografia Maignense, 1830. p. 507-530.

SILVA, A. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, A. Instruções para os professores de grammatica latina, grega, hebraica e de rhetorica. **Supplemento á collecção de legislação portugueza**: anno de 1750 a 1762. Lisboa: Typografia Luiz Correa da Cunha, 1842. p. 650-657.

SILVA, A.; MORAIS, A. Entre tradição e inovação: o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística” em livros didáticos de língua portuguesa. *In*: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 32., 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 2009, p. 1-17.

Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5787--Int.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SILVA, J. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, N. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, V.; CYRANKA, L. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 271-287, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3548/3232>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. *In*: BASTOS, N. (org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 141-161.

SOUSA, F. Ainda há lugar para a gramática no livro didático de língua portuguesa? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2016, Natal. **Anais [...]** Natal: Realize Eventos, 2016, p. 1-9. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20176>. Acesso em: 7 maio 2019.

SOUSA, F. Desafios atuais para o ensino de gramática: reflexões sobre as habilidades de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular. **Língua Nostra**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 35-57, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://www.linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/130/135>. Acesso em: 28 fev. 2020.

SOUSA, F. **Ensino de gramática: concepções do professor de português**. 2014. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa e Literatura) — Faculdade Kurius, Maranguape, 2014.

SOUZA, C.; CAVÉQUIA, M. **Linguagem: criação e interação** — 5ª série. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SOUZA, C.; CAVÉQUIA, M. **Linguagem: criação e interação** — 8ª série. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SOUZA, F. **Abordagens de ensino de gramática em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, 2014.

SOUZA, F. **Abordagens de ensino de gramática em exercícios morfológicos e morfossintáticos de gramáticas didáticas da língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) — Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SUASSUNA, L. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. *In*: LEAL, T.; SUASSUNA, L. (org.). **Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 69-86.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In*: SILVA, A.; PESSOA, A.; LIMA, A. (org.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 11-28.

SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. *In*: MARINHO, M.; RIBAS DA SILVA, C. (org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 175-184.

SZUNDY, P. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que língua(gens) são (des)legitimadas? *In*: GERHARDT, A.; AMORIM, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. p. 121-151.

TORQUATO, C. Documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa, interculturalidade e políticas de letramento. **Signum: estudos linguísticos**. Londrina, n. 19, v. 1, p. 426-458, jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23199/19306>. Acesso em: 1 jan. 2021.

TRAVAGLIA, L. A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras”. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Discutindo a prática docente em língua portuguesa**. São Paulo: PUC/SP, 2000. p. 59-70.

TRAVAGLIA, L. Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. Entrevista concedida a M. Aguiar e L. Santos. **Policromias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 384-389, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/31216/17865>. Acesso em: 27 dez. 2020.

TRAVAGLIA, L. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, L. **Gramática: ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UCHÔA, C. **O ensino da gramática: caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VERNEY, L. **Verdadeiro método de estudar**. Valença: Oficina Antonio Balle, 1746.

VIEIRA, F. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. Tradução de Maria Fernandes Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 8, n. 3, p. 173-215, set./dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>. Acesso em: 22 ago. 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WACHOWICZ, T. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZACHEU, A.; CASTRO, L. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático. *In*: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14., 2015, Marília. **Anais** [...]. Marília: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015, p. 1-12. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problemativa1.pdf>. Acesso em 23 dez. 2020.

ZANON, M.; ALMEIDA, M. A gramática portuguesa de Mário Pereira de Souza Lima. *In*: BASTOS, N.; PALMA, D. (org.). **História entrelaçada 2**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 102-117.

ZANON, M.; ALMEIDA, M. A Arte da Grammatica da Lingua Portugueza, de Reis Lobato, e sua contribuição para o ensino do português no Brasil do século XVIII. *In*: BASTOS, N.; PALMA, D. (org.). **História entrelaçada**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 75-89.