

Juliane Lodi Castellani Dörr

ENSINO DE GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS:
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Dickel.

Passo Fundo

2017

Ao Michel, pelo companheirismo e dedicação, e à
Luiza, que a cada abraço me torna uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Michel, por ter me acompanhado a cada passo dessa caminhada, pelo incentivo constante, pelo apoio e pelo carinho incondicionais. Eu sempre soube que poderia contar com você. Obrigada!

À minha filha Luiza – a quem peço desculpas pelas minhas ausências –, que preenche meus dias de amor e alegrias.

À minha família, em especial aos meus pais, Mari e Dagir, e a minhas irmãs, Adriane e Amanda, pela paciência, compreensão, por toda ajuda e pelo apoio constante.

Aos meus sogros, Ilaine e Valdir, pelo apoio, pela compreensão e por cuidarem na Luiza nos momentos em que precisei me dedicar ao estudo.

À Fabiane Placedino, exemplo de amizade e companheirismo. Obrigada por todo apoio, compreensão e ajuda ao longo desses cinco anos, principalmente neste momento.

À equipe de colegas da EMEI André Zaffari, pelo apoio, pela solidariedade e pelas palavras de carinho e incentivo.

À Escola Redentorista Instituto Menino Deus, em especial à Professora Marcia Bandeira Vargas Muccini, pela compreensão, pela motivação e pela ajuda durante esse processo.

À minha orientadora, Prof.^a Adriana Dickel, profissional que admiro e tive o privilégio de ter como orientadora desta pesquisa. Agradeço pelo apoio incondicional, pela paciência e compreensão, pois, sem você, jamais teria chegado até aqui. Minha eterna gratidão.

Às colegas do grupo de pesquisa GEPALFA, que sempre acreditaram no meu trabalho, pelas palavras afetuosas e pelas contribuições no desenvolvimento da pesquisa.

A todos os meus amigos e familiares, que vibram e comemoram comigo a cada nova conquista.

RESUMO

Desde a década de 1980, o ensino de língua portuguesa, mais especificamente o ensino de gramática, passa por questionamentos quanto a sua pertinência, já que pautado em estratégias de transmissão e memorização de regras e conceitos da norma culta da língua. Simultaneamente, muitas concepções foram elaboradas, no intuito de oferecer uma alternativa pedagógica baseada nos aportes sociointeracionistas e funcionalistas do estudo e do ensino da língua. O presente trabalho visa sistematizar, por meio de uma pesquisa do tipo estado da arte, as contribuições que o âmbito acadêmico tem oferecido à reflexão, à crítica e às práticas que se voltam para o ensino da língua portuguesa, mais especificamente, para o trabalho com a gramática de língua nos anos iniciais de escolarização. Articula-se, dessa forma, às investigações desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização (GEPALFA) sobre o ensino da língua portuguesa nessa etapa de ensino. Parte, inicialmente, de um estudo sobre as concepções de gramática, elaboradas no decorrer de diferentes momentos da história do ensino da língua, e de uma revisão sobre as principais críticas e propostas elaboradas sobre o ensino da gramática e sobre a reflexão linguística em sala de aula por autores dedicados a pesquisas sobre tais temáticas, na atualidade, entre eles: Geraldini (1995; 1999), Travaglia (1997; 2002), Antunes (2003; 2014), Neves (2009; 2010), Bagno (2002; 2011), Possenti (1996), Franchi (2006). Com base nessas referências, foram analisados trinta trabalhos – 12 artigos, 15 dissertações e 3 teses –, produzidos entre 1996 e 2016, extraídos de bases de dados disponíveis a pesquisas dessa natureza. A descrição do *corpus* deu-se por meio das seguintes categorias: objetos de estudo, metodologias de ensino e professor. Mediante a sua análise, observou-se que boa parte dos estudos analisados reitera a constatação segundo a qual, tanto nos discursos e práticas de professores, quanto em livros didáticos, há a presença constante de conteúdos de ensino identificados pela literatura de referência da área como tradicionais. De modo mais tímido, reconhece, no trabalho docente com a língua junto a classes de anos iniciais, a emergência de discursos e tentativas de ações pedagógicas orientadas pela concepção de língua em funcionamento e de texto como unidade básica de ensino e instância de interação social. Movimenta-se, ainda, no sentido de oferecer propostas que considerem a reflexão sobre a língua e sobre as suas variações essencial ao desenvolvimento de competências linguísticas. Quanto às metodologias de ensino, os trabalhos identificam uma tensão entre uma concepção tradicional de língua e de gramática e tentativas de articulação entre os diferentes eixos de ensino e o trabalho centrado no texto. As pesquisas também evidenciam limites na formação inicial do professor, a qual não provê aos futuros docentes os conteúdos que terão por ensinar. Conclui-se que, não obstante as quatro décadas de polêmicas, os estudos sobre a reflexão linguística em sala de aula dos Anos Iniciais mantêm exposta a imperiosa necessidade de uma formação e uma prática profissional que atendam às exigências de um ensino pautado pela análise dos fatos da língua, situados em diferentes contextos significativos, um ensino que crie condições ao falante de pensar e agir sobre e com a língua de modo a explorar as mais amplas possibilidades dessa ferramenta cultural e de interação social.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Anos Iniciais. Análise linguística. Estado da arte.

ABSTRACT

Since the 1980s, Portuguese language teaching, specially the teaching of grammar, has been questioned about its pertinence, based on a strategy of transmission and memorization of rules and concepts of the standart language. Concurrently, numerous conceptions were elaborated, in order to provide a direct pedagogical alternative of sociointeracionists theories, practical contributions of study, and language training. The present work aims to systematize, through a state - of - the - art research, contributions to academic teaching, as well as to Portuguese language teaching, more specifically, in working with grammar in the elementary school. In this way, the research carried out in the framework on the Group of Studies and Research on Literacy (GEPALFA in portuguese) in which the teaching of the Portuguese language in this stage of education is articulated. It begins with a study on the conceptions of grammar, elaborated and taking place on different moments of the history of language training, and on a review which main critics and elaborated proposals on the teaching of grammar and on a language reflection in a classroom by authors dedicated to research on such topics, currently, among them: Geraldi (1995; 1999), Travaglia (1997; 2002), Antunes (2003); , Possenti (1996), Franchi (2006). Based on these references, thirty papers - 12 articles, 15 dissertations and 3 theses - produced between 1996 and 2016, extracted from databases available to research of this nature. The description of the *corpus* were done through the following categories: objects of study, teaching methodologies and teacher. Through its analysis, it has been observed that the large part of the studies analyzed reiterates the observation that, in both teachers' discourses and practices, as well as in textbooks, there is a constant presence of teaching contents identified in the reference literature of the area as usual. Modestly, it recognizes that the teaching work with languages in classes of elementary school, arises speeches and attempts of pedagogical actions oriented to the conception of language in operation and text as basic unit of teaching and instance of social interaction . It is also suggested to offer proposals that consider a reflection on the language and how its variations are essential to the language skills development. In terms of teaching methodologies, the work identifies a tension between a traditional conception of language and recordings and attempts to articulate between the different axes of teaching and the work centered in the text. The researches are also evidences of limitations in the initial teacher training, that does not provide to future teachers the content they will have to teach. It is concluded that, notwithstanding the four decades of controversy, the studies on linguistic reflection in the classroom of the elementary school keep the need for a professional training and practice that meet the requirements of an education based on the analysis of language facts, situated in different significant contexts, a teaching that creates conditions for the speaker to think and act on and with a language in order to explore the broader possibilities of this cultural tool and social interaction.

Keywords: Teaching of grammar. Elementary School. Linguistic analysis. State of the Art.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Anos Iniciais
AL	Análise Linguística
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
GEPALFA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização
IES	Instituição de Ensino Superior
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estados brasileiros de procedência dos textos que constituem o <i>corpus</i>	54
Figura 2 - Organização da categoria descritiva Objetos de Ensino.....	61
Figura 3 - Organização da categoria descritiva Metodologias de Ensino	70
Figura 4 - Sistematização das subcategorias da pesquisa para a categoria Professor	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Combinações de descritores utilizados no levantamento do material bibliográfico	47
Quadro 2 - Quadro síntese da pesquisa bibliográfica: artigos, dissertações e teses que compõem o <i>corpus</i> investigativo.....	49
Quadro 3 - Textos que constituem o <i>corpus</i> , por IES e ano de publicação.....	53
Quadro 4 - Quadro das unidades de registro, conforme subcategorias da categoria descritiva Objetos de Ensino.....	61
Quadro 5 - Quadro das unidades de registro, conforme subcategorias da categoria descritiva Metodologias de Ensino	71
Quadro 6 - Quadro das unidades de registro, conforme subcategorias da categoria descritiva Professor.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de teses e dissertações que fazem parte do <i>corpus</i> , por área de conhecimento.....	55
--	----

SUMÁRIO

1 DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	12
2 O CONCEITO E O ENSINO DE GRAMÁTICA: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E PERSPECTIVAS ATUAIS.....	20
2.1 A Gramática filosófica grega	21
2.2 Roma: a codificação e a transmissão da gramática grega	24
2.3 A Gramática Árabe na Idade Média	26
2.4 Humanistas e gramáticos do Renascimento	28
2.5 A Gramática de Port-Royal	29
2.6 A Gramática Histórico-Comparativa	31
2.7 A Gramática Estruturalista	33
2.8 A Gramática Gerativa.....	34
2.9 O Funcionalismo e a Gramática funcional.....	36
2.10 A teoria sociolinguística e a Sociologia da Linguagem como concepções de ensino da língua	38
2.11 Concepções de língua e gramática	39
3 O ENSINO DE GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>.....	45
3.1 Sobre a constituição do <i>corpus</i> : critérios de seleção e resultados.....	46
3.2 Sobre a constituição do <i>corpus</i> : procedência e temáticas	52
4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?	57
4.1 Objetos de Ensino	59
4.2 Metodologias de Ensino	70
4.3 Professor	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87

REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A – Referências bibliográficas que compõem o <i>corpus</i>	101

1 DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Lembro-me de, ao ingressar na escola, esperar com muitas expectativas as aprendizagens que estariam por vir. Meu interesse sempre esteve focado em apropriar-me da leitura e da escrita. Parecia ser algo muito importante poder ler e escrever bilhetes, recados, histórias e cartas. A escola, durante meu processo de alfabetização, parecia-me um local acolhedor, instigador. As lembranças que tenho evidenciam um lugar onde, todos os dias, aprendia alguma coisa nova e voltava para casa com novidades para contar aos meus pais. Apesar do uso das cartilhas, que me pareciam tão coloridas e alegres, lembro com clareza e alegria da professora da primeira série, que nos permitia escrever textos: uma vez por semana, era solicitado que escrevêssemos um bilhete com um recadinho para um colega. Em outras situações, recontávamos histórias e escrevíamos cartinhas para nossos pais. Nessa fase, minha brincadeira preferida era a de escolinha, contexto no qual sempre preferia ser a professora.

Entretanto, essas relações de encantamento construídas na alfabetização foram desaparecendo durante o decorrer do ensino fundamental, pois comecei a me deparar com um ensino que, muitas vezes, estava distante de minhas expectativas: o ensino dos conteúdos aprendidos nas aulas de língua portuguesa, mais especificamente os gramaticais, não me permitia colocá-los em prática fora da sala de aula, nem nos textos que produzia.

As produções textuais aconteciam geralmente de forma fragmentada. Não havia um estudo prévio do gênero proposto para produção. Simplesmente era solicitada a escrita de um texto sobre determinado assunto. Recordo de como esses momentos eram difíceis, pois não era raro que eu não soubesse o que escrever, muito menos compreender o motivo pelo qual tais produções eram solicitadas. Não havia interlocutores para os meus textos.

Essas situações me deixavam desmotivada com as aulas e as aprendizagens. Em casa, estudava português apenas para as provas, muitas vezes sem conseguir compreender o conteúdo. Tal desmotivação com o estudo da língua continuou durante toda minha formação escolar.

Ao concluir a 8ª série, por influência de minha mãe, optei pelo Curso de Magistério, que, na época, tinha duração de quatro anos. No início, achei que dar aula não era realmente o que eu queria e até pensei em desistir. Mesmo assim, persisti e comecei a trabalhar em escolas de Educação Infantil como estagiária. No final do curso, realizei o estágio obrigatório na turma da Pré-Escola da rede pública municipal, e foi aí que me apaixonei pela profissão, principalmente pelo processo de alfabetização.

Ao concluir o Magistério, no final de 2004, prestei vestibular para o Curso de Pedagogia – Anos Iniciais na Universidade de Passo Fundo. Nessa época, trabalhava em tempo integral para ajudar meus pais com as despesas. Não havia como participar de grupos de pesquisa, o que deixou um vácuo em minha formação acadêmica inicial, pois a pesquisa é um elemento essencial na formação do professor.

O estágio curricular realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aconteceu com uma turma de 4º ano de uma escola pública da rede municipal de ensino. Nesse momento, cheguei a repensar a profissão escolhida, pois percebi nos alunos o mesmo desinteresse e desmotivação com o estudo que eu havia sentido quando era estudante. Foi um momento muito difícil, por eu não saber o que fazer para ajudar aquelas crianças. Nessa fase, minha orientadora foi muito importante e ajudou-me a realizar um planejamento que, apesar do pouco tempo disponível, resultou no envolvimento dos alunos, que se mostraram mais receptivos e participativos na realização das atividades propostas.

Desde então, havia decidido focar meu trabalho apenas na Educação Infantil. Porém, no ano de 2012, surgiu o desafio de trabalhar com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino. Ao aceitá-lo, com pouca experiência e conhecimento, as mesmas frustrações em relação ao ensino da língua começaram a aparecer: apesar de eu seguir exatamente as prescrições do livro didático adotado pela escola, sentia que os alunos não estavam aprendendo de forma eficiente. Pensando em qualificar meu trabalho e de entender esse fenômeno que não era exclusivo dos meus alunos, ingressei no Curso de Especialização “Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa: Educação Infantil e Anos Iniciais” e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (GEPALFA).

Mesmo ainda antes de concluir esse curso, muitas dúvidas e inquietações se faziam presentes, tais como: o que, como e quando se aprende gramática na escola? Há conteúdos gramaticais estabelecidos para cada etapa dos Anos Iniciais? Quais são eles? A criança realmente aprende a refletir sobre a língua na escola? O que se sabe sobre o ensino de gramática nessa etapa da escolarização? Qual a formação linguística necessária aos professores? Diante de tantas dúvidas, percebi a necessidade de buscar respostas, e não havia mais tempo hábil na especialização. Então, decidi participar do processo seletivo para o Mestrado e, em agosto de 2013, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem.

Durante a realização do curso, aconteceram vários contratempos pessoais que dificultaram o desenvolvimento da pesquisa, levando-me inclusive ao afastamento do Programa.

No ano de 2016, quando consegui retomar a investigação, foi necessário repensar o foco de estudo e, considerando o trabalho desenvolvido pelo GEPALFA sobre o ensino de gramática nos Anos Iniciais de escolarização, optei por redirecionar o trabalho, no intuito de contribuir para com o desenvolvimento de seu projeto e de outras duas pesquisas em desenvolvimento em seu âmbito.

Ao realizar algumas leituras sobre o ensino da língua, percebemos que, a partir da década de 1980, muitas são as investigações sobre o ensino de gramática. São estudos que questionam a eficácia de um ensino centralizado em atividades de identificação, classificação e transmissão de regras e conceitos gramaticais fora de um contexto de uso da língua. Tais questionamentos dizem respeito tanto a fatores teóricos quanto metodológicos. Entre eles, podemos destacar a falta de clareza acerca dos objetivos e dos objetos de ensino relativos à gramática e a exclusividade dada ao trabalho com a norma culta do português. Em suas análises, esses estudos revelam “a persistência de uma prática pedagógica que mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.” (ANTUNES, 2003, p. 19).

Como consequência de tais questionamentos, evidenciou-se, no campo acadêmico, uma rejeição ao modelo tradicional de ensino da língua. Contudo, nem sempre os discursos acadêmicos conseguiam produzir resultados consensuais sobre o que deveria ser tomado como objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa. Essa imprecisão repercutiu nos discursos oficiais, visto que, de acordo com Moraes (2002, p. 3), estudos que analisaram propostas curriculares a partir da década de 1980 verificaram, no que se refere ao eixo de análise linguística, uma certa incoerência entre os princípios teóricos e os encaminhamentos no que tange à substituição do ensino da gramática normativa tradicional.

Essa negação do modelo tradicional de ensino da língua, atrelada à falta de novas perspectivas para as práticas de ensino, gerou um “clima de desalento” (NEVES, 2010, p. 30) entre os professores de português quanto aos resultados obtidos e ao valor do trabalho escolar desenvolvido com os conhecimentos gramaticais. Ao realizar pesquisas com professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio – que, à época, se denominavam de 1º e 2º graus –, Neves (2010, p. 40) verificou que grande parte dos educadores entrevistados concebia a gramática como “um conjunto de regras de bom uso (gramática normativa) ou como descrição das entidades da língua e suas funções (gramática descritiva)”, tendo o ensino de gramática pautado no reconhecimento e no emprego de regras e normas do português culto e na transmissão de conteúdos disponíveis nos livros didáticos.

Em decorrência desse período tumultuado pelo qual passava o ensino da língua, muitas tentativas e propostas de ensino foram elaboradas com vistas a levar, para dentro da escola,

possibilidades de trabalho que fizessem frente às necessidades linguísticas e comunicativas dos sujeitos. Dentre elas, João Wanderley Geraldi, em 1984, organizou uma proposta de ensino pautada em práticas de leitura, produção de texto e análise linguística. Essa proposta fundamentou-se em uma concepção sociointeracionista da linguagem e objetivou desenvolver, nos sujeitos, competências de leitura e escrita.

Segundo o autor, a análise linguística consiste na reflexão sobre a língua em funcionamento – em seus aspectos textuais e discursivos –, sobre os fatos da língua, sobre a capacidade de a língua referir-se a si mesma e de falar sobre si, através de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. (GERALDI, 1999).

Entretanto, mesmo estando essa concepção firmada em nossos documentos oficiais nacionais como uma perspectiva teórico-metodológica de ensino de língua contraposta a um ensino tradicional, verifica-se, nos dados de pesquisas acadêmicas e nos discursos e práticas de diversos professores da educação básica, que tal perspectiva não se faz presente como orientadora das aulas de língua portuguesa.

Muitos pesquisadores, dentre eles Neves (2010), Bagno (2002) e Morais (2002), elucidam essa aversão do professor a uma renovação das práticas relacionadas à reflexão sobre a língua como resultado de diversos fatores; dentre eles, podemos destacar: uma certa ambiguidade no conceito de análise linguística, uma má formação inicial ou continuada oferecida aos professores que atuam nessa área, um sistema educacional antiquado – ou seja, que ainda preconiza um ensino de regras e classificações gramaticais que estão fora de um contexto social de uso dos indivíduos – e também uma certa cobrança social sobre o papel do professor de português.

Diante de tal situação, o professor se viu entre a rejeição ao modelo tradicional de ensino e as mais diversas dificuldades para assumir uma nova postura frente ao ensino de língua, como bem observou Neves (2010). Ao entrevistar professores da educação básica, a autora concluiu que, apesar de o ensino de gramática ainda acontecer de forma mecânica e descontextualizada e os professores entrevistados acreditarem que a função do ensino de gramática é levar o aluno a escrever textos de acordo com as regras vigentes na gramática tradicional, eles demonstram um olhar mais crítico sobre essa concepção gramatical, visto que, ao participarem de cursos de formação, são colocados em contato com novas propostas de ensino da língua. Isso faz com que alguns substituam o ensino tradicional pelo ensino descritivo e mantenham a ideia de que o ensino de gramática serve para auxiliar em um “melhor” desempenho dos alunos. (NEVES, 2010, p. 45-47).

Mediante esse olhar exploratório, questionamo-nos sobre que propostas são essas a que se refere a autora, de onde elas provêm e em que princípios linguísticos se pautam.

Um dos documentos orientadores da atividade docente, desde a segunda metade da década de 1990, intitula-se Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN). Segundo o que consta nesse texto, é dominando a língua que o sujeito terá condições de participar plenamente da sociedade em que está inserido, pois “é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (BRASIL, 1997, p. 21). Assim, é atribuída à escola a responsabilidade de garantir acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania. Para tanto, propõe que o ensino de língua esteja associado aos gêneros textuais, defendendo que os sujeitos devem ser expostos a textos de diferentes gêneros que circulam socialmente, cabendo à escola a responsabilidade de ensinar os alunos a produzi-los e interpretá-los.

Quanto à prática de reflexão sobre a língua, os PCN propõem a realização de atividades epilinguísticas, mediante as quais a reflexão esteja voltada para o uso, “no próprio interior da atividade linguística que se realiza”, e de atividades metalinguísticas, que “estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos.” (BRASIL, 1997, p. 30).

Uma das bases nas quais se assentou a proposta contida e disseminada pelos PCN está na perspectiva sociointeracionista. O ensino da língua, nos PCN, foi organizado em três eixos – a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística –, todos preconizados por Geraldí (1999).

Da década de 1980 até 2017, estudos, experiências e políticas curriculares contaminaram, contagiaram e modificaram o ensino da língua. Para além do grande marco que foram os PCN, pelos quais se observa um esforço em fazer convergir propostas acadêmicas baseadas em pesquisas e críticas ao ensino tradicional da língua, nesta pesquisa, parto da seguinte pergunta: **que contribuições o âmbito acadêmico tem oferecido à reflexão, à crítica e às práticas de ensino que se voltam para o ensino da língua portuguesa, mais especificamente, ao trabalho com a gramática de língua nos anos iniciais da escolarização?**

Para ajudar a responder a essa questão central, outras perguntas adjacentes foram elaboradas: **que entendimento os pesquisadores em Educação têm sobre o ensino da língua na escola? Que papel destinam à reflexão linguística, mais especificamente ao ensino de gramática, na atividade docente dos Anos Iniciais? Que proposições sobre esse ensino foram gestadas desde a publicação dos PCN? Quem são esses pesquisadores? De onde**

estão falando? Que comunidades argumentativas são convocadas para fundamentar essas pesquisas? Cabe ensinar gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Diante de tais inquietações, optei por direcionar os estudos para a **produção acadêmica sobre o ensino de gramática nos Anos Iniciais de escolarização, verificando o que esses trabalhos dizem sobre o tema e o que propõem**. Os resultados desse trabalho permitirão reconstruir e descrever pressupostos referentes ao ensino da gramática nos Anos Iniciais, provenientes das pesquisas acadêmicas, com vistas a sistematizar suas principais contribuições, no sentido de:

- a) aproximar-me das diferentes realidades que envolvem esse eixo do ensino da língua, presentes nas escolas brasileiras;
- b) apontar aspectos lacunares que permitirão novos estudos;
- c) identificar experiências pedagógicas inovadoras relativas ao ensino da língua, mais especificamente, ao ensino da gramática;
- d) categorizar as pesquisas que têm por tema o ensino de gramática em seus aspectos metodológicos e teóricos, com vistas a amparar futuros estudos no campo.

Para atender a essa expectativa, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, do tipo “estado da arte”, a qual, segundo Romanowski e Ens (2006), é uma importante contribuição na composição do campo teórico de uma determinada área do conhecimento. Para as autoras, pesquisas dessa natureza

procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nesse contexto, o levantamento dos dados foi realizado com rigor para dotar de credibilidade o trabalho. É importante, no desenvolvimento de pesquisas do método “estado da arte”, considerar o recorte temporal e espacial dos dados, pois as análises feitas dizem respeito às concepções nos contextos em que se estão sendo estudados. O recorte temático, de acordo com as autoras, é importante, pois contribui para o mapeamento e a delimitação daquilo que se busca investigar, permitindo ao pesquisador aprofundar seu estudo.

Minha busca iniciou-se com a realização de uma varredura rigorosa em bancos de dados, com vistas a localizar teses, dissertações e artigos produzidos no período de 1996 a 2016. Esse período justifica-se pelo fato de ser marcado pela publicação dos PCN, documento em que, como foi dito anteriormente, veicula-se uma concepção mais alargada de ensino da língua, compreendendo a reflexão metalinguística. Essa perspectiva, como veremos no próximo capítulo, se utiliza de conhecimentos gramaticais sobre a língua para realizar-se. Primeiramente, realizei uma busca no intuito de constatar sobre o que versam as pesquisas. Na sequência, selecionei os textos que tratavam especificamente do ensino de gramática nos Anos Iniciais para compor o *corpus* investigativo.

Com base nessa modalidade de investigação e para atender aos objetivos do estudo em questão, selecionei, com base nas leituras e nas sugestões da banca de qualificação, três categorias descritivas que me ajudaram a compreender o tratamento dado pelas pesquisas ao fenômeno. São elas: a) Objetos de Ensino; b) Metodologias de Ensino; c) Professor. Essas categorias contribuíram para a constituição das unidades de registro que me permitiram efetuar a descrição do material selecionado.

Acredito que, dada a relevância do tema “Ensino de gramática nos Anos Iniciais do Ensino fundamental” e da tipologia de trabalho desenvolvida, esta pesquisa contribuirá com a memória do campo da Educação; tal aspecto remete às palavras de Charlot (2006) sobre como progridem as pesquisas em Educação:

De minha parte, defendo, há dez anos, a ideia de definir uma *frente* da pesquisa, que seria também uma memória. O que sabemos que foi estabelecido? Sobre o que discutimos hoje em dia, o que questionamos, e quais as posições assumidas no debate? Que pesquisas já foram realizadas sobre os temas que estão na moda (os objetos sociomidiáticos), a partir de quais questões, com que dados, e quais os resultados? Quais foram dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos últimos anos, e que resultados foram estabelecidos? Que pesquisas estão atualmente em andamento, sobre que temas, onde? Para que progrida a pesquisa em educação no Brasil, para que ela se organize, ganhe visibilidade, para que se definam, pouco a pouco, “pontos de partida” e pontos de apoio, existe um trabalho a ser feito. (CHARLOT, 2006, p. 17).

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida oferece à comunidade acadêmica dados acerca de investigações produzidas durante os últimos vinte anos sobre o ensino de gramática nos AI, podendo vir a contribuir com o desenvolvimento de outros estudos que se dediquem ao referido tema.

Para fins de exposição, este trabalho está organizado em mais três capítulos, para além deste texto introdutório e das considerações finais. No segundo capítulo, intitulado *O conceito*

e o ensino de gramática: concepções históricas e paradigmas atuais, recupero as concepções históricas acerca do ensino de gramática e apresento as concepções de gramática que fundamentam a pesquisa. No terceiro capítulo, intitulado *O ensino de gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: sobre a constituição do corpus*, apresento o percurso metodológico da pesquisa, explicitando como foi tecido o estado da arte sobre o ensino de gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como cheguei à seleção das trinta pesquisas que compõem o *corpus* e como se constitui o campo de investigação. No quarto capítulo, exponho a organização e a exposição das unidades de registro que me auxiliaram, por meio da análise de conteúdo, na compreensão do objeto de estudo em questão.

2 O CONCEITO E O ENSINO DE GRAMÁTICA: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E PERSPECTIVAS ATUAIS

O ensino da língua, mais especificamente o ensino da língua materna, tem se constituído como uma das tarefas primordiais da escola, e esta tem, como uma de suas principais atividades, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para que esse aprendizado se concretize, faz-se necessário que o aluno esteja em constante contato com os usos reais que se faz da linguagem verbal, por meio de atividades que explorem os diferentes gêneros textuais que circulam em seu meio.

Tornar a língua um objeto de reflexão tem se constituído um desafio para muitos educadores, visto que a sua formação na condição de discente está marcada pelo ensino tradicional da gramática da variedade urbana de prestígio e pela presença de livros didáticos que reforçam essa abordagem. Bagno (2011) aponta que 75% dos livros didáticos de Língua Portuguesa adquiridos através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), edição 2008, limitam-se a transmitir uma tradição gramatical, sem correspondência alguma com a realidade linguística dos brasileiros, tanto em suas práticas orais como nas escritas. Trata-se de um ensino de regras e nomenclaturas.

Outro problema que repercute negativamente sobre esse ensino é a falta de conhecimento e clareza quanto ao conceito de gramática e as concepções que historicamente foram elaboradas para definir esse objeto. Para começar, é preciso considerar que os falantes não combinam unidades linguísticas de qualquer modo. Eles seguem uma estrutura geral, conforme aquilo que conhecem de sua própria língua, para elaborar enunciados e compreender frases em contextos específicos de comunicação. Dessa forma, é necessário saber qual é a natureza desse conhecimento e como ele foi compreendido historicamente.

Desde a antiguidade, estudiosos da linguagem sugerem interpretações acerca da reflexão, natureza e funcionamento das línguas, bem como propostas de sistematização descritivas amparadas nessas interpretações. Com o desenvolvimento desses estudos, tais interpretações foram sendo aperfeiçoadas, repudiadas e retomadas, diante das novas descobertas científicas. Martelotta (2012) define que “o conjunto dessas interpretações e descrições acerca do funcionamento da língua recebe o nome de gramática.” (MARTELOTTA, 2012, p. 44).

O autor ainda considera importante distinguir dois sentidos atribuídos ao termo “gramática”. Por um lado, trata-se da utilização do termo para designar o funcionamento da

língua; nas palavras do autor, “gramática diz respeito ao conjunto e à natureza dos elementos que compõem uma língua e às restrições que comandam sua união para formar unidades maiores nos contextos reais de uso.” (MARTELOTTA, 2012, p. 44). Por outro lado, esse termo pode designar informações que procuram expor a natureza desses elementos e suas restrições de combinação. Aqui, “gramática” faz referência aos modelos teóricos nomeados pelos cientistas no intuito de explicar o funcionamento da língua, ou seja, são as concepções de gramática.

Na sequência, busco analisar algumas dessas concepções, abordando, em cada uma delas, a compreensão sobre a língua e a metodologia adotada na abordagem do fenômeno linguístico.

2.1 A Gramática filosófica grega

A história registrada acerca da linguística ocidental, de acordo com Weedwood (2002, p. 23-24), inicia com um confronto entre duas visões da linguagem essencialmente opostas: “a linguagem como fonte de conhecimento, e a linguagem como simples meio de comunicação”. Questionava-se, nesse sentido, se a língua teria algum vínculo com a realidade, seja ele físico ou espiritual, ou se era genuinamente arbitrária. Tais questões eram consideráveis, visto que, se a língua, “de algum modo contém ou reflete a realidade, então, o estudo da língua seria um caminho possível para o conhecimento dessa realidade”. Porém, se é arbitrária, nada de maior significância poderia ser alcançado a partir de seu estudo, pois o objetivo da linguística consistiria apenas no estudo da linguagem.

Durante o final do século V a.C., a cidade-Estado de Atenas vivia um período de questionamentos. Ao procurar as causas que subjazem à atmosfera física e cosmológica do homem, os filósofos pré-socráticos se aproximaram de duas forças fundamentais: *phýsis*, a natureza, o poder inflexível que rege o mundo visível, o *nómos*, a crença, costume ou lei designada por ação humana ou divina. Os papéis relativos entre natureza e crença, de acordo com Weedwood (2002), em vários momentos da vida humana, chamaram a atenção dos filósofos para diversas dificuldades: “os estados surgiriam da necessidade ou do costume humano? As leis morais eram uma necessidade natural ou simples convenções?” (WEEDWOOD, 2002, p. 24-25). Em relação à linguagem, a questão era entender se a relação entre a palavra e seu significado emanava da natureza ou se era imposta pela convenção. Havia dois aspectos nessa tese: primeiramente, a natureza da relação entre as palavras e seu objeto criador e, em segundo lugar, o surgimento dessas relações, ou seja, a origem das palavras.

Assim, esses filósofos dedicavam-se a compreender se havia uma relação entre as coisas e as palavras com que eram nomeadas (analogia), ou se os nomes seriam motivados por uma convenção (anomalia). As reflexões voltaram-se então para a relação entre as palavras e as coisas, a fim de chegar à essência destas mediante a uma apropriada compreensão daquelas. A questão estava em saber se havia um vínculo essencial entre a língua e a realidade, ou se essa relação era puramente arbitrária. Se fosse um vínculo natural, as palavras possuiriam um sentido próprio; se fosse convencional, seriam decisões de consenso da sociedade, portanto, arbitrárias. (MARIANTE, 2008).

Em Crátilo, Platão retrata a discussão de três interlocutores a respeito do tema: Crátilo, Hermógenes e Sócrates. Nesse diálogo, Crátilo sustenta a ideia de que a língua espelha o mundo; Hermógenes defende uma posição contrária, a de que a língua é arbitrária; e Sócrates representa uma instância intermediária, na medida em que refuta a afirmação de Hermógenes e assinala que as palavras, caso tenham surgido por convenção e cumpram sua função, devem ter sido inventadas por um “legislador” (WEEDWOOD, 2002, p. 25). Platão postula a linguagem como uma criação humana (convencional), mas que provém da essência das coisas que representa (natural) e, por este motivo, torna-se uma obrigação, uma lei para a sociedade. Nesse sentido, falar seria distinguir-se das coisas, exprimindo-as.

Além de a linguagem ser extraída do real que a nomeia e ser considerada como um objeto criador, nessa concepção, o significado é colocado como algo que precede o significante. Dessa forma, a linguagem é um significado que precisa ser organizado lógica ou gramaticalmente.

Na teoria de Platão, as sílabas formam os nomes e os verbos nos quais se constitui o discurso, através da arte dos nomes e da retórica. Assim, constitui-se a gramática, que consiste na arte de escrever, de origem escolar, praticada por Sócrates tanto como estudo das letras como elementos das palavras e do seu valor fonético, como estudo das partes do discurso.

Gurpilhares (2004, p. 44-45) aponta que, dentre outras contribuições, deve-se a Aristóteles a criação das “categorias de pensamento” que deveriam dar conta de explicar o mundo real, sendo a forma de dizer a “coisa”. Assim, a categoria representa a “essência” e, na gramática, aparece como substantivo. Também conhecidas como categorias aristotélicas, as categorias de pensamento originaram as partes do discurso, que posteriormente foram denominadas categorias gramaticais e, finalmente, classes de palavra. A autora completa que foi somente com a escola estoica que a língua passou a ser tratada em obras independentes. Para os estoicos, os estudos relacionados à linguagem eram parte da filosofia:

O espírito de homem seria uma tábula rasa, uma espécie de página em branco; no momento do nascimento, essa página seria “escrita” pelas experiências sensoriais e intelectuais do homem. A língua seria exatamente a expressão dessas experiências. (GURPILHARES, 2004, p. 45).

Os estoicos interessavam-se pelo estudo da gramática; porém, esse interesse não estava focado na língua em si mesma. De acordo com Gurpilhares (2004), a língua, para eles, era investigada a partir da perspectiva de estar relacionada à expressão do pensamento e dos sentimentos. Nesse sentido, a língua seria a expressão do pensamento, sendo conduzida pela voz.

Segundo os estoicos, um conceito era representado num enunciado significativo, ou seja, com significado, a *lógos*, que era definida como um “enunciado significativo dirigido pelo pensamento racional”. A materialização do *lógos* era a *phoné*, “a voz”, o enunciado (*phoné*) que pudesse ser representado na escrita – um enunciado articulado – chamado *léxis*. Um *léxis* se diferenciava de um *lógos*, pois, enquanto o significado era essencial para um *lógos*, um *léxis* não precisava ter um significado. Nesse sentido, a distinção entre o enunciado visto como uma entidade significativa (*lógos*) e a palavra vista como forma (*léxis*) tornou-se fundamental para o pensamento linguístico estoico. Desdobra-se disso o fato de o enunciado passar a ser analisado em partes cada vez menores, as “partes do discurso” (WEEDWOOD, 2002, p. 28), tornando-se, cada vez mais, um objeto formal de conhecimento, desenraizado da experiência de linguagem dos indivíduos.

De acordo com Kristeva (1969), nesse período, distinguiam-se quatro partes do discurso, sendo elas: 1) os nomes que significavam qualidade e se dividiam em nomes comuns e próprios; 2) os verbos enquanto predicados; 3) as conjunções; 4) os pronomes pessoais, os pronomes relativos e o artigo. Os estoicos também distinguiam categorias gramaticais secundárias, como: o número, o gênero, a voz, o modo, o tempo e caso.

Já o período dos alexandrinos foi o palco para o desenvolvimento de uma gramática enquanto estudo especializado, voltado diretamente para a linguagem como um objeto em si e rompendo todos os elos que a ligavam com a filosofia e a lógica. Esses estudiosos foram denominados alexandrinos por desenvolverem seus estudos na colônia grega de Alexandria, onde, ainda no século III a.C., prosperou um grande centro de estudos linguísticos e literários.

Gurpilhares (2004) aponta que dois fatores contribuíram para o interesse dos alexandrinos em estudar a língua como parte dos estudos literários: o primeiro fator seria o desejo de tornar acessíveis aos contemporâneos as obras de Homero e o segundo, a preocupação com o uso correto da língua (pronúncia e gramática), a fim de preservar o grego clássico de corrupções – e, com isso, a justeza e a limpidez do pensamento, já que a escrita e a fala constituíam-se como suas expressões.

Em consonância com a autora, acredita-se que, nessa época, tenha-se codificado a chamada gramática tradicional do grego, que era apresentada como um modo de ensinar a falar, ler e escrever corretamente. Foram elaborados glossários e compêndios gramaticais com o objetivo de viabilizar a leitura de textos clássicos, como os de Homero, e proteger a língua grega clássica, o que contribuiu para a difusão do conceito de *certo* e *errado* em relação ao que se fala e ao que se escreve. Independentemente dos rumos tomados no decorrer do tempo, esse atributo de correção permanece até hoje, regularizando e normatizando a língua, já que se constituiu no alicerce da tradição linguística ocidental, filtrada pelos romanos e incorporada ao Ocidente após a primeira edição impressa da doutrina gramatical grega, em 1727. Entretanto, essa tradição linguística não chegou ao Ocidente pelos gregos e sim por intermédio dos romanos.

2.2 Roma: a codificação e a transmissão da gramática grega

Weedwood (2002) aponta que a gramática grega teve sua codificação definitiva na doutrina gramatical de autoria conferida (somente os cinco primeiros capítulos) ao alexandrino Dionísio de Trácio, no século II a.C. Foram os gramáticos alexandrinos que transmitiram aos eruditos romanos o saber grego sobre a língua: tanto suas teorias filosóficas quanto sua gramática. Esses estudiosos, interessados na elaboração de uma retórica, no âmbito linguístico, dedicavam seus esforços à transposição das teorias e classificações gramaticais gregas para as necessidades da língua latina, sem procurarem elaborar proposições originais sobre a linguagem. Tais transposições aconteciam por vezes de modo puramente mecânico, visto que a língua grega era reconhecida como modelo universal; logo, fazia-se necessário descobrir as categorias desse modelo exemplar de língua na língua latina. De acordo com Kristeva (1969), predominava, nos estudos romanos sobre a linguagem, a ideia da universalidade das categorias lógicas, preestabelecidas pela língua grega e imutáveis nas demais línguas estrangeiras.

Um dos primeiros gramáticos latinos a participar da elaboração de uma teoria mais completa sobre a linguagem foi Varrão, ao se deparar com os problemas da relação entre o caráter natural ou convencional da linguagem. Em Roma, os analogistas ponderavam que o domínio não linguístico se refletia no domínio gramatical, enquanto os anomalistas defendiam a existência de uma diferença nítida entre as categorias reais e as categorias gramaticais. Varrão tentou conciliar as duas teses, afirmando que “a língua exprime a regularidade do mundo, mas ela própria possui irregularidades” (KRISTEVA, 1969, p. 125), o que acabou resultando no

delineamento de uma teoria normativa da linguagem, uma gramática que postula as regras de um uso linguístico considerado correto.

Ao definir gramática, Kristeva (1969) cita Varrão ao expor que

a gramática tem sua origem no alfabeto; o alfabeto representa-se sob a forma das letras, as letras juntam-se em sílabas; uma reunião de sílabas produz um grupo sonoro interpretável; os grupos sonoros interpretáveis juntam-se em partes do discurso, as partes do discurso pela sua forma formam o discurso; é no discurso que se desenvolve o bem falar; exercitamo-nos no bem falar para evitar os erros. (KRISTEVA, 1969, p. 125-126).

Fiel às concepções gregas sobre a linguagem, esse gramático romano sintetiza-a adotando as coordenadas de um sistema conceitual de ideias, submetendo-a a esse sistema – ou seja, é uma sistematização dos significados de acordo com uma teoria filosófica que preside à classificação linguística, desconsiderando o significante. Em outras palavras, ao compreenderem o significante, os gramáticos o restringiram à manifestação de uma ideia que o transcende.

Outro ramo da gramática de Varrão ocupava-se da morfologia, distinguindo palavras variáveis e invariáveis e classificando-as em cinco categorias: nomes, verbos, participios, conjunções e advérbios. O gramático estabeleceu categorias secundárias para examinar as partes do discurso, as quais estabelecem, por exemplo, para o verbo, a voz e o tempo (passado, presente e futuro). Já a sintaxe ocupava-se das relações entre as palavras na frase.

Outro gramático latino, Lucrécio, desenvolveu uma concepção atomista do funcionamento do significante. A linguagem não é, para ele, uma convenção, sendo que dois fatores influenciam a sua formação: a natureza e a necessidade. Assim, a fala não é um mérito humano, mas uma lei da natureza que, à sua maneira, também é possuída pelos animais.

Nessa concepção, a reflexão sobre a construção linguística faz parte de uma teoria materialista, segundo a qual a linguagem reflete a realidade. A linguagem é concebida como materialidade sonora. As palavras, para Lucrécio, são uma aglomeração de sons-átomos reais para os quais o materialista tem apenas de expor o aperfeiçoamento oralmente. A adoção de uma linguagem poética revela a concepção de linguagem em Lucrécio, para a qual ele constrói palavras como se as letras fossem os átomos de uma substância: basta extraí-las previamente para criar um novo conjunto, objeto e nome. (KRISTEVA, 1969, p. 130).

Após esse período materialista em que se encontrava a concepção de linguagem, o declínio de Roma, assim como o declínio da Grécia, deu lugar a uma farta reflexão formal sobre linguagem analisada como objeto de ensino. Assim, alguns séculos depois de Lucrécio, Roma entrega-se aos estudos eruditos com fins didáticos e pedagógicos. Donato, um dos gramáticos

romanos, procede a uma descrição meticulosa das letras, que se torna um verdadeiro tratado de fonética. Enumera os correntes erros que encontra nas produções de seus alunos e elabora uma lista com os traços estilísticos dos autores clássicos. (KRISTEVA, 1969, p. 131).

Entretanto, é com um gramático de Constantinopla que a gramática latina chega ao seu apogeu. Prisciano é reconhecido como o primeiro gramático da Europa a elaborar uma sintaxe. Ele adotou uma morfologia distinta da sintaxe, esclarecendo que as palavras podem ter um contorno particular que é suficiente para lhe dar sentido, independentemente das analogias que estejam no interior da frase. Ainda que considere a palavra como uma unidade indivisível, o gramático assume uma sintaxe da palavra, decompondo-a em partes significantes, sendo o todo o resultado dessas partes. Dessa forma, a ideia de Prisciano é equilibrar as contribuições da morfologia e da sintaxe no estudo gramatical, pois uma adequada compreensão do enunciado depende tanto das categorias morfológicas quanto da sua função sintática. (KRISTEVA, 1969, p. 132-133).

Uma das mais importantes consequências da filtragem realizada pelos gramáticos romanos na doutrina gramatical grega, de acordo com Weedwood (2002, p. 34), é a “teoria da frase autossuficiente”. Essa consequência, perceptível até hoje nas gramáticas normativas, apresenta um problema de interpretação no conceito de frase, o que resultou no seu tratamento como “independente do texto em que ela aparece e como objeto suficiente para o conhecimento das relações sintáticas.” (WEEDWOOD, 2002, p. 35).

Atualmente, muitas gramáticas tradicionais continuam a difundir a ideia de que a frase contém uma totalidade semântica própria, que dispensa ser analisada a partir do contexto em que surge. Um exemplo dessa ideia está presente no conceito de frase da Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Cunha e Cintra (1985). Segundo os autores, “Frase é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 116).

2.3 A Gramática Árabe na Idade Média

Dentre as principais contribuições para a reflexão sobre a linguagem na Idade Média, está a importância atribuída à língua pela civilização árabe. Os árabes exaltavam o valor da língua, que era concebida como um dever nacional e como uma exigência religiosa. Nas sociedades conquistadas pelo império árabe, aprendia-se a língua e a escrita árabe que, juntamente com o ensino do Alcorão, compunham um exercício ligado à prática religiosa, junto à qual o estilo ornamental das grafias tem um valor peculiar.

A teoria linguística árabe distingue-se por uma teoria fonética intimamente ligada a uma teoria da música. Halil al-Farahidi, além de gramático e foneticista, era um eminente teórico da música. Por outro lado, grandes anatomistas árabes foram os primeiros a elaborar descrições precisas do aparelho fonador, às quais juntavam descrições físicas do movimento do ar. Com suas análises, conseguiram diferenciar o elemento gráfico dos elementos fônicos e gráficos da língua. Também distinguiram as vogais das consoantes, considerando estas como a essência da língua e aquelas como acidentes. (KRISTEVA, 1969, p. 137).

Esse mesmo gramático compôs o primeiro dicionário árabe, no qual as palavras eram organizadas em ordem alfabética, seguindo um princípio fonético-fisiológico. A gramática árabe era colocada depois da teologia muçulmana e antes da jurisprudência, da poesia e da história. O conceito de analogia levou os gramáticos árabes a organizarem sua língua como um “sistema harmonioso em que tudo tem uma motivação” (KRISTEVA, 1969, p. 139). Tratava-se de uma gramática mais empírica do que a gramática grega, visto que estava ligada a reflexões religiosas.

A gramática árabe apresentava uma teoria morfológica que distinguia três partes do discurso: nome, verbo e partícula. Porém, sua atenção voltava-se principalmente para o estudo das flexões, que constituíam uma introdução à sintaxe. Pensa-se, atualmente, de acordo com Kristeva (1969), que as noções de raiz e de flexão foram tomadas das gramáticas árabes.

Durante a Idade Média, dois fenômenos marcaram as concepções de linguagem: o primeiro é o interesse linguístico pelas línguas bárbaras, que se manifestou na elaboração de alfabetos próprios para essas línguas; o segundo é o desenvolvimento da tradição greco-latina na concepção gramatical, o que resultou em uma concepção de linguagem como sistema de significação. O estudo da linguagem era concebido como um espelho que refletia a verdade do mundo inacessível. Assim, um dos objetivos principais dessa reflexão era delimitar a tarefa da gramática, distinguindo-a da lógica. Nesse sentido, é estabelecida uma diferença entre as duas: a lógica se ocupava em distinguir o verdadeiro do falso, e a gramática, em apreender as formas concretas que o pensamento assumiria na linguagem, ou seja, em estabelecer uma relação semântica entre o conteúdo e a forma.

Nesse período, desenvolveu-se uma consciência da língua como característica própria de cada povo, expressão de uma etnia e garantia de sua independência política. Muitos teóricos chegaram a se opor ao postulado das línguas grega, hebraica e latina, exigindo o reconhecimento pleno de sua própria língua. Assim, ao findar a Idade Média, as bases do latim como língua universal foram abaladas, e o interesse começou a deslocar-se para as línguas

nacionais, nas quais se continuava a procurar uma base em comum com o latim. Paralelamente, o ensino dessas novas línguas gerou novas concepções linguísticas durante o Renascimento.

2.4 Humanistas e gramáticos do Renascimento

Apesar de o latim ser o molde em que todos os demais idiomas eram pensados, é a partir do Renascimento que o interesse linguístico passa a orientar-se para o estudo das línguas modernas. Durante esse período, de acordo com Kristeva (1969), a orientação do estudo gramatical para as línguas modernas colocava o sábio diante de particularidades linguísticas cuja explicação deveria modificar sensivelmente o próprio raciocínio linguístico. Além disso, também se demonstrava muito interesse pela retórica ou por qualquer prática de linguagem elaborada que pudesse se igualar às letras clássicas, ou até mesmo superá-las. Nessa concepção, a linguagem não era vista unicamente como objeto de erudição, mas como momento de prática da liberdade intelectual do homem.

Entretanto, o que marca profundamente a concepção de linguagem durante o Renascimento é tê-la como objeto de ensino. As necessidades pedagógicas favoreciam o uso e as estruturas formais como princípio de base dos educadores, orientando o estudo da linguagem para uma perspectiva empirista: “Não há nenhuma disciplina que exija menos razão e mais observação do que a gramática.” (KRISTEVA, 1969, p. 151). Do mesmo modo, outros processos pedagógicos introduziam um formalismo que não tardaria a manifestar-se plenamente.

As gramáticas empiristas destacavam-se principalmente por sua morfologia, mediante a qual se estudavam os termos da preposição (nome, verbo etc.). Essas palavras eram estudadas em determinada situação, para a qual a gramática estabelecia as coordenadas formais. Assim, a ordem das palavras acabava por estabelecer estruturas frásicas para as quais se procurava o equivalente em relações lógicas. Essas obras prepararam um marco importante para o estudo da linguagem, que foi a gramática de Port-Royal, no século XVII.

De acordo com Kristeva (1969, p. 152), Jaques Dubois, dito Sylvius, em sua *Grammática latino-gallica*, tenta transpor as categorias da morfologia latina para o francês, dividindo, assim, os enunciados em palavras e segmentos maiores, procurando a correspondência de uma língua para outra. Sylvius, de acordo com a autora, “aplica o método aristotélico de hierarquização das partes do discurso: a mais importante é a parte que possui mais modos de ser significados (o nome e o verbo em relação à preposição e a conjunção).” (KRISTEVA, 1969, p. 152). O gramático estabelece uma correspondência funcional ao destacar

que, nesse quadro de equivalência entre o francês e o latim, são os signos que constituem e estabelecem a relação entre artigo, pronome e preposição.

Entretanto, a gramática francesa chega a seu ápice com as obras de Ramus, cujo pensamento situava-se no movimento constante da razão para o uso dos princípios filosóficos para a observação da linguagem. Trata-se de uma gramática formal que parte de bases lógicas e que, para se efetivar como verdadeira, retorna a essa base. As construções gramaticais modificam-se por substituição, seguindo as regras do contexto e as peculiaridades das formas. O sentido é suprimido da reflexão explícita, e a gramática se apresenta como um sistema de marcas. Ramus estabelece princípios e distinções formais entre as partes do discurso, afirmando que nome é uma palavra com número e gênero. (KRISTEVA, 1969, p. 159). Ao tratar das marcas morfológicas, é a ordem que define os termos, e a preposição se torna objeto importante de estudo, pois atua na modificação de uma construção para a outra. Sobre a gramática de Ramus, Kristeva (1969) afirma que esta é uma primeira tentativa de uma gramática formal, e que também é o primeiro insucesso, pois,

[...] apesar do estimável avanço de ordenação e de rigor lógico, de sistematização e de formalização, cessa no limiar da análise sintática por não poder definir as relações que funcionam entre as marcas formais e que dispõem no enunciado numa ordem estrita. (KRISTEVA, 1969, p.160)

O estudo da linguagem ainda não se torna uma ciência durante o Renascimento; mas, em todo seu empenho em sistematizar-se, esclarecer-se e racionalizar-se para especificar-se, a gramática torna-se uma disciplina autônoma necessária àqueles que almejam reconhecer as leis do pensamento.

2.5 A Gramática de Port-Royal

Ao findar do século XVI e no início do século XVII, poucos foram os estudos relacionados à língua. Elaborou-se obras de cunho pedagógico que apresentaram inovações teóricas e ajudaram a simplificar as normas estabelecidas para a língua, de modo que ela fosse compreendida com mais facilidade pelos alunos. Nesse momento, os estudos gramaticais se tornam polilinguísticos e começam a confrontar as diversas línguas, como inglês, francês, alemão e italiano, afastando-se do latim como língua de comunicação.

Os trabalhos desenvolvidos pelos gramáticos de Port-Royal, num primeiro olhar, não se distinguem fundamentalmente daqueles que os precederam, como as gramáticas formais

renascentistas, exceto por sua concisão, sua clareza e inovações metodológicas, que renovaram a visão que se tinha sobre a língua. Kristeva (1969, p. 166) destaca que os gramáticos de Port-Royal “reintroduzem a teoria medieval do signo que os humanistas haviam esquecido”. A língua é concebida como um sistema de signos: “As palavras e as expressões linguísticas recobrem ideias que remetem a objetos. A relação que se revela na verdade das coisas joga-se ao nível das ideias: o nível lógico”. Assim, a gramática estuda a língua, que é somente o signo dessa dimensão lógica. Ela depende da lógica, ainda que em relação a ela guarde certa autonomia.

Lancelot e Arnold são os principais representantes dessa concepção gramatical, especialmente após a publicação de *Grammaire* (1660) e *Logique* (1662). A *Grammaire* declara que “a gramática é a arte de falar; falar é explicar os pensamentos através de signos que os homens inventaram com esse objetivo; descobriu-se que os mais cômodos desses signos eram os sons e as vozes”. Entretanto, é na *Logique* que se encontram os detalhes a respeito do modelo de signo: “o signo contém duas ideias, uma da coisa que representa, outra da coisa representada, e a sua natureza consiste em provocar a segunda através da primeira.” (KRISTEVA, 1969, p. 167).

Uma das principais inovações trazidas por esses gramáticos é, portanto, a reintrodução da teoria do signo. A língua é concebida como um sistema de signos. As palavras, como sons distintos e articulados, são transformadas pelo homem para significar seus pensamentos. Como o homem precisa dos signos para externalizá-los, fez-se necessária uma distinção geral que indicasse que alguns signos significavam os objetos de pensamento e outros, a forma e o modo dos pensamentos. Assim, o primeiro grupo inclui nome, artigos, pronomes, participípios, preposições e advérbios e o segundo grupo, verbos, conjunções e interjeições.

Nesse sentido, a gramática está fundamentada na lógica, e a lógica está a serviço de examinar a expressão linguística. (KRISTEVA, 1969, p. 166). Assim, com base em um pensamento racional e lógico sobre o funcionamento da língua, foram criadas as condições necessárias que possibilitaram o reordenamento da gramática tal como a conhecemos na atualidade – tanto a morfologia, quanto a sintaxe.

A gramática de Port-Royal permite o estabelecimento de um modelo gramatical sistemático de uma língua que existe numa determinada ordem. A partir desse pressuposto, é possível considerar que, na história da gramática, desde a antiguidade grega até os dias atuais, todo novo conhecimento produzido historicamente em conjunturas políticas, sociais e econômicas específicas altera a ordem anterior, imprimindo determinadas inflexões e mudanças, produzindo, assim, novas gramáticas, novas leis e novas formas de existência da língua. (MARIANTE, 2008). Esse modelo gramatical possibilitou o surgimento de um modelo que predomina até os dias de

hoje, desde seus princípios estabelecidos e suas regulamentações, tanto na sua divisão e estruturação, enquanto compêndio, quanto na exposição dos fatos gramaticais, sobretudo na classificação e descrição dos sons, na distribuição, na divisão e classificação das partes da oração.

Posteriormente, o iluminismo racionalista do século XVIII traz um modelo de homem e de natureza caracterizado pela aversão radical entre religião e ciência. Ao libertar-se dos dogmas religiosos das épocas anteriores, o pensamento racionalista busca se estabelecer tanto como objeto quanto como sujeito da ciência. Nesse contexto, a linguagem é concebida como uma diversidade de idiomas que apresentam a mesma base: a natureza humana. O número de línguas ensinadas nas escolas aumenta progressivamente, assim como a busca por esclarecer as especificidades de cada língua, libertando-a completamente das influências do latim e da dependência lógica, sem, no entanto, lhe tirarem seu fundamento universal que, de lógico, passa a se chamar natural. (KRISTEVA, 1969, p. 176).

A partir de 1750, a atividade de formalização da língua francesa se desenvolve em torno da Enciclopédia, que traz, como ideia principal, a da língua natural – ou seja, cada língua possui uma ordem natural, quando se aproxima dos modelos de pensamento.

2.6 A Gramática Histórico-Comparativa

No início do século XIX, toma força na Alemanha uma nova tendência gramatical que, de acordo com Martelotta (2012, p. 47), pode ser definida como uma proposta de confrontar elementos gramaticais de línguas de origem comum, com o objetivo de detectar a estrutura da língua original da qual se desenvolveram. Essa nova abordagem dos fenômenos da linguagem surgiu pela constatação da grande similaridade entre o sânscrito, o latim, o grego e uma ampla quantidade de línguas europeias. Tais similaridades evidenciavam não só a semelhança entre as raízes lexicais, mas principalmente as relações entre as estruturas gramaticais. O autor ainda afirma que essa tendência marcou o início de uma nova ciência, no interior da qual os estudiosos demonstravam interesse por analisar as características próprias às línguas naturais, observando estritamente aspectos linguísticos, refutando ideias preconcebidas acerca da essência da linguagem e desinteressando-se por fatores filosóficos ou normativos, o que se consubstanciou no caráter empírico e comparativo das pesquisas linguísticas do século XIX.

Frans Bopp e Jacob Grimm difundiram as bases que orientaram a comparação sistemática da língua, sendo Bopp considerado o fundador da gramática comparativa indo-europeia. (MARTELOTTA, 2012, p. 49). Em 1816, Frans Bopp publicou uma obra que tratava

do sistema de conjugação do sânscrito, comparado com o das línguas grega, latina, persa e germânica. Essa Gramática Comparada aproximava ainda mais as línguas por meio das semelhanças entre si. Dela, surgiram os conceitos de língua-mãe, língua primitiva e língua indo-europeia – uma espécie de idioma pré-histórico, o sânscrito, que deu origem às línguas faladas na Europa. Ele demonstrou, pela comparação detalhada da morfologia verbal de cada uma dessas línguas, as correspondências que havia entre elas, o que resultou na criação do método comparativo, utilizado como procedimento fundamental nos estudos de linguística histórica. A partir disso, desenvolvem-se as leis fonéticas propostas por Jacob Grimm, que tratavam do princípio de regularidade de uma mudança fonética determinada.

O resultado disso foi o estabelecimento de um conjunto de princípios pelos quais as línguas poderiam ser sistematicamente comparadas em seus sistemas fonéticos, estruturas gramaticais e lexicais. O objetivo era conhecer os fatos linguísticos de forma mais precisa. Assim, nasceram os estudos filológicos, que permitiram outro modelo de pensar a linguagem.

A gramática histórico-comparativa não foi um movimento unificado; ao contrário, obteve mérito em desenvolver um método empírico de comparação entre os estágios da língua e em propor conceitos básicos sobre o funcionamento da linguagem, muitos deles empregados até hoje.

Os gramáticos comparatistas ressaltavam o caráter mutável das línguas, acreditando que uma análise histórica seria mais adequada do que uma abordagem filosófica. Assim, a visão tradicional das línguas é substituída por uma abordagem de caráter social, em que a arbitrariedade e as diferenças culturais passam a ser importantes. Martelotta (2012) considera que cientistas como Johann Gottfried Von Herder e Wilhem Von Humboldt chamam a atenção não apenas para a grande diversidade de estruturas linguísticas, mas também para a influência que essas estruturas exercem sobre a organização do pensamento e sobre a percepção que o indivíduo tem do mundo onde vive. Essa concepção ficou conhecida como *tese do relativismo linguístico*, segundo a qual cada língua reflete sua própria história, não apresentando propriedades universais – com exceção de alguns aspectos muito gerais, como o fato de ser articulada, de ser arbitrária e de apresentar variabilidade e possibilidade de mudança. (MARTELOTTA, 2012, p. 52).

Humboldt é reconhecido por elaborar uma teoria interna e externa da língua. A forma externa da língua consistiria, na reconstrução feita por Weedwood (2002, p. 108), na matéria bruta, nos sons que moldam as diferentes línguas; a forma interna seria a estrutura de gramática e o significado que é imposto sobre essa matéria bruta, que diferem uma língua da outra. Humboldt pensava na língua como algo dinâmico, sendo ela uma atividade criativa e não um

mero produto de uma atividade. Uma língua não é um conjunto de enunciados prontos e acabados produzidos pelos falantes, mas os princípios ou regras que possibilitam aos sujeitos produzir tais enunciados.

Desse modo, as ciências empíricas, entre elas a Linguística Histórica, diacrônica, desenvolvem-se no século XIX, possibilitando o conhecimento sobre o homem que vive, que produz e que fala, transformando, assim, a ordem operada pelas positividades da vida, da linguagem e do trabalho. Dessa forma, o homem passa a ser considerado como sujeito e objeto de conhecimento, pensado como aquele que fala uma língua encarnada em sua cultura. (MARIANTE, 2008).

Nesse contexto, a Linguística, enquanto ciência empírica capaz de constituir os fatos linguísticos como fatos científicos, vai, então, possibilitar a análise da linguagem e dos discursos, permitindo estudar o que se pode fazer com a linguagem.

2.7 A Gramática Estruturalista

O termo estruturalismo, de acordo com Weedwood (2002, p. 126), é usado para qualificar diferentes escolas de pensamento linguístico, fazendo-se necessário distinguir o estruturalismo europeu do americano, tratando-os separadamente.

O estruturalismo na Europa desenvolveu-se no início do século XX, de acordo com Weedwood (2002, p. 126), com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em 1916. Para Saussure, a língua é um sistema individual utilizado como meio de comunicação entre os participantes de uma comunidade. Ela é parte efetiva da linguagem e compõe um sistema gramatical compartilhado por um conjunto de indivíduos de uma determinada comunidade linguística.

Em seus estudos, Saussure apresenta uma distinção relacionada ao método de investigação a ser tomado pelo linguista em suas pesquisas: sincronia e diacronia, sendo que a primeira diz respeito ao estudo do estado de uma língua em determinado momento, e a segunda, à investigação que busca comparar momentos da evolução de uma determinada língua.

Além de distinguir essas duas formas de investigação, o estruturalismo proposto por Saussure sugere a prevalência do estudo sincrônico sobre o diacrônico, já que cabe ao linguista estudar principalmente o sistema da língua, considerando a configuração das relações internas entre seus elementos em determinado momento histórico.

Na perspectiva estruturalista de Saussure, a língua é vista como um sistema de signos, sendo ele a unidade constituinte do sistema linguístico. O signo linguístico é composto de duas partes inseparáveis e que não podem ser concebidas uma sem a outra: significante (imagem acústica) e significado (conceito). O signo, portanto, resulta da associação de um conceito com uma imagem acústica.

Para Saussure, o signo linguístico é considerado arbitrário, já que não concebe uma relação entre significante e significado. Sendo assim, é possível afirmar que o signo linguístico não é motivado e sim convencional, visto que resulta das relações estabelecidas entre os membros de uma determinada comunidade. Trata-se, portanto, de uma convenção.

Durante a primeira metade do século XX, considerando distintos aspectos da teoria de Saussure, crescem, na Europa, outros importantes grupos de estudos sobre a linguagem. Dentre eles, podemos destacar a corrente norte-americana do estruturalismo, representada pelas ideias de Leonard Bloomfield. Essa teoria visava à constituição de um sistema de conceitos aplicáveis à descrição sincrônica de uma língua. O método de Bloomfield pressupõe a observação de um *corpus* para descrever seus elementos constituintes de acordo com a possibilidade de associação entre si, de maneira linear. Nesse sentido, as partes da língua não se organizam de forma arbitrária, mas se apresentam de formas distintas umas às outras. Portanto, trata-se de um método genuinamente descritivo e indutivo, que traz o entendimento de que todas as frases de uma língua são constituídas pela combinação de construções. (COSTA apud MARTELOTTA, 2012, p. 124).

Esse contexto constituiu o período do estruturalismo nos Estados Unidos, em meio ao qual Bloomfield desenvolveu uma teoria bem mais delimitada em relação às dos linguistas anteriores, diferenciando-se da linguística europeia.

2.8 A Gramática Gerativa

A Gramática Gerativa – ou gerativismo –, de acordo com Weedwood (2002, p. 132), é uma corrente que teve início com os trabalhos de Noam Chomsky, do findar da década de 1950. Em 1957, Chomsky publicou o livro *Estruturas Sintáticas*, uma importante obra para a Linguística do século XX. Nela, Chomsky desenvolveu o conceito de gramática gerativa, uma gramática que muito se distanciava do estruturalismo das décadas que a precedeu. O linguista mostrou que as análises sintáticas exercidas até então eram inadequadas em diversos aspectos, principalmente por não considerarem a diferença entre os níveis “superficial” e “profundo” da estrutura gramatical. (WEEDWOOD, 2002, p. 132). Um dos principais objetivos da gramática

gerativa, portanto, foi o de apresentar uma forma de análise dos enunciados que considerasse o nível subjacente dessa estrutura.

Para isso, Chomsky elaborou uma distinção entre o conhecimento que o indivíduo tem sobre as regras da língua – *a competência linguística* – e o seu uso efetivo em situações reais – *o desempenho*. Para o gramático, a Linguística deveria preocupar-se com o estudo da competência e não se restringir ao desempenho (algo que era característico dos estudos linguísticos anteriores). A descrição das regras que regiam essa competência era seu principal objetivo. (WEEDWOOD, 2002, p. 133).

A longo prazo, no entanto, havia um objetivo ainda mais audacioso: proporcionar “uma gramática capaz de analisar a adequação de diferentes níveis de competência, avançando no estudo das línguas individuais para chegar à natureza da linguagem humana como um todo.” (WEEDWOOD, 2002, p. 134). Desse modo, esperava-se da Linguística um subsídio à compreensão da natureza da mente humana. Para Chomsky, a partir do estudo da “faculdade humana da linguagem”, seria possível indicar como os seres humanos constroem um sistema de conhecimento a partir da experiência diária. (WEEDWOOD, 2002, p. 134).

Assim, o gerativismo buscava estabelecer um modelo teórico capaz de apresentar e esclarecer a natureza e o funcionamento dessa faculdade. Chomsky (1980) anunciava que

[...] uma das razões para estudar a linguagem (exatamente a razão gerativista) – e para mim, pessoalmente, a mais premente delas – é a possibilidade instigante de ver a linguagem como um “espelho do espírito”, como diz a expressão tradicional. Com isto não quero apenas dizer que os conceitos expressados e as distinções desenvolvidas no uso normal da linguagem nos revelam os modelos do pensamento e o universo do “senso comum” constituídos pela mente humana. Mais instigante ainda, pelo menos para mim, é a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana. (CHOMSKY, 1980, p. 9).

Com o gerativismo, as línguas deixam de ser compreendidas como comportamento socialmente dependente e passam a ser estudadas como uma faculdade mental humana: “A morada da linguagem passa a ser a mente humana.” (KENEDY apud MARTELOTTA, 2012, p. 129).

A partir da década de 1950, iniciou-se o desenvolvimento das gramáticas gerativas, tendo sido a sua teoria original reelaborada diversas vezes. Por outro lado, no mesmo período, surgiram diversas outras propostas de análise gramatical diferentes daquela proposta por Chomsky e seus seguidores. Uma delas foi a Escola de Praga, que compreendia um grande grupo de pesquisadores europeus engajados em estudar a língua como um sistema funcional,

sem, com isso, ignorar os fatos linguísticos concretos, nem os métodos comparativos do estudo da evolução da linguagem. Entre seus representantes, podemos destacar Roman Jakobson e Émile Benveniste. Ao abordar a estrutura linguística, Benveniste (1991) afirma que, na década de 1930, alguns linguistas propuseram o princípio da estrutura, no sentido de reagir contra a ideia de uma língua fundamentalmente histórica, que a pulverizava em elementos isolados. O filósofo ainda comenta que a língua compreendida como sistema (Saussure) e este como formado de “unidades que se condicionam mutuamente, distingue-se dos outros sistemas pela organização interna dessas unidades, organização que lhe constitui a estrutura.” (BENVENISTE, 1991, p. 102). Essa abordagem permitiu ver a língua como um sistema cuja composição pode ser analisada com base em um *corpus*, sendo conduzida a uma classificação, uma taxionomia dos elementos que compõem esse sistema.

2.9 O Funcionalismo e a Gramática funcional

Em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo, surge uma nova corrente linguística denominada Funcionalismo, preocupada em estudar as semelhanças entre a estrutura gramatical das línguas e o seu uso nos distintos contextos comunicativos. Além disso, apresenta novos entendimentos teóricos acerca da natureza da linguagem, novas concepções a respeito dos objetivos da análise linguística e dos métodos nela utilizados.

Para os funcionalistas, a linguagem é um mecanismo de interação social. Tendo como objetivo buscar, na situação comunicativa, a motivação para os fatos da língua, seu interesse ultrapassa a estrutura gramatical, visto que procura esclarecer as regularidades observadas nas situações reais de uso da língua, analisando suas condições discursivas e a relação entre linguagem e sociedade. (MARTELOTTA, 2012, p. 157). Nessa abordagem, o importante não é somente a descrição das estruturas linguísticas, mas a relação que estabelecem com o falante, o ouvinte e com o conteúdo comunicacional, levando em consideração os papéis desempenhados pelos dois primeiros numa situação real de comunicação.

A teoria funcionalista tem como objetivo fornecer subsídios através dos quais seja possível desenvolver gramáticas funcionais de línguas específicas, explicitando suas expressões linguísticas e considerando um sistema de regras que congregue as generalizações mais expressivas e pertinentes.

Neves (1997) assim conceitua a gramática funcional:

Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso. (NEVES, 1997, p. 15).

Ao se tratar da descrição e do funcionamento da língua em uso, presume-se que a consideração das estruturas linguísticas se regule pelo que elas representam de organização dos elementos linguísticos que propagam os objetivos de uso da linguagem. Nessa linha, Neves (2006, p. 16-17) aponta algumas lições básicas de uma gramática funcionalista:

- 1) A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos (Prideaux, 1987), e, portanto tem motivações: há uma competição de forças (externas e internas à língua), que vindas de diferentes direções e possuindo natureza diferente, buscam equilibrar a forma da gramática.
- 2) A língua (e sua gramática) não pode ser descrita nem explicada como um sistema autônomo (Givón, 1995), imune a uma relação com fatores externos de ativação: embora o sistema linguístico exiba algum grau de arbitrariedade, ele se ativa motivado por fatores externos (e de mais de um tipo).
- 3) As formas e os processos da língua (a gramática) são meios para um fim, não um fim em si mesmos (Halliday, 1994): na atividade bem sucedida, os fins são os correlatos das motivações.

Nesse sentido, esses três princípios destacados por Neves demonstram a importância das motivações de uso e das necessidades comunicativas. Subordinados a eles, a autora destaca os temas de uma consideração funcionalista da gramática:

- 1) Relações entre discurso e gramática (porque o discurso conforma a gramática, mas principalmente porque ele não é encontrável despido de gramática);
- 2) Liberdade organizacional do falante, dentro das restrições construcionais (porque o falante processa estruturas regulares, mas é ele que faz as escolhas que levam a resultados de sentido e a efeitos pragmáticos);
- 3) Distribuição de informação e relevo informativo (porque os diversos eventos têm, inerentemente, diferente importância comunicativa, mas é o falante que lhes confere relevo, segundo seus propósitos);
- 4) Fluxo de informação e fluxo de atenção (porque no discurso há sempre uma informação que flui, mas é o falante que dirige, dentro de um ponto de vista, o fluxo de atenção que “empacota” a informação, para apresentá-la ao ouvinte). (NEVES, 2006, p. 17).

Conforme essa concepção de gramática, os elementos linguísticos são elucidados, fazendo menção à sua função no sistema linguístico em determinado momento, podendo, em outro momento, sofrer alterações. Isso acontece, pois, apesar das restrições internas ao sistema, o usuário da língua possui determinada liberdade organizacional para fazer uso desse sistema a fim de dar conta das diversas ocorrências comunicativas.

2.10 A teoria sociolinguística e a Sociologia da Linguagem como concepções de ensino da língua

Outra teoria linguística que tentou responder à crescente manifestação de insatisfação perante os modelos estabelecidos que afastavam o objeto da Linguística da realização da língua e das suas diversas manifestações foi a Sociolinguística. Sua emergência ocorreu na década de 1950 e ganhou força nos Estados Unidos em 1960, com os estudos de Labov, que considerava a Linguística como uma ciência social. Assim, a Sociolinguística foi concebida como o estudo da Linguística que evidencia as variáveis de natureza extralinguística.

Essa teoria ficou conhecida por estudar a língua em seu uso real, considerando as relações entre a estrutura linguística e os aspectos culturais e sociais da produção linguística. A língua é concebida, então, como criação social, não podendo ser estudada isoladamente, fora de um contexto, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (MARTELOTTA, 2012).

A Sociolinguística considera que a variação e a mudança são essenciais às línguas e que precisam ser consideradas na análise linguística. Entre seus objetivos, podemos destacar o de compreender os principais fatores que determinam a variação linguística, sendo ela um fenômeno cultural, determinado por fatores linguísticos e extralinguísticos. A variação demonstra o caráter adaptativo da língua como código de comunicação. O linguista, ao observar as diversas esferas da variação, precisa elucidar sua configuração na comunidade de fala, bem como os contextos linguísticos e extralinguísticos que a favorecem ou a inibem. (CEZARIO apud MARTELOTTA, 2012, p. 141).

No entanto, segundo Bagno (2011), a Sociolinguística é carente de uma teoria social consistente, não oferecendo uma adequada visão da dinâmica sociocultural da linguagem. Para o autor, essa área da Linguística traz muitas heranças do estruturalismo clássico, dedicando-se “primordialmente ao conhecimento da língua, à descrição da língua, recorrendo a fatores sociais somente na medida em que eles auxiliam nessa descrição.” (BAGNO, 2011, p. 62).

Bagno (2011) reconhece a importância da Sociolinguística para os estudos da sociologia da linguagem, destacando que os campos de interesse e atuação se sobrepõem em muitos aspectos. Porém, destaca que ela encerra seus estudos sobre o uso da língua e suas relações sociais onde a sociologia da linguagem tem o seu ponto de partida. Como afirma o autor,

[...] a sociolinguística mostra que existe *variação* e, em certa medida, se detém na explicação das causas (linguísticas e/ou sociais) dessa variação, ao passo que a sociologia da linguagem se pergunta: quais as consequências (sociais, culturais, éticas, políticas, econômicas, pedagógicas, psicológicas) dessa variação? De que modo a variação linguística é parte constitutiva das dinâmicas das relações sociais? Ao contrário da sociolinguística variacionista, que se vale da noção um tanto estática e passiva de a ‘língua reflete a sociedade’, a sociologia da linguagem postula que as línguas moldam as sociedades e são moldadas por elas, num intrincado jogo de relações, nunca igualitárias. (BAGNO, 2011, p. 63).

O autor afirma que o conhecimento linguístico dos indivíduos começa no início de sua vida, já que, ao interagir com seus familiares, eles adquirem a língua materna. Nesse processo, que perpassa todas as fases de desenvolvimento, o sujeito vai aprendendo as normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diferentes grupos sociais, inclusive aquele no qual está inserido. Dessa forma, o autor propõe uma concepção de língua como “uma atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade.” (BAGNO, 2002, p. 32).

Para Bagno (2002), o linguista deve descrever a língua em suas diversas manifestações, oferecendo hipóteses e teorias consistentes para esclarecer os fenômenos linguísticos, para que, assim, os educadores possam oferecer aos sujeitos uma prática pedagógica que considere a pluralidade de realizações da língua.

2.11 Concepções de língua e gramática

Como vimos anteriormente, o estudo da gramática emerge da filosofia grega para indicar a análise de uma estrutura que organizava as línguas. Posteriormente, em Roma, passou a instituir-se como uma esfera de investigação autônoma, com objetivos pedagógicos e normativos. Com o desenvolvimento das Ciências da Linguagem, esse conceito passou por diversas modificações, ampliações e restrições, passando a ter objetivos e concepções muito diferentes daqueles formulados pelos gramáticos iniciais. Ele passou a ser acompanhado por qualificativos que agregaram nuances a seu sentido, por exemplo, as expressões *gramática estruturalista*, *gramática gerativa*, *gramática funcionalista*, dentre outras. Muitos desses conceitos, elaborados com base em distintos estudos da linguagem, foram apreendidos mais rapidamente pelo ensino da língua do que outros. Considerando os objetivos deste estudo, explicitarei a seguir algumas acepções de gramática que considero pertinentes ao estudo do ensino da língua.

Primeiramente, tomo o conceito de gramática tradicional, que, segundo Franchi (2006, p. 17), tem suas origens com os gramáticos de Port-Royal, no século XVII, quando elaboraram

uma gramática com princípios estruturais constituídos desde a sua divisão, na exposição dos fatos gramaticais e, principalmente, na classificação dos sons e das partes da oração. Nessa concepção, o bom uso da linguagem se vinculava à arte do pensar. A gramática tradicional, ainda muito presente naquilo que se compreende sobre o ensino de gramática na atualidade, foi definida por Bagno (2000) como um princípio composto por dogmas que deveriam ser aceitos como verdades incontestáveis.

Franchi expõe objetivamente que pressupostos nocivos a um ensino produtivo da gramática são esses. Um deles consiste em compreender que existem duas modalidades de uso da língua: “uma modalidade culta e bela; outra, as modalidades coloquiais, feias e vulgares porque em uso pelas pessoas mais simples do povo.” (FRANCHI, 2006, p. 15). Outro pressuposto tem por base um padrão comparativo, segundo o qual a modalidade culta tem por base a prática de “bons escritores” e de pessoas que sabem utilizá-la. Com base nesse uso, concebe-se o que se pode ou não fazer no que se refere ao uso da língua, indicando o que passa a ser “autorizado” e correto e o que passa a ser “desautorizado” e errado.

Cabe à escola, por consequência, ensinar a língua que não se sabe, pautando esse ensino pela obediência a tais padrões estabelecidos. Por fim, e para resumir, o último pressuposto, apresentado pelo autor, consiste em estabelecer que sabe gramática aquele que conhece as regras do escrever e falar bem e as utiliza na produção de seus textos (FRANCHI, 2006, p. 15-16). Gramática, nessa perspectiva, é, portanto,

[...] o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente” (FRANCHI, 2006, p. 16, grifos do autor).

No entanto, como vimos, essa foi uma dentre as concepções de gramática elaboradas desde os filósofos da antiga Grécia. Com base nos estudos do século XX e atuais, diversas críticas têm sido feitas ao ensino da gramática tradicional. Apesar disso, podemos perceber que ela ainda está presente em grande parte das práticas docentes. Estudos importantes das décadas de 1980 e 1990 mostraram que a escola utiliza a gramática como ponto de partida para o ensino da língua e passa a ocupar papel principal no processo de ensino e aprendizagem, pois se acredita que a criança precisa dominá-la para ler e escrever corretamente.

Antunes (2003), ao se referir a esse ensino da gramática, identifica o estudo de

uma gramática descontextualizada, [...] desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada na comunidade do dia a dia; uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função [...]; uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. [...]; uma gramática das excentricidades, de pontos de vista refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que [...] estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua; uma gramática voltada para nomenclatura e a classificação das unidades [...], uma gramática prescritiva preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado” [...]. (ANTUNES, 2003, p.31-33).

Dessa forma, de acordo com Leite (1999, p. 24), o ensino da língua, ao ser concebido como um momento de transmissão das normas e conceitos gramaticais, é criticado, visto que “lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar”, ou seja, expressa um pensamento limitado sobre a língua, em que o sujeito não é instigado a exercer sua capacidade criadora para ler e produzir textos, mas sim a classificar frases fora de seu contexto de uso e a escrever redações com temas que não fazem parte de seu cotidiano.

De acordo com Possenti (1996), essa noção de gramática como um conjunto de regras pode ser compreendida de três formas: 1) conjunto de regras que deve ser seguido; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante domina.

Com base nessa distinção, caracterizo a seguir três tipos de gramática como os mais aceitos pela comunidade acadêmica em nosso país: a) gramática normativa; b) gramática descritiva e c) gramática internalizada.

Gramática normativa – Esse tipo de gramática, de acordo com meu *corpus* investigativo, é a mais difundida nas escolas e, de acordo com Possenti (1996), é, em geral, a definição adotada pelas gramáticas pedagógicas. Nessa concepção de gramática, a língua é concebida como um código estanque, privilegiando o estudo da modalidade escrita e não admitindo as diferentes variações linguísticas, considerando-as como erro.

Referindo-se à gramática normativa, Travaglia (1997) afirma que

[...] é aquela que estuda os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se em geral, nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista conscientemente ou não, como idêntica à escrita. (TRAVAGLIA, 1997, p. 30).

De acordo com esse mesmo autor, a gramática normativa dita as normas de bem falar e bem escrever, prescrevendo um uso da língua como o correto. Nesse sentido, ela visa à regulação do uso da língua em sociedade. Essa concepção de gramática, segundo Batista (1991),

restringe-se a formas recorrentes e coincidentes com um ideal de língua, baseado em critérios lógicos, semânticos, estéticos e históricos.

Nesse sentido, a gramática normativa tradicional constitui-se num objeto do ensino tradicional da língua portuguesa, trazendo consigo um ensino de regras, nomenclaturas e classificações que não pertencem ao cotidiano linguístico dos sujeitos.

Gramática descritiva – A gramática como um conjunto de regras que são seguidas trata a língua como ela se apresenta em determinado momento de sua existência, preocupando-se em descrevê-la em sua modalidade oral.

Travaglia (1997) aponta que a gramática descritiva “trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta.” (TRAVAGLIA, 1997, p. 32). De acordo com Possenti (1996), para esse tipo de gramática, o objetivo é tornar conhecidas, explicitamente, as regras utilizadas pelos falantes, ou seja, as regras que são seguidas. Para os gramáticos que defendem essa concepção, o ideal não é apontar erros, mas verificar diferentes formas de expressão nos diferentes grupos sociais.

Gramática internalizada - De acordo com o pressuposto segundo o qual todo falante domina a gramática da língua que fala, construiu-se um discurso segundo o qual o trabalho com a gramática precisa estar voltado à reflexão sobre o conhecimento utilizado no cotidiano pelos falantes e a serviço da produção oral e escrita, servindo como instrumento de ampliação das competências linguísticas e discursivas desejadas para a formação plena do usuário. (BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012, p. 119).

Essa concepção reconhece um conjunto de regras que o falante domina, isto é, as “hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1996, p. 69). Portanto, Possenti (1996) propõe um ensino que aconteça a partir do conhecimento que o aluno tem sobre a língua e considerando as diferentes variações linguísticas. Para o autor, ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso.

No mesmo caminho proposto por Possenti (1996), Bagno (2002) considera o ensino da norma padrão obsoleta e antiquada e propõe um ensino da língua que contemple o desenvolvimento efetivo das habilidades e dos comportamentos de leitura e escrita, necessários a um maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. Para ele, educar em língua materna é “permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua, modalidades que só se realizam empiricamente,

concretamente, na forma de gêneros textuais.” (BAGNO, 2011, p. 31). Assim, é através de um trabalho com os mais variados gêneros textuais que os sujeitos tomarão consciência da pluralidade dos possíveis usos da língua.

Com base nisso, ele defende que o ensino da língua, na escola, tenha como elementos constitutivos:

- (i) O desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- (ii) o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação. (BAGNO, 2002, p. 18)

Para Bagno (2002), as aulas de língua portuguesa não podem se resumir a “aulas de gramática”, com análise de frases sem contexto e exercícios classificatórios, pois lhes cabe criar condições para que o sujeito fale, leia e escreva bem para, posteriormente, estudar o funcionamento da língua. Nesse sentido, o autor defende o não ensino da norma padrão, considerando-a como sinônimo de um ensino específico de uma única modalidade de uso da língua, uma língua idealizada, construída com base nos usos de um pequeno grupo de escritores e usuários.

Para estudar o funcionamento da língua, Bagno (2002) propõe a “pesquisa linguística”, que consiste na introdução da prática da pesquisa como instrumento para a investigação da língua. Uma pesquisa da língua, de acordo com o autor, só pode ser realizada pelo indivíduo a partir de uma determinada fase do percurso escolar, quando o aluno já alcançou determinado grau de letramento que lhe permita compreender essa investigação de forma consciente e sistemática.

Para Neves (2009), coerente com a teoria funcionalista da gramática, o sujeito adquire a língua (e, portanto, a gramática que a organiza) sem precisar estudá-la, ou seja, o sujeito, ao ter contato com outros falantes de sua língua materna, vai aprendendo a empregá-la, desenvolvendo uma consciência sobre a língua e aprendendo a refletir sobre ela. Essa aquisição se refere à capacidade que todo falante tem de realizar escolhas comunicativas adequadas, atuando dentro do condicionamento ditado pelas normas gramaticalmente prescritas pelo uso.

Em termos de ensino, Neves (2009, p. 18) propõe a inserção da pesquisa linguística na valorização do uso e do usuário da língua, a partir de um estudo sobre gramática que vise à relação dos usuários com sua própria língua. Assim, a autora propõe a língua em uso como objeto de investigação escolar, considerando que é na interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. Nesse sentido, o foco do trabalho com a língua é a construção do sentido do

texto, isto é, a realização das funções da linguagem, compreendendo que elas se constituem regidas pela função textual.

Para tanto, segundo a autora, cabe à escola intensificar o trabalho de reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem, atividades de análise linguística e de compreensão da gramática, ou seja, a escola deve partir dos usos que o aluno faz sobre a língua e levá-lo a refletir sobre esses usos.

Assim, contrariando a concepção de Bagno (2011) de que não se deve ensinar a norma padrão na escola, Neves (2009) afirma que há um espaço para o estudo dessa modalidade na escola. Para tanto, o importante é partir do uso da língua para, em seguida, estudar a norma e não ir da norma para o uso.

Com base nas discussões apresentadas, podemos afirmar que muitos pesquisadores, dentre eles os citados aqui, investiram e investem seus estudos na elaboração de uma proposta de ensino da língua que considere a gramática como um de seus objetos fundamentais. Este trabalho buscará essas contribuições nos estudos acadêmicos espalhados por todo o País, com vistas a recuperar o dinamismo e a relação intensa que eles mantêm com o ensino da língua.

3 O ENSINO DE GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O processo de pesquisa pode ser compreendido como um procedimento formal para a obtenção de conhecimento sobre a realidade. Minayo (2014, p. 47) define pesquisa como a “atividade fundamental das ciências no processo de investigação e construção da realidade”. A pesquisa estabelece uma atividade prática e teórica de constante busca. É uma atividade de aproximação consecutiva da realidade que nunca se exaure, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação. Nesse sentido, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática.” (MINAYO, 2013, p. 16). Durante o processo de pesquisa, o pesquisador necessita desenvolver uma prática teórica de busca constante, sendo a pesquisa um processo inacabado e permanente, na medida em que desenvolve atividades de aproximações contínuas da realidade. (MINAYO, 2014, p. 19).

Na introdução desta dissertação, tive como objetivo expor a origem do meu interesse pelo tema da pesquisa e como esse interesse foi se configurando, com a influência de outros elementos, até chegar a este objeto de investigação: o tratamento dado pelas pesquisas acadêmicas ao ensino de gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com vistas a reconstituir e analisar o conteúdo referente ao ensino de gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental proveniente das pesquisas acadêmicas, e a sistematizar suas principais contribuições, optei por uma pesquisa de caráter bibliográfico.

Medeiros (2010) ajuda-nos a compreender que esse método de pesquisa envolve o levantamento da literatura referente ao tema que se almeja estudar. Seu objetivo é “colocar o autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto de seu interesse.” (MEDEIROS, 2010, p. 39).

Para este trabalho, oriento-me por um tipo específico de pesquisa bibliográfica: o estado da arte. Ele tem como objetivo mapear e discutir a produção acadêmica em um dado campo do conhecimento, a fim de identificar que dimensões do tema vêm sendo destacadas e privilegiadas, que procedimentos metodológicos são utilizados, de que referencial teórico se utilizam os pesquisadores para embasar suas pesquisas e qual é a sua contribuição para o desenvolvimento da área em que se erigem. Trata-se de uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Silva e Carvalho (2014) destacam algumas características importantes que devem ser consideradas pelo pesquisador ao desenvolver estudos do tipo estado da arte:

Algumas características do estado da arte devem ser observadas ao se desenvolver uma pesquisa com esse método, uma delas é o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 349).

De acordo com Silva e Carvalho (2014), o fato de esse tipo de pesquisa não envolver um determinado sujeito a ser pesquisado requer uma postura de respeito por parte do pesquisador, demonstrada pela fidelidade ao que foi encontrado e pelo rigor de suas análises, garantindo, assim, a confiabilidade de sua pesquisa.

Esse tratamento rigoroso deve estar presente desde a composição do *corpus* até a sua análise. A fim de visibilizar a trajetória percorrida neste estudo, apresentarei, a seguir, os procedimentos utilizados na busca e na seleção dos textos integrados a este trabalho, a procedência e a temática desses textos e de seus autores, as especificidades no tratamento do tema e as escolhas que orientaram a análise do material.

3.1 Sobre a constituição do *corpus*: critérios de seleção e resultados

Ao iniciar as investigações sobre o tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente ao ensino de gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebi o crescimento das investigações acerca desse ensino a partir da segunda década de 1980 e 1990.

Tais investigações, em sua maioria, questionam a eficácia de um ensino centrado na identificação, classificação e transmissão de conceitos e regras gramaticais fora de um contexto de uso. Esses questionamentos e mudanças decorrentes da transformação da forma de conceber a língua têm forte influência de estudos do campo da Linguística e do campo da Educação que, como vimos no capítulo anterior, marcam as décadas de 1980 e 1990 e acabam por desaguar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1996.

Assemelhando-se à proposta de ensino de língua elaborada por Geraldí (1985), os PCN, ao estabelecerem como um dos eixos do ensino da língua na escola a reflexão linguística, aprofundaram um conflito educacional ainda muito presente nas práticas escolares: ensinar ou

não ensinar gramática nos Anos Iniciais? Se ensinar, o que ensinar? Como ensinar? Nesta exposição, sistematizarei as respostas dos pesquisadores a essas questões.

Para isso, utilizo, como fonte de dados, o Banco de Teses da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, o Repositório Institucional da PUCRS, o Repositório Institucional da UFRJ, o Repositório Institucional da UFPE, a Biblioteca Digital da UFPR, o Repositório Digital da UFRGS, a Biblioteca Digital da UPF, a Biblioteca Digital da UNICAMP, o Portal de Periódicos da CAPES e o Portal de Periódicos Scielo¹. Como recorte temporal, estabeleço o período de 1996 a 2016.

Para filtrar as informações, utilizei sete descritores – Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Ensino da Língua, Reflexão Linguística, Gramática, Ensino de Gramática e Séries Iniciais –, combinados de 26 formas distintas, de modo a cobrir o meu interesse investigativo. Essas combinações estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Combinações de descritores utilizados no levantamento do material bibliográfico

1	Ensino Fundamental
2	Ensino Fundamental + Anos Iniciais
3	Ensino Fundamental + Anos Iniciais + Ensino da Língua
4	Ensino Fundamental + Anos Iniciais + Reflexão Linguística
5	Ensino Fundamental + Anos Iniciais + Análise Linguística
6	Ensino Fundamental + Anos Iniciais + Gramática
7	Ensino fundamental + Anos Iniciais + Ensino de Gramática
8	Ensino Fundamental + ensino da Língua
9	Ensino Fundamental + Análise Linguística
10	Ensino fundamental + Gramática
11	Ensino Fundamental + Ensino de Gramática
12	Anos Iniciais + Ensino da Língua
13	Anos Iniciais + Reflexão Linguística
14	Anos Iniciais + Análise Linguística
15	Anos Iniciais + Gramática
16	Anos Iniciais + Ensino de Gramática
17	Séries Iniciais + Ensino de Língua
18	Séries Iniciais + Reflexão Linguística
19	Séries Iniciais + Análise linguística

¹ Destaco que os trabalhos publicados em anais de eventos e que constam no *corpus* vieram pelo levantamento de dados nos portais de periódicos selecionados.

20	Séries Iniciais + Gramática
21	Séries Iniciais + Ensino de gramática
22	Ensino de Língua
23	Análise Linguística
24	Gramática
25	Ensino de Gramática
26	Reflexão Linguística

Fonte: Elaborado pela autora.

Selecionadas as fontes e os descritores, iniciei uma busca rigorosa nos bancos de dados, utilizando as combinações de descritores suprarreferidas e os filtros disponibilizados pelas instituições. Nesse momento, fiz a triagem dos textos com base na leitura do título, do resumo e de algumas introduções dos trabalhos encontrados. Isso resultou na seleção de 82 trabalhos: 47 dissertações, 9 teses e 24 artigos.

É importante destacar algumas dificuldades encontradas nesse momento, em especial, o fato de que muitos resumos e introduções dos textos não ofereciam informações básicas sobre o trabalho, como o campo empírico analisado, ou continham inconsistências entre as informações apresentadas. Isso exigiu um tempo maior de dedicação a essa fase do estudo em relação ao período inicialmente programado.

Na sequência, iniciei a leitura das publicações e percebi a necessidade de delimitar o *corpus*, uma vez que a maioria dos trabalhos abordava o ensino de língua para a segunda etapa do Ensino Fundamental, ou o ensino de gramática no Ensino Médio. Outros, ainda, tratavam do fenômeno linguístico em cursos de Licenciatura em Letras.

Diante dessa amplitude, optei por selecionar apenas os textos que tratassem especificamente do ensino de gramática e da análise e reflexão linguística nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem me descuidar dos princípios que devem ser respeitados na composição do *corpus*, o qual, segundo Amado (2013, p. 311), deve considerar:

- A exaustividade – o que exige um levantamento completo do material suscetível de ser utilizado.
- A representatividade – é necessário que os documentos recolhidos sejam o reflexo fiel de um universo maior. Neste caso, pode ser pertinente ter em conta os critérios estabelecidos pelas teorias de amostragem.
- A homogeneidade – os documentos devem referir-se a um tema e possuir outras características semelhantes, tais como, terem sido produzidos com a mesma técnica (por e.g., entrevistas), terem finalidades e destinatários idênticos.
- A adequação – espera-se que os documentos sejam adequados aos objetivos da pesquisa.

Após reler os resumos e introduções dos textos, levando em consideração o recorte definido, o *corpus* foi reduzido a 30 produtos, sendo 12 artigos, 15 dissertações e 3 teses, como é possível visualizar no Quadro 2. Isso denota, inicialmente, um aspecto lacunar da produção acadêmica, uma vez que, dos 82 trabalhos iniciais, cerca de 60% dirigem-se ao ensino de língua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ou ainda à formação do professor de língua portuguesa (na área específica) e à prática de ensino nos cursos de licenciatura.

Quadro 2 - Quadro síntese da pesquisa bibliográfica: artigos, dissertações e teses que compõem o *corpus* investigativo

ANO	TÍTULO	AUTOR	FONTE/ INSTITUIÇÃO	ÁREA	TIPO DE MATERIAL
2002	<i>Ensino e aprendizagem da concordância verbo-nominal: concepções e práticas numa rede pública de ensino</i>	Raquel Elza Campos de Oliveira	UFPE	Mestrado em Educação	Dissertação
2003	<i>Ensino de Análise Linguística: aprovação pelos professores de prescrições dos novos livros didáticos de Língua Portuguesa</i>	Eliane Nascimento Souza de Andrade	UFPE	Mestrado em Educação	Dissertação
2004	<i>A reflexão sobre a língua e a superação das dificuldades de leitura e escrita</i>	Stela Miller	27º Reunião Anual da Anped – Anais ²		Artigo
2006	<i>Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma linguística implicada</i>	Maria de Lourdes Meirelles Matencio	Revista Filologia e Língua Portuguesa n.8, 2006		Artigo
2006	<i>Variação linguística: considerações acerca das práticas docentes</i>	Dilian da Rocha Cordeiro	29º Reunião Anual da Anped ³ - Anais		Artigo
2007	<i>Ensino de Português – gramática: encontro de possibilidades</i>	Maria Luiza Scafutto	UFJF	Mestrado em Linguística	Dissertação

² Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt10/t1012.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

³ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2299-int.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2017.

2008	<i>Fala e escrita: propostas didáticas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>	Debora Amorim Gomes da Costa Maciel	31º Reunião Anual da Anped ⁴ - Anais		Artigo
2008	<i>Análise linguística via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular</i>	Idelma Maria Nunes Porto	UEL	Mestrado em Estudos da Linguagem	Dissertação
2008	<i>Entre “Ensino de gramática” e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e Livros Didáticos</i>	Alexandro da Silva	UFPE	Doutorado em Educação	Tese
2009	<i>A substituição lexical em Livros Didáticos de Língua Portuguesa da 4º série</i>	Fernanda Giacchini	UPF	Mestrado em Letras	Dissertação
2010	<i>A língua em funcionamento nas práticas discursivas</i>	Adair V. Gonçalves; Claudia L.N Saito; Elvira L. Nascimento	RBLA, Belo Horizonte, v.10, n.4, p.1024,2010		Artigo
2010	<i>Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”</i>	Terezinha da Conceição Costa Hubes	Revista Linguagem e (dis)curso, Palhoça, SC, v.10, n.1, p.181-205, jan./abr. 2010		Artigo
2010	<i>Entre o ensino de gramática e as práticas de Análise Linguística: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental?</i>	Sirlene Barbosa de Souza	UFPE	Mestrado em Educação	Dissertação
2010	<i>A Educação Linguística: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais</i>	Leila Cristina Lima dos Santos	PUC – SP	Mestrado em Língua Portuguesa	Dissertação
2010	<i>Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental</i>	Grasiela Kieling Bublitz	PUC-RS	Doutorado em Linguística	Tese
2010	<i>O professor e sua formação linguística:</i>	Marlucia Barros Lopes Cabral	UFRN	Doutorado em Educação	Tese

⁴ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-4398-int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

	<i>uma interlocução teoria-prática</i>				
2011	<i>Entre a tradição e a inovação: um estudo sobre as mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de LP</i>	Alexandro da Silva, Artur Gomes de Moraes	Revista Portuguesa de Educação v.24, n.1, 2011		Artigo
2011	<i>Crenças de professores do município de Caicó – RN sobre o ensino de gramática nos Anos Iniciais do Nível Fundamental</i>	Suenyra Nóbrega Soares	UFRN	Mestrado em Linguística Aplicada	Dissertação
2012	<i>Língua portuguesa na escola: representações sociais das professoras</i>	Rosely Ribeiro Lima; Filomena Maria de Arruda Monteiro	Congreso Iberoamericano de las Lenguas en La Educación y en La Cultura / IV Congreso Leer.es – 2012 - Anais ⁵		Artigo
2012	<i>Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professor de língua portuguesa do 5º ano</i>	Andréia Araújo Nóbrega	UFPB	Mestrado em Linguística	Dissertação
2013	<i>Marcas coesivas: o ensino e o trabalho de construção textual</i>	Eliane Cristina Lopes Marchetti	UFSCAR	Mestrado em Linguística	Dissertação
2013	<i>Norma culta e ensino: uma dimensão linguística possível</i>	Maria Alice Silva Baptista	UFSC	Mestrado em Linguística	Dissertação
2014	<i>Um estudo sobre concepções de língua e práticas docentes frente às atividades de produção textual</i>	Josiane Almeida da Silva	UNICAP	Mestrado em Ciências da Linguagem	Dissertação
2015	<i>Ensino de gramática: contribuições de livros didáticos de Língua Portuguesa</i>	Janice H. Chaves Marinho, Delaine C. Bicalho	Revista Educação em foco v.18, n.26, 2015		Artigo
2015	<i>Gramática: Ensino na perspectiva normativa x reflexão linguística</i>	Fatima Grazielle de Souza	Revista de Estudos Acadêmicos de Letras v.8, n.2 2015		Artigo

⁵ Disponível em: <file:///G:/Downloads/Ribeiro_Rosely%20(3).pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

2015	<i>O currículo de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais na perspectiva das teorias linguísticas</i>	Uagne Coelho Pereira	UFT	Mestrado em Letras e Linguística	Dissertação
2015	<i>Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua</i>	Fabiana Kaodoiniski	UCS	Mestrado em Educação	Dissertação
2015	<i>A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa Ler e Escrever</i>	Gabriela Mendonça de Macedo	USP	Mestrado em Psicologia	Dissertação
2016	<i>O ensino da gramática nos Anos Iniciais de escolarização: que reflexões as crianças fazem sobre o funcionamento da língua?</i>	Mariana Correa de Paula, Rosângela Hanel Dias	XI Reunião científica da Anped Sul - Anais ⁶		Artigo
2016	<i>Tensões sobre o ensino da Língua Portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística</i>	Telma Ferraz Leal, Ana Carolina P. Brandão, Leila N. da Silva	Revista Educação e Pesquisa v.42, n.2, p.427-442, abr./jun.2016		Artigo

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Sobre a constituição do *corpus*: procedência e temáticas

A produção acadêmica sobre o ensino de gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem mostrado uma frequência maior, em especial, nos anos 2000, havendo uma incidência significativa nos últimos 8 anos. Analisando a Tabela 1, é possível verificar que, nos primeiros anos que sucederam publicação dos PCN, precisamente entre 1996 e 2001, não ocorreram trabalhos sobre o ensino de gramática nos Anos Iniciais. Os cinco anos seguintes mostram um tímido progresso; até que, a partir de 2008, aumenta consideravelmente a frequência de produtos com essa temática. De 2007 a 2016, são 27 produções, uma média de 2,7 trabalhos por ano, contra 0,3 por ano da etapa anterior.

O que ajudaria a compreender esse movimento do meio acadêmico, mais especificamente, da área que se volta para os estudos sobre o ensino da língua portuguesa? Minha hipótese é a de que o período posterior à divulgação dos PCN caracterizou-se pela

⁶ Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7_MARIANA-CORR%C3%8AA-DE-PAULA-ROSANGELA-HANEL-DIAS.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

tentativa de compreensão do impacto das novas propostas sobre a organização curricular. Os trabalhos versaram sobre a adequação dos livros didáticos e dos currículos escolares às novas orientações para o ensino da língua, bem como sobre as práticas de professores e a sua relação com o ensino tradicional e as possibilidades de um ensino de análise e reflexão sobre a língua a partir de um trabalho com os gêneros textuais.

Em relação à procedência dos pesquisadores, destaca-se a quantidade expressiva de trabalhos oriundos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de onde originavam seis trabalhos de pesquisadores no período de 2006 a 2011, o que se configura como um indicador de maturidade no tratamento da temática.

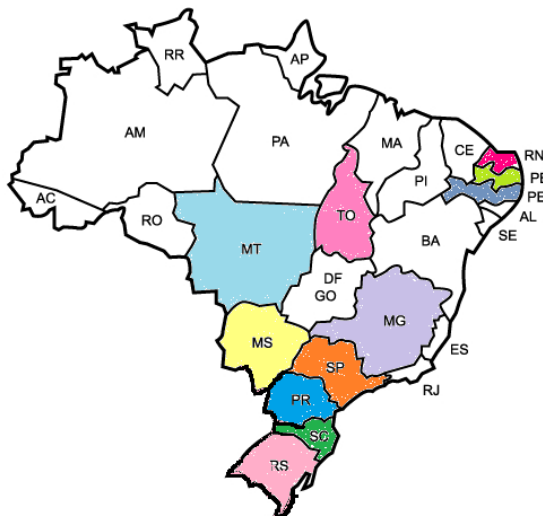
Quadro 3 - Textos que constituem o *corpus*, por IES e ano de publicação

IES/Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL	
UNESP									1													1	
UFMG																					1		1
UFPE							1	1			1		1		1	1						1	7
PUC MG												1											1
UNEMAT																					1		1
UPF														1								1	2
UNIOESTE															1								1
UFMT																	1						1
PUC RS															1								1
PUC SP															1								1
UFT																					1		1
UFGD															1								1
UEL													1										1
UCS																					1		1
UFRN															1	1							2
UFSCAR																		1					1
UFSC																		1					1
UFPB																	1						1
UNICAP																			1				1
USP																					1		1
UFJF												1											1
UPE													1										1
TOTAL	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	2	3	1	6	2	2	3	1	5	2		30

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à procedência geográfica dos textos que constituem o *corpus*, as produções advêm de diversos estados brasileiros, conforme aponta o mapa que expõe a composição do cenário nacional das discussões que envolvem o ensino de gramática nos Anos Iniciais de escolarização.

Figura 1 - Estados brasileiros de procedência dos textos que constituem o *corpus*



Fonte: Elaborada pela autora.

Posteriormente à constituição do *corpus*, iniciei uma leitura atenta desses textos. Essa leitura, também reconhecida como “flutuante”, possibilitou o reconhecimento dos temas relevantes, das concepções dos pesquisadores e dos conceitos mais utilizados. A partir desse procedimento, foi possível reconhecer as áreas temáticas que nortearam cada análise. (AMADO, 2013, p. 311).

Ao realizar a leitura e o fichamento dos textos, observei que, dentre os 12 artigos selecionados, 5 focalizam a prática ou a formação do professor; 3 abordam livros didáticos (coleções ou atividades específicas) e/ou os currículos escolares; 3 trazem reflexões acerca do ensino de língua atrelado aos gêneros discursivos; e 1 apresenta reflexões feitas pelos alunos acerca de conhecimentos linguísticos. Dentre eles, 5 artigos foram publicados em anais de eventos e 7, em revistas. Entretanto, todos os trabalhos foram localizados através do Portal Scielo e do Portal de Periódicos da Capes.

Já entre as 15 dissertações selecionadas, 7 delas abordam a formação ou a prática pedagógica do professor em relação aos conhecimentos linguísticos; 5 tratam da análise de currículos e livros didáticos; 2 focam no trabalho de produção e refacção textual dos alunos e 1 analisa como a exposição dos alunos às diferentes variações linguísticas em atividades de leitura e escrita favorece o acesso à norma culta. Dessas pesquisas, 4 foram produzidas em cursos de Mestrado em Educação, uma, no campo da Psicologia e 10, em cursos de Mestrado em Língua Portuguesa, Ciências da Linguagem, Linguística ou Linguística Aplicada.

Das 3 teses que constituem o *corpus*, duas foram produzidas em cursos de Doutorado em Educação e uma em curso de Doutorado em Linguística Aplicada. A primeira delas investiga o tratamento dado ao ensino de gramática em currículos e livros didáticos. A segunda busca analisar os conhecimentos de leitura, escrita e consciência linguística nos alunos que ingressam no ensino fundamental aos 6 anos. Na terceira, a pesquisadora discorre sobre questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da linguagem verbal, focalizando a importância da formação linguística dos professores que atuam nos anos iniciais, com o objetivo de analisar as inter-relações entre esses saberes e a prática de ensino de produção de textos escritos pelos alunos.

Observo, portanto, que, nos 18 trabalhos oriundos de Programas de Pós-Graduação, predominam estudos localizados na área de Letras/Linguística, totalizando 11 trabalhos, 10 dissertações e 1 tese. Da área da Educação, são 6 trabalhos, sendo 4 dissertações e duas teses; e da área da Psicologia, uma dissertação (Tabela 1).

Tabela 1 - Número de teses e dissertações que fazem parte do *corpus*, por área de conhecimento

<i>Nível</i>	<i>Educação</i>	<i>Letras/Linguística</i>	<i>Psicologia</i>	<i>Total</i>
Mestrado	4	10	1	15
Doutorado	2	1	0	3
Total	6	11	1	18

Fonte: Elaborada pela autora.

Pude verificar, na primeira leitura dos textos, que o ensino de língua é um assunto polêmico, para o qual convergem diferentes posições. Os estudos apontam que um ensino descontextualizado e tradicional da língua, apesar de ainda se fazer presente nas práticas pedagógicas, está sendo severamente criticado e colocado constantemente à prova quanto a sua eficácia. Assim, os textos analisados mostram o empenho dos pesquisadores em debater o ensino tradicional de gramática, expondo suas fragilidades tanto teóricas quanto metodológicas e apresentando novas possibilidades para o trabalho de reflexão da língua.

Apesar disso, não são frequentes as pesquisas que avançam no trabalho de reflexão sobre o funcionamento da língua junto a classes dos anos iniciais, nem estudos que contribuam para a elaboração de propostas de intervenção didática para o ensino de língua nesse nível de ensino, mais precisamente no que se refere ao trabalho de análise e reflexão linguística. Essa

temática se mostra urgente, uma vez que é nessa etapa que o sujeito precisa construir algumas competências linguísticas que serão solicitadas e de que fará uso nos diferentes momentos do processo de escolarização.

Uma análise dessa produção será apresentada no próximo capítulo. Além disso, os procedimentos de análise adotados e as elaborações que permitiram sistematizar as contribuições da produção acadêmica para o estudo sobre o ensino da gramática nos anos iniciais serão objeto de exposição.

4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?

Neste capítulo, darei sequência à exposição do percurso investigativo realizado na pesquisa que deu origem a esta dissertação, mediante a sistematização da análise do material contido no *corpus* produzido para este estudo.

Ao examinar as pesquisas científicas, expostas em artigos, teses e dissertações produzidos sobre o ensino de gramática nos Anos Iniciais no Brasil, procurei identificar as concepções de gramática presentes nessas pesquisas, as contribuições dessas pesquisas para o ensino de gramática e as fragilidades encontradas durante as investigações. Por se tratar de textos, entre as opções metodológicas consolidadas, estava a **análise de conteúdo**, a qual, em função de permitir ao investigador “servir-se do que é dito” (AMADO, 2013, p. 305), foi o método de análise selecionado.

A análise de conteúdo consiste em uma técnica de investigação documental com objetivo de organizar, num conjunto de categorias de significado, o conteúdo em evidência advindo dos mais variados tipos de comunicações. (AMADO, 2013). Esse tipo de estudo possibilita, ainda, classificar, organizar categorias, codificar, sistematizar e inferir sobre os dados.

Amado (2013) destaca seis fases do processo da análise de conteúdo: a) definição do problema e dos objetivos do trabalho; b) explicitação de um quadro de referência teórico; c) constituição de um *corpus* documental; d) leitura atenta e ativa; e) formulação de hipóteses; f) categorização.

Cada uma dessas fases exige do pesquisador diversas incursões nas fontes bibliográficas e documentais, a leitura em profundidade do material, o estabelecimento de critérios para a seleção dos documentos a serem analisados, a verificação de hipóteses implícitas e explícitas no *corpus* investigativo, a categorização do conteúdo emergente das leituras, entre outros. Isso tudo é que permite selecionar e agrupar os dados mais relevantes ao conteúdo em unidades que permitam a sua descrição e, assim, “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias chave veiculadas pela documentação em análise” (AMADO, 2013, p. 313). Esse processo, então, resulta na categorização do material.

Definido o problema de investigação e os seus objetivos, delineado o referencial teórico orientador e constituído o *corpus*, foi possível elaborar algumas hipóteses sobre o conteúdo exposto no material, etapa necessária à formulação de categorias descritivas, ao reconhecimento à organização das unidades de registro e à abordagem dessas unidades com base nas categorias de análise provenientes do quadro teórico.

A leitura flutuante do material permitiu observar, como antecipado no capítulo anterior, uma grande preocupação com uma proposta alternativa à abordagem tradicional de gramática, que, como visto, é centrada no bem falar e no bem escrever, isto é, no estudo de um “conjunto sistemático de normas [...] *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.” (FRANCHI, 2006, p. 16, grifo do autor). Essa crítica, bem como a afirmação de uma compreensão de gramática centrada em uma língua internalizada pelo falante como o próprio conjunto de regras que lhe permite usá-la efetivamente nas diferentes situações comunicacionais, ou seja, como o conjunto de regras sobre a língua que o falante domina (TRAVAGLIA, 2002), atravessam todos os trabalhos selecionados. Dessa constatação, derivou a elaboração de hipóteses sobre quais seriam os descritores adequados do material, uma vez que antecipam o que se ensina e o que deveria ser ensinado em termos de gramática na escola e como se ensina gramática e como ela deveria ser ensinada. Além disso, ao sinalizar respostas para tais questões, o material também suscitou perguntas sobre o profissional que está à frente desse trabalho, sobre como as pesquisas expostas nesses textos consideram o professor, seus conhecimentos e suas práticas.

As categorias descritivas foram, então, elaboradas a partir dessa leitura do *corpus* constituído e da percepção de um movimento que esses “temas” produziam em seu interior. Ao referir-se a esse tipo de categorias, Amado (2013, p. 314) explicita que, ao partir de um quadro de referências teórico, sem categorias prévias, num “procedimento aberto”, o pesquisador, através de tentativas sucessivas, tem a possibilidade de construir um plano de categorias que revelem sua problemática teórica e as características de seu material de análise.

Com base na leitura do material selecionado, portanto, foram elaboradas as seguintes categorias com a finalidade de descrever o *corpus*:

- a) Objetos de Ensino – essa categoria auxiliou na identificação dos conteúdos gramaticais que são ensinados nas escolas e que são propostos pelos pesquisadores para o ensino da língua;
- b) Metodologias de Ensino – com essa categoria, exponho as metodologias de ensino encontradas pelas pesquisas em seus trabalhos de campo e as metodologias propostas pelos pesquisadores para a realização do trabalho com a língua;
- c) Professor – ao estabelecer essa categoria, pretendo abordar aspectos relativos à formação do professor que atua no ensino de língua nos Anos Iniciais, à prática

docente em sala de aula no que se refere ao ensino de gramática e a suas crenças e saberes sobre a língua e o ensino da língua.

A constituição das categorias descritivas permitiram, através de uma leitura vertical e horizontal dos textos, elaborar unidades de registro, as quais se constituem como recortes por meio dos quais aquelas categorias fazem “falar” o material e, ao mesmo tempo, justificam-se. São recortes de uma parcela da comunicação contida nos textos, com “um sentido próprio, em função dos objetivos do trabalho e, por consequência, também do material a analisar.” (AMADO, 2013, p. 315). Nesse sentido, as unidades de registro constituem-se de trechos dotados de significado, recortados dos trabalhos selecionados e que nos ajudam a compreender o que as pesquisas que lhes dão origem dizem a respeito do tratamento dado ao fenômeno linguístico em sala de aula.

Devido à premência dos prazos de conclusão do curso de Mestrado, detenho-me na descrição das pesquisas, postergando para outro trabalho uma análise mais exaustiva de seu conteúdo.

4.1 Objetos de Ensino

Vários objetos culturais, produzidos pela ação humana, podem se constituir em objetos de ensino mediante ações didáticas, planejadas e sistemáticas. Assim, tornam-se uma forma específica de objeto de conhecimento na relação com o estudante. Segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 22), o ensino de Língua Portuguesa sustenta-se em três elementos.

O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Esses conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos presentes nas práticas sociais de linguagem assumem materialidade na forma de textos. Isso porque é nele que se fazem presentes as possibilidades da língua. Segundo Antunes (2009, p. 51-52), o texto

[...] envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. (ANTUNES, 2009, p. 51-52).

Neves (2010, p. 50) considera que a unidade básica de análise da língua em funcionamento é o texto e apresenta, com base em uma teoria funcional da linguagem, três postulados para o trabalho de análise linguística na escola baseados nessa premissa: a) o texto tem de ser visto como organização da informação – onde se estuda a organização da informação do texto; b) o texto tem de ser visto como organização da interação linguística – considerando que é através da linguagem que se estabelecem e se mantêm as relações humanas; c) o texto tem de ser visto como organização semântica – considerando o texto como uma unidade pela qual se representa linguisticamente a experiência extralinguística, seja ela do mundo interior ou do mundo exterior .

Nessa perspectiva, pode assumir centralidade, também, o enfoque comunicativo, pois, como afirma Geraldi (1995, p. 16-17), precisamos entender que dominar uma língua não significa apenas aprender um conjunto de regras e saber utilizá-las em exercícios de classificação, pois esse ensino implica uma reflexão sobre o fenômeno linguístico em contextos reais de comunicação, de formulação de hipóteses sobre o funcionamento dessa língua.

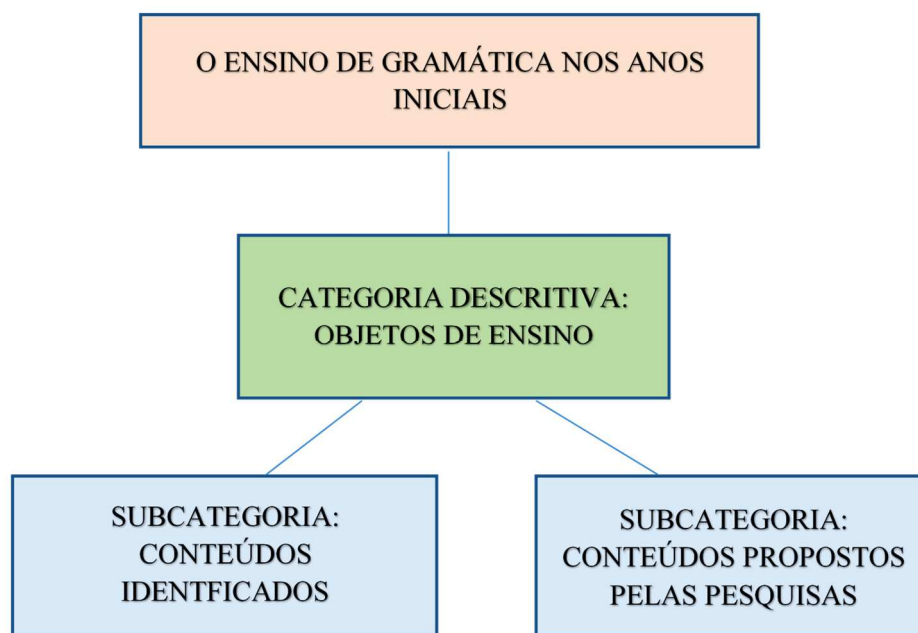
Geraldi (1996) aponta que, em sala de aula, as práticas não podem ser tomadas como estanques, mas interligadas na unidade textual, “ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante.” (GERALDI, 1996, p. 66). Para que tais práticas não provenham de atividades tradicionais, o autor destaca três pressupostos que auxiliam os professores e contribuem para uma construção criativa de práticas interlocutoras nas quais emergem a leitura de mundo, as distintas formas linguísticas e a habilidade de expressar-se de forma concreta através de textos orais e escritos. São elas: 1) concepção de linguagem; 2) a noção de Palavra e 3) as variedades linguísticas. (GERALDI, 1996, p. 67-68).

O referido autor afirma que “centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o *uso da língua*.” (GERALDI, 1996 p. 71, grifos do autor). Isso significa dizer que o texto deve tornar-se objeto de estudo nos planejamentos e práticas docentes, a fim de se desenvolverem práticas de linguagem e de reflexão sobre seu uso em diferentes contextos sociais. Os PCN orientam que, desde o início da escolaridade, deve-se dedicar atenção ao trabalho de produção de textos orais e escritos. Como vimos anteriormente, o documento afirma que os alunos devem ser expostos a atividades de produção, de leitura dos diferentes textos que circulam socialmente

e de atividades de reflexão sobre a língua. Pergunto-me, então, que lugar assume o ensino de gramática sob esse enfoque.

Os estudos que constituem o *corpus* permitem reconhecer quais são os objetos de ensino das aulas de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, admitidos ou rechaçados pela produção acadêmica. Para melhor descrevê-los e analisá-los, a categoria correspondente, Objetos de Ensino, é subdividida em duas subcategorias, a saber: *Conteúdos Identificados* e *Conteúdos Propostos pelas Pesquisas* (Figura 2).

Figura 2 - Organização da categoria descritiva Objetos de Ensino



Fonte: Elaborada pela autora.

A categoria Objetos de Ensino compreende 20 unidades de registro, 7 delas pertencentes à subcategoria Conteúdos identificados e 13 delas à subcategoria Conteúdos propostos pelas pesquisas, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 - Quadro das unidades de registro, conforme subcategorias da categoria descritiva Objetos de Ensino

(continua)		
Categoria Descritiva	Subcategoria	Unidades de Registro

OBJETOS DE ENSINO

	<p style="text-align: center;">Conteúdos identificados</p>	<p>1.1 No tocante às classes gramaticais, vimos que existe uma enraizada tradição escolar de se ensinar nomenclaturas e taxonomias da gramática normativa-prescritiva, como alternativa para supostamente favorecer ao aluno a aquisição da chamada “língua padrão”. (ANDRADE, 2003, p. 78).</p> <p>1.2 Comprovando a visão de que o que se aceita na escola é a variedade das camadas prestigiadas, a professora Vanessa mostra uma diferente atitude quando na produção do aluno surgem marcas próprias dos falares – prestigiados - que ela considera “vícios” [...]. (SCAFUTTO, 2007, p. 79).</p> <p>1.3 Observamos [...] que diversos conteúdos de análise linguística apareceram nas coleções analisadas, desde os mais tradicionais no ensino da gramática escolar (como classes de palavras, ortografia e pontuação) até outros normalmente não contemplados naquele ensino (características de diferentes gêneros textuais, efeitos de sentido e variação linguística. (SILVA, 2008, p. 133).</p> <p>1.4 Os conteúdos que mais apareceram foram: ortografia, classes de palavras, características dos gêneros, tipos ou suportes de textos. (SILVA; MORAIS, 2011, p. 14).</p> <p>1.5 Os conteúdos mais trabalhados nessas seções foram os tradicionais, como classes de palavras (substantivo, artigo, adjetivo, pronome, numeral, advérbio, conjunção), flexão, formação de palavras, frase e oração, sujeito e predicado. (MARINHO; BICALHO, 2015, p. 191).</p> <p>1.6 Dentre as coleções, 11 apresentam seções voltadas para o estudo e funcionamento dos recursos linguísticos nos textos e gêneros trabalhado. Nessas seções, costumam ser explorados os recursos coesivos na construção do texto, a relação entre fala e escrita, a variação linguística. (MARINHO; BICALHO, 2015, p. 191).</p> <p>1.7 Conhecimentos morfológicos também são relevantes neste tipo de aprendizagem, um exemplo é a identificação de prefixos. Na busca por uma palavra iniciada pelo prefixo sobre sabendo o sentido de sua raiz que é aquilo que “está por cima” (VIARO, 2004) é possível fazer antecipações sobre sua significação e agilizar a busca no dicionário. (MACEDO, 2015, p. 52).</p>
	<p style="text-align: center;">Conteúdos propostos pelas pesquisas</p>	<p>2.1 Por intermédio do trabalho sobre reflexão de textos escritos – o trabalho epilinguístico – o aluno vai, aos poucos, vencendo suas dificuldades para entender como se processa a leitura e a escrita de textos. (MILLER, 2004, p. 13).</p> <p>2.2 Em síntese, defendo três grandes tarefas para o campo dos estudos linguísticos: 1) estudar como se dá o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e das demais formas de manifestação da linguagem; 2) descrever e explicar o funcionamento da língua(gem), dos textos e dos discursos e 3) investigar as práticas de ensino e aprendizagem da língua(gem), na escola e fora dela. (MATENCIO, 2006, p. 448).</p> <p>2.3 Estudar substituição lexical nas aulas de LP é oferecer para o aluno ferramentas que poderão torná-lo um leitor mais sensível à compreensão dos sentidos pretendidos pelo escritor. (GIACHINI, 2009, p. 94).</p> <p>2.4 O trabalho com análise linguística articulado ao trabalho de produção textual, possibilita ao aprendiz [...] a reflexão acerca do funcionamento da língua e dos recursos linguísticos necessários à construção do texto. (SOUZA, 2010, p. 80).</p> <p>2.5 Com esse entendimento, no processo de formação linguística que desencadeamos com as partícipes da nossa pesquisa, trabalhamos com elas a (re)elaboração dos conceitos de linguagem, gênero textual, texto, linguagem, língua escrita e falada, que, na nossa concepção, são relevantes ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem verbal, o que ficou comprovado no processo de pesquisa. (CABRAL, 2010, p. 37).</p> <p>2.6 Em relação aos conteúdos do ensino e aprendizagem de LP, as sequências didáticas com esse gênero, que poderão ser elaboradas a partir desse modelo didático, deverão compreender aspectos linguísticos e discursivos</p>

	Conteúdos propostos pelas pesquisas	<p><i>implicados ao discurso da ordem do expor, mobilizando elementos que estão em conjugação ao mundo real da ação de linguagem. (GONÇALVES; SAITO; NASCIMENTO, 2010, p. 23).</i></p> <p><i>2.7 As habilidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua podem e devem ser estimulados nas crianças que ainda não conhecem a leitura e a escrita, pois isso é garantia de sucesso no processo de alfabetização. (BUBLIETZ, 2010, p. 122).</i></p> <p><i>2.8 A pesquisa apresenta no decorrer das páginas 17 a 22, sugestões de atividades de análise e reflexão linguística, a partir do trabalho com um texto do gênero relato histórico. As atividades envolvem os seguintes conteúdos: conteúdo temático e relação com o contexto de produção, finalidade discursiva, a construção composicional do gênero e o estilo. (HÜBES, 2010, p. 17 a 22).</i></p> <p><i>2.9 As falas evidenciam a compreensão de que a escola precisa instigar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, motivando-o à apropriação dos recursos gramaticais que poderão subsidiá-los para atuar socialmente [...]. (SOARES, 2011, p. 64).</i></p> <p><i>2.10 É necessário que se permita a convivência das diferentes variedades de usos linguísticos, dentre elas a norma culta para que o seu acesso possa ser dado de modo efetivo, principalmente para os alunos que não dominam ou a dominam com precariedade [...]. (BAPTISTA, 2013, p. 206).</i></p> <p><i>2.11 Acreditamos que a instituição escolar deve assegurar ao aluno o conhecimento gramatical de sua língua materna [...]. (SOUZA, 2015, p. 7).</i></p> <p><i>2.12 O dicionário é um gênero textual que deve ser ensinado nas atividades escolares. Pode servir de ferramenta para se conhecer mais sobre as palavras e pode também ser tomado como objeto de estudo, quando seu funcionamento e funções são foco de reflexões por parte dos alunos. (MACEDO, 2015, p. 36).</i></p> <p><i>2.13 Autores que estudaram a carta do leitor de circulação social [...] indicaram diferentes tipos de recursos linguísticos que poderiam ser objeto de ensino: os marcadores que indicam a natureza dialogal do texto, como o uso de vocativos; os recursos característicos de marcação da intertextualidade para ancorar o seu dizer, como as paráfrases, citações; os episódios argumentativos, para defender os pontos de vista [...]. (LEAL; BRANDÃO; SILVA, 2016, p. 12).</i></p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

As subcategorias e as unidades de sentido constituem aspectos que incitam a reflexão acerca dos objetos de ensino nas salas de aula de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na subcategoria Conteúdos identificados, a unidade de registro 1.5 refere-se a um estudo de Marinho e Bicalho (2015), em que as autoras analisam o trabalho com o ensino de gramática proposto pelas coleções de livros didáticos (LD) de LP, com o objetivo de identificar as contribuições dessas obras para o ensino de língua. Os registros expõem o método de abordagem dos conteúdos gramaticais verificado pelas pesquisadoras, em especial, destacando-se uma abordagem tradicional dos conhecimentos linguísticos em 22 de 24 coleções de LD analisadas.

A unidade de registro 1.1 foi extraída do estudo de Andrade (2003), que também investiga os encaminhamentos didáticos referentes à análise linguística presentes nos LD e no manual do professor. Ao abordar o tratamento dado às classes gramaticais, a pesquisadora identificou uma perspectiva tradicional de ensino. Entretanto, o manual do professor assume

uma abordagem contrária a esse trato com a língua na escola, propondo a língua em funcionamento como objeto de estudo. Aqui, verifica-se uma dissociação entre a abordagem didática assumida pelo manual do professor e aquilo que se concretiza como objeto a ser estudado no livro didático.

A unidade de registro 1.4 é um recorte do trabalho de Silva e Morais (2011) e também investiga o tratamento dado ao ensino de gramática em três coleções de LD de língua portuguesa. Em relação aos objetos de ensino, os pesquisadores verificam que a abordagem tradicional da gramática divide espaço com outros conteúdos relativos ao uso de textos e com a preocupação com a não imposição de informações prontas aos alunos.

Percebe-se, com essa unidade de registro, que, apesar de uma abordagem normativa dos conteúdos gramaticais ainda se fazer presente, há uma tentativa de mudança, ou seja, de um trabalho linguístico que considere os usos reais que o sujeito faz da língua. O mesmo pode ser observado na unidade 1.7, que indica que as coleções ainda oscilam entre uma abordagem tradicional, ao proporem a análise linguística privilegiando o estudo da gramática normativa, e uma abordagem conectada ao movimento de renovação do ensino da língua, representada pelo enfoque comunicativo.

O LD, além de apresentar e divulgar os objetos de ensino reconhecidos historicamente como legítimos, exerce um papel fundamental na construção de saberes sobre a língua, visto que, de acordo com a pesquisa de Andrade (2003), muitas escolas e professores o utilizam como suporte norteador para a prática educativa.

As propostas didáticas para o ensino dos conhecimentos linguísticos possuem uma relação sócio-histórica com os diferentes modos de analisar e compreender a língua. (BUNZEN, 2009, p. 87). Durante séculos, as práticas escolares consideraram a linguagem como um objeto “estudável em si mesmo e por si mesmo” (LAHIRE, 2002, p. 87), ou seja, como um código fechado. No entanto, a avaliação criteriosa dos LD de língua portuguesa, conduzida pelo PNLD, tem estimulado, de acordo com Bunzen (2009), mudanças consideráveis no perfil das coleções didáticas, apontando como ineficaz, para a formação de leitores e escritores, um trabalho voltado à transmissão de nomenclaturas e à classificação de palavras e estruturas sintáticas descontextualizadas, distante de um contexto de uso dos sujeitos. A forma tradicional de selecionar e estabelecer os objetos de ensino “gera um conjunto fixo de conteúdos fixos para cada série do EF e desconsidera o caráter social, histórico e dinâmico da língua.” (BUNZEN, 2009, p. 93).

Ao se optar pelo ensino tradicional da gramática, com transmissão de regras e conceitos próprios da variante de prestígio e com classificação de frases isoladas, realiza-se um estudo de

uma gramática fragmentada, descontextualizada e desvinculada dos usos reais de comunicação feitos pelo sujeito. Nessa abordagem da gramática, segundo Possenti (1996), a língua é concebida como um código fechado, e seu ensino privilegia o estudo da modalidade escrita, não admitindo as diferentes variações linguísticas, considerando-as como um erro.

Assim, ao longo do tempo, ao utilizar-se de uma abordagem transmissiva de conteúdos da gramática tradicional, as aulas de LP tornaram-se um momento dedicado a aprender a língua memorizando regras e classificações gramaticais referentes a uma variante específica. Nesse sentido, Franchi (2006) expõe que:

Trata-se de uma tradição (num sentido quase mecânico de tradição) que foi acumulando e catalogando questões, problemas, soluções específicas, definições: um baú de guardados. Alguns trazem marcas de um tempo que vai longe aos Aristóteles e Platão; outros lembram Port-Royal ou Jespersen ou Martinet ou Sapir ou Saussure ou Soares Barbosa ou... [...]. A questão não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de formulas com que suas intuições de escolarizam (no pior sentido de “escolarização”). Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo quando fazemos gramática do modo que fazemos. (FRANCHI, 2006, p.52).

Essa abordagem contrasta com parte das obras analisadas por Bunzen (2009), segundo quem várias coleções demonstram estar empenhadas em apresentar os objetos de ensino de modo a proporcionar a reflexão sobre a língua.

A unidade de registro 1.3 advém do estudo de Macedo (2015) sobre a análise de uma sequência didática sobre o uso do dicionário proposta pelo “Programa Ler e escrever”. Essa unidade foi extraída de uma atividade que aciona ferramentas de busca de significado de palavras e a resolução de dúvidas ortográficas. A pesquisadora observa que, além de aspectos relacionados à organização das palavras no dicionário, há uma proposta que considera os aspectos ortográficos, morfológicos e fonológicos da língua. Trata-se de uma atividade que considera a língua em funcionamento, em situações reais de comunicação.

Tal unidade de registro apresenta um tratamento funcional dos conhecimentos gramaticais. Neves (2010), em consonância com uma concepção que embasa essa forma de intervenção, afirma que a língua em funcionamento deve ser objeto de análise nas aulas de LP. Nesse sentido, a escola precisa investir esforços em um trabalho de reflexão sobre a língua, partindo dos diferentes usos linguísticos que o aluno faz e levando-o a refletir sobre tais usos.

O recorte que compõe a unidade de registro 1.2 pertence ao estudo de Scafutto (2007) que visa analisar, através do discurso pedagógico de professores, a concepção de ensino de gramática que permeia suas práticas. Nesse sentido, a pesquisadora observou que, apesar de as professoras se dizerem comprometidas com um ensino não tradicional, a análise das

enunciações demonstraram que o objeto de ensino é a variedade linguística utilizada pelas camadas sociais de prestígio: “na produção do aluno, surgem marcas próprias dos falares - prestigiados que ela [a professora] considera ‘vícios’.” (SCAFUTTO, 2007, p. 79).

Em relação a esse objeto de ensino, a variante urbana de prestígio, muito se tem dito. Franchi (2006) pontua que a gramática é um saber linguístico dominado por todo falante em diferentes graus de domínio e perfeição,— tanto é que todos os sujeitos se comunicam e se fazem compreender. Nesse sentido, o ensino da língua deve permitir aos sujeitos o acesso às diferentes modalidades de variações, através do contato e do trabalho com textos, nos diferentes gêneros textuais.

Quanto aos conteúdos propostos pelas pesquisas, o trabalho de Souza (2015), do qual advém a unidade de registro 2.11 - “*Acreditamos que a instituição escolar deve assegurar ao aluno o conhecimento gramatical de sua língua materna [...]*” -, trata de uma reflexão acerca do ensino de gramática, com ênfase no ensino da língua materna, para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante. Nesse estudo, a pesquisadora realiza, além de uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino de gramática, uma análise do trabalho com sintaxe proveniente de dois LDs de língua portuguesa, mediante a qual observa a fragilidade das atividades de reflexão sobre a língua, já que não contribuem para o desenvolvimento linguístico dos sujeitos.

Os trabalhos de Matencio (2006), Soares (2011), Bublietz (2010) e Baptista (2013), referentes às unidades de registro 2.2, 2.7, 2.9 e 2.10, respectivamente, abordam as diferentes variações linguísticas e o ensino da língua materna como objeto de ensino para as aulas de LP, evidenciando a necessidade da valorização da língua em uso pelo sujeito nas diferentes situações de comunicação.

O ensino de língua materna, nesse sentido, está além de um ensino centrado na gramática normativa, pois deve enfatizar um contexto prático e real de uso da linguagem, visto que é na interação e nos diferentes usos linguísticos que as palavras adquirem sentido. Referindo-se à importância do trabalho com a língua materna, Franchi (2006) destaca:

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. 75).

Além do trabalho voltado ao ensino da língua, as pesquisas propõem que esse processo considere o texto como unidade de ensino – como podemos verificar na unidade de registro 2.6, do estudo de Gonçalves, Saito e Nascimento (2010):

Em relação aos conteúdos do ensino e aprendizagem de LP, as sequências didáticas com o gênero, deverão compreender aspectos linguísticos e discursivos implicados ao discurso da ordem do expor, mobilizando elementos que estão em conjugação ao mundo real da ação da linguagem. (GONÇALVES; SAITO; NASCIMENTO, 2010, p. 23).

O texto como unidade de ensino também é proposto pelas pesquisas de Miller (2004), Hübner (2010), Leal, Brandão e Silva (2016), Giachini (2009), Macedo (2015) e Cabral (2010), referentes às unidades de registro 2.1, 2.3, 2.4, 2.5 2.8, 2.13 e 2.12, respectivamente.

O trabalho de ensino tendo como unidade o texto remete aos objetos de ensino que se configuram na forma de gêneros textuais. De acordo com Bakhtin (1997, p. 261), o uso da língua acontece em forma de enunciados orais ou escritos, articulados pelos integrantes de diferentes campos da atividade humana. Esses enunciados, segundo o autor, ajuízam as condições e as finalidades de cada campo, tanto pelo seu conteúdo temático, quanto pelo estilo da linguagem; isto é, pela escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua e por sua construção composicional. Tais elementos estão interligados ao enunciado, que é determinado pelas especificidades dos diferentes campos da comunicação, considerando suas particularidades. Bakhtin (1997) afirma que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 262, grifos do autor).

Se cada campo da atividade humana produz tipos relativamente estáveis de enunciados (gêneros do discurso), para Bakhtin (1997), os gêneros se mostram heterogêneos, na medida em que se diversificam e se ampliam com as atividades humanas. Em suma, a teoria dos gêneros do discurso, para Bakhtin (1997), está focada na ação dinâmica de produção do enunciado e na conexão entre as atividades humanas e os gêneros do discurso. Seus estudos estão centralizados em aspectos sócio-históricos das situações de produção de enunciados.

Fundamentados nessa concepção, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2010), dentre outros pesquisadores, têm influenciado a produção científica sobre o ensino através dos gêneros discursivos no Brasil, abordando-os como instrumentos culturais construídos nas práticas de interação. Nessa perspectiva, os gêneros são instrumentos constituídos historicamente, mas que possuem regularidades que tangem aos seus aspectos discursivos e composicionais. Tais autores defendem que o ensino da língua deve desenvolver habilidades de ler, escrever, ouvir e falar através da inserção dos sujeitos em diferentes práticas sociais de interação, as quais, por sua vez, são constituídas de diferentes gêneros de textos. Nesse sentido, de acordo com Leal, Brandão e Silva (2016, p. 430), o ensino da língua deve incluir atividades de leitura e produção

de textos na busca da construção de sentidos e atividades que proporcionem a reflexão sobre as características dos gêneros.

Referindo-se ao trabalho de análise e reflexão sobre a língua na escola, Mendonça (2007, p. 74) destaca a contribuição da análise linguística para a produção de textos orais e escritos nos mais variados gêneros, considerando que é por meio dessa análise que os leitores têm a possibilidade de desenvolver habilidades de atribuir sentidos à escrita, mobilizando conhecimentos que contribuem para a reflexão sobre a língua.

Nesse sentido, o ensino de língua materna atrelado ao trabalho com os gêneros está presente como indicativo de objeto de estudo proposto pelos pesquisadores, deslocando o objeto de análise, que antes centrava-se na materialidade da descrição gramatical, para a discursividade do texto.

Essa tendência mostra que, ao lado de um ensino tradicional dos conteúdos linguísticos ainda observados pelos pesquisadores nas escolas, há uma tendência centrada na linguagem como competência comunicativa. Como afirma Travaglia (2006, p. 67), é por meio dos textos que nos comunicamos, e o desenvolvimento da competência comunicativa corresponde ao desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas diferentes situações comunicativas, concebidas pelo autor como situações discursivas de enunciação.

Um dos principais argumentos em defesa dos gêneros como objetos de ensino nas aulas de LP é que, por meio desses, é possível produzir uma prática de ensino que desenvolva as

[...] propriedades mais discursivas, interativas ou enunciativas dos processos de compreensão/produção de discursos – tais como as situações de produção em que estas se dão; a interação entre os interlocutores; a subordinação das formas à significação, a marcação ideológica dos textos (ROJO, 2001, p. 165).

Dessa forma, o objeto de análise e reflexão sobre a língua é o enunciado, que se realiza no ato da fala em diferentes contextos linguísticos e extralinguísticos, o que demanda que o estudo dos aspectos linguísticos da língua materna se relacionem aos diferentes usos que se faz na sociedade.

Em consonância com essa abordagem e tendo, como foco principal, o desenvolvimento de habilidades que permitam ao sujeito desempenhar com eficiência o uso da linguagem nas diferentes situações comunicacionais, os PCN orientam que as atividades didáticas devem centrar-se em atividades epilinguísticas, ou seja,

[...] na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1997, p. 31).

O trabalho de Miller (2002), sintetizado pela unidade de registro 2.2, apresenta uma investigação sobre a eficiência de atividades dessa natureza na superação de dificuldades de leitura e escrita: *“Por intermédio do trabalho sobre reflexão de textos escritos – o trabalho epilinguístico - o aluno vai, aos poucos, vencendo suas dificuldades para entender como se processa a leitura e a escrita de textos.”* (MILLER, 2004, p. 13). Isso ocorre porque tais atividades inserem o sujeito em diferentes situações de aprendizagem, permitindo-lhe o desenvolvimento de um processo no qual ele pode lidar com os usos da língua escrita em um determinado contexto, bem como a construção de conceitos linguísticos necessários à compreensão do funcionamento dos diferentes gêneros de texto.

As atividades epilinguísticas, de acordo com Franchi (2006), são aquelas que permitem ao sujeito selecionar diversificadamente os recursos expressivos utilizados na fala e na escrita, operando sobre sua própria linguagem e colocando em prática toda a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. Esse tipo de atividade se realiza quando o sujeito constrói objetos linguísticos mais complexos e realiza hipóteses relativas à estrutura da língua. De acordo com o autor, a atividade epilinguística é *“essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.”* (FRANCHI, 2006, p. 97).

Geraldi (1995) define as atividades epilinguísticas como aquelas que refletem sobre a linguagem, estando essa reflexão direcionada ao objetivo de empregar os recursos expressivos nas atividades linguísticas em que o sujeito está engajado. Essas atividades atuam como uma condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, sendo reivindicadas pelo autor como condutoras do processo de ensino-aprendizagem e essenciais para a sistematização metalinguística. O autor também explica que as atividades epilinguísticas estão presentes e também são detectáveis nas atividades interacionais, sendo resultado de uma reflexão que se apropria dos próprios recursos expressivos como seu objeto.

O trabalho epilinguístico, segundo Miller (2004, p. 14), ao referir-se à produção de textos, permite ao aluno refletir sobre a adequação dos recursos linguísticos para a construção do texto e agir para transformá-lo a partir dessa reflexão, contribuindo para a capacidade de produzir textos de acordo com os usos linguísticos adequados e coerentes com o contexto situacional da produção. Isso possibilita produções de textos de melhor qualidade, com o uso de mais elementos que o caracterizam.

As pesquisas demonstram que o estudo da gramática normativa ainda se faz muito presente, tanto nas salas de aula quanto nos exercícios propostos pelos LDs adotados pelas

instituições escolares. O objeto de ensino da língua é exposto mediante o recurso a uma teoria gramatical, o que, não obstante as críticas quanto a sua eficiência, mostra-se defasado, pouco contribuindo para a educação linguística dos sujeitos. Contrapõem a esse quadro o estudo da língua por meio do contato sistemático com diferentes variedades linguísticas que se materializam nos textos, nos diferentes gêneros textuais, nas diferentes situações e contextos de comunicação.

4.2 Metodologias de Ensino

No intuito de identificar as metodologias de ensino constatadas pelos pesquisadores em seus trabalhos, bem como as metodologias propostas por eles para o ensino de gramática nos Anos Iniciais de escolarização, organizei os materiais em subcategorias e identifiquei, nos textos, unidades que dessem visibilidade a essas elaborações e que, ao mesmo tempo, ensejassem as concepções de gramática e de ensino de gramática presentes no material (Figura 3).

Figura 3 - Organização da categoria descritiva Metodologias de Ensino



Fonte: Elaborada pela autora.

O Quadro 4 constitui-se de 17 unidades de registro, sendo que 8 unidades referenciam-se às concepções de metodologia encontradas pelos pesquisadores em seus trabalhos e 9 sintetizam como essas pesquisas propõem o ensino de gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 5 - Quadro das unidades de registro, conforme subcategorias da categoria descritiva
Metodologias de Ensino

(continua)

Categoria Descritiva	Subcategoria	Unidades de Registro
METODOLOGIAS DE ENSINO	Como se ensina gramática	<p>1.1 Embora J. tenha afirmado que defendia uma proposta sócio-construtivista, não desenvolveu, ao longo de nossas oito observações, nenhuma atividade que promovesse a interação aluno-aluno que permitisse, por exemplo, a correção dos erros de ortografia e concordância verbo-nominal entre os pares. (OLIVEIRA, 2002, p. 110-111).</p> <p>1.2 As metodologias das aulas e as referências adotadas pelos professores evidenciaram: - um apego ao estudo de regras e nomenclaturas da gramática normativa em exercícios mecânicos e repetitivos; - uma abordagem de gênero textual direcionada ao reconhecimento e à identificação de estruturas de gramática, sem vinculação a contextos reais de produção e circulação; - uma ênfase à modalidade escrita da língua. (OLIVEIRA, 2002, p. 146).</p> <p>1.3 Ainda é comum entre a maior parte dos docentes envolvidos na pesquisa, a consideração do processo de ensino fortemente centrado no professor, que comanda todas as ações: que faz as perguntas, que dá as respostas, que corrige, que passa as lições na lousa [...] enfim, que deixa muito pouco espaço para o diálogo, para a reflexão, a discussão e a tomada de decisões coletivas. (MILLER, 2004, p. 6).</p> <p>1.4 As polarizações [entre as coleções de LD analisadas] aparecem como centro das atividades deixando encaminhamentos que se sustentam em uma proposta da língua cujo foco é o “código”, contradizendo as bases teóricas do sociointeracionismo, a qual declara seguir. (MACIEL, 2008, p. 13).</p> <p>1.5 Nos parece que o discurso construído nas últimas décadas sobre a relevância de se ensinar “a partir do texto” e/ou “contextualizadamente” foi fortemente absorvido pelos professores. Porém, parece que não se vai muito além disso. (HÜBES, 2010, p. 12).</p> <p>1.6 O mais interessante é que esse trabalho com a gramática não se realiza no vazio, em momentos estanques, soltos. É criado todo um cenário e uma situação para que ele aconteça. Dessa forma, as crianças refletem sobre seus “erros” dentro de uma situação real de produção, a partir de seus próprios escritos. (SILVA, 2014, p. 79).</p> <p>1.7 Essa perspectiva [abordagem tradicional] é orientada, predominantemente pela metalinguagem e objetiva, sobretudo, o reconhecimento e a classificação de categorias gramaticais. Assim, traz poucas oportunidades para que o aluno reflita sobre os usos que faz da linguagem. (MARINHO; BICALHO, 2015, p. 188).</p> <p>1.8 Vimos que, de modo geral, as docentes promoviam um ensino bastante vinculado às orientações atuais acerca do ensino da língua. Um dos destaques a ser feito é a preocupação de explorar textos de circulação social, articulando a reflexão acerca das características do gênero [...]. (LEAL; BRANDÃO; SILVA, 2016, p. 440).</p>
	Como as pesquisas propõem o ensino	<p>2.1 Trata-se de ter acesso aos diferentes usos e ter a possibilidade de refletir sobre eles. Trata-se, enfim, de perceber o que as pessoas fazem quando usam a língua e de ser capaz de criar hipóteses sobre por que elas fazem o que fazem quando agem com e sobre a língua. Trata-se de refletir sobre como as categorias linguísticas funcionam no processo de enunciação, na produção efetiva de sentidos. (MATENCIO, 2006, p. 5).</p>

	<p>Como as pesquisas propõem o ensino</p>	<p>2.2 Por isso, o uso das variedades linguísticas nas aulas de português também justifica-se ao comunicar ideias e maneiras de agir, o aluno precisa refletir sobre o que faz ou pensa, construir elaborações [...]. (SCAFUTTO, 2007, p. 132).</p> <p>2.3 Com relação ao tratamento didático do ensino de gramática, a proposta curricular sugere, de modo amplo, que o estudo da língua deveria centrar-se em atividades de produções. (SILVA, 2008, p. 85).</p> <p>2.4 Segundo nossa opinião, a reflexão metalinguística [...] deveria ser estimulada, sistematicamente, na escola, a fim de que os alunos pudessem explicitar, inclusive verbalmente, seus conhecimentos tanto sobre a norma culta realmente usada quanto sobre gêneros textuais e suas propriedades gramaticais, textuais e discursivas (SILVA, 2008, p. 207).</p> <p>2.5 Acreditamos que a articulação entre os eixos de ensino é de fundamental importância para auxiliar o professor a pensar e desenvolver atividades de leitura que tenham como foco a construção de sentido, onde os recursos linguísticos sejam explorados a partir da compreensão do texto. (SOUZA, 2010, p. 70).</p> <p>2.6 As atividades de gramática da língua – que desenvolverão a gramática internalizada, emergente, ativada de acordo com as escolhas do falante – podem ser acompanhadas de outros tipos de atividades reflexivas [...]. No entanto, cabe ao professor realizar essas adaptações, relacionando, ordenando e montando os exercícios. (NÓBREGA, 2012, p. 55).</p> <p>2.7 A escola deve promover um processo de ensino-aprendizagem da LP em formato contínuo e progressivo para trazer oportunidades compreensivas e existenciais para crianças, jovens e adultos [...] fomentar um ensino e uma aprendizagem da língua que contenha conhecimentos gramaticais, de desempenho linguístico oral e escrito e principalmente de compreensão sobre o mundo [...]. (LIMA; MONTEIRO, 2012, p.11).</p> <p>2.8 As coleções didáticas, para serem aprovadas no PNLD, precisam realizar um trabalho com os conhecimentos linguísticos que, de alguma forma, proporcione reflexão sobre aspectos da língua e da linguagem que possa contribuir para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita. Pressupõe-se um trabalho que vá além da mera exposição. (MARINHO; BICALHO, 2015 p. 5).</p> <p>2.9 O ensino da língua materna, muito além de estar centrado na gramática normativa, pode simular um contexto prático de uso de linguagem, pois é na interação, nos diversos usos, que as palavras adquirem sentido. (KAODOINSKI, 2015, p. 98).</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

No capítulo anterior, pudemos expor as várias tendências metodológicas presentes no cenário educacional no que se refere ao ensino da língua portuguesa, especialmente da gramática. Os princípios metodológicos estão em relação direta com a concepção de língua e de gramática que o professor tem (a qual não necessariamente é idêntica à que ele professa) ou que orienta o LD e o referencial curricular. Em virtude disso, o fato de a concepção entranhada no cotidiano escolar ainda estar fortemente vinculada a uma perspectiva normativa, que identifica gramática com o “falar e escrever bem”, acaba por orientar para um ensino prescritivo.

Em seus estudos, Travaglia (2002, p. 101) reitera essa ideia ao afirmar que o ensino de gramática nas escolas prioriza o ensino de regras próprias da gramática normativa, da qual é extraída a maioria dos exemplos que são apresentados, ano após ano, como únicas formas linguísticas corretas. Nas aulas em que se identifica esse tipo de ensino, são dedicados poucos momentos para a produção do aluno, priorizando-se o uso da metalinguagem para a identificação e classificação de categorias gramaticais e sentenças.

As unidades de registro selecionadas como representativas daquilo que quero destacar nas produções que constituem o *corpus* expressam as contribuições das pesquisas acadêmicas no que se refere às metodologias de ensino da língua. Além de apresentar as metodologias observadas em seus trabalhos e realizar críticas sobre as concepções mais tradicionais, os autores oferecem, em seus textos, orientações para o desenvolvimento de um trabalho que concebe o ensino de língua como um processo interativo e progressivo e que promove a reflexão sobre os fatos da língua.

O trabalho de Oliveira (2002), ao qual se refere a unidade de registro 1.1, trata de uma análise sobre o processo de ensino da concordância verbo-nominal, desenvolvido em uma escola de rede pública de ensino. A pesquisadora constatou em seu estudo que, apesar de declararem que o ensino da língua deveria estar atrelado ao desenvolvimento linguístico e da produção de textos pelos alunos, as professoras continuavam realizando um ensino tradicional dos conteúdos gramaticais.

A mesma situação se observa no trabalho de Miller (2004), que corresponde à unidade de registro 1.3, segundo o qual a metodologia adotada pelos professores para o ensino da língua reflete uma concepção tradicional de ensino. A unidade de registro 1.7, do estudo de Marinho e Bicalho (2015), identifica, em sua análise de coleções de LD de língua portuguesa, um tratamento tradicional aos conteúdos gramaticais.

Ao utilizar-se de uma atitude metodológica tradicional, tanto o professor quanto o livro didático ou referencial curricular tendem a priorizar um ensino de conteúdos tradicionais, cuja presença observe por meio da análise dos objetos de ensino.

Nesse sentido, ao tratar de como acontece o ensino de gramática, Perini (2010) aponta que, nessas aulas, os alunos, muitas vezes, são levados a aprender a decorar resultados. Esse ensino não comporta “perguntas embaraçosas referentes a ‘comos’ e ‘porquês’”. O professor não justifica, não explica o que ensina, apenas reproduz o conteúdo encontrado nas bibliografias. O resultado, de acordo com o autor, é que, nessas aulas não se estuda e nem se aprende gramática. (PERINI, 2010, p. 34).

Nas palavras do autor, o estudo desse tipo de gramática “contribui para a alfabetização científica dos estudantes: por fornecer resultados sem focalizar nos métodos de obtê-los [...], por desencorajar a dúvida; [...], por encorajar a crença acrítica em doutrinas aprendidas, mas não justificadas.” (PERINI, 2010, p. 34-35).

O estudo de Neves (2010), realizado na década de 1990 com professores dos níveis que, na época, denominavam-se 1º e 2º graus, questionou-os sobre o objetivo do ensino de gramática. A pesquisadora registrou que cerca de 50% dos professores entrevistados afirmaram que esse ensino orientava a um bom desempenho de expressão, comunicação e compreensão; 30% dos entrevistados indicaram que esse ensino seria indispensável para fortalecer questões normativas durante o processo de correção e para o domínio de regras do padrão culto da língua; e 20% dos docentes relacionaram o ensino de gramática a uma finalidade teórica, à aquisição de estruturas linguísticas mais sofisticadas ou a um melhor conhecimento da língua. Entretanto, como afirma a autora, sua pesquisa demonstrou que a desvalorização da gramática possivelmente ocorra em um percentual bem acima do declarado pelos entrevistados.

É possível perceber, então, que a concepção tradicional de ensino, que se refere a uma perspectiva classificatória, voltada à memorização de regras e conceitos fora de um contexto social de uso pelos sujeitos, como apresentado anteriormente, ainda está muito presente nas metodologias adotadas pelos professores de língua dos Anos Iniciais de escolarização, apesar da predominância de um discurso alinhado às proposições presentes nos referenciais curriculares.

Parece-me evidente que, do contexto dessa perspectiva tradicional de ensino, só poderiam resultar metodologias inadequadas, que acabam por desenvolver, no aluno, uma falsa ideia sobre a língua e sobre o seu estudo. Disso, muitas vezes, decorre o desprezo pelo seu conteúdo e uma inércia no aprimoramento do instrumento linguístico. O estudo de Maciel (2008), sintetizado na unidade de registro 1.4, também demonstra um conflito entre o que se professa como adequado ao ensino de gramática e a sua materialização em propostas metodológicas. As unidades de registro 1.2 (OLIVEIRA, 2002), 1.7 (SILVA, 2014) e 1.5 (HÜBES, 2010) também expõem uma dificuldade em consolidar uma prática/proposta metodológica à luz dos princípios teóricos os quais defendem. Na unidade de registro 1.8, observo que o estudo de Leal, Brandão e Silva (2016) buscou problematizar o ensino da LP com foco nas interfaces do trabalho com os gêneros discursivos e da análise linguística, através da identificação dos conhecimentos de análise linguística abordados em turmas de Anos Iniciais.

Observo, nesses registros, a frequência com que aparece essa dissociação entre a teoria (o que o professor diz fazer) e a prática (o que ele realmente faz), em se tratando da abordagem

metodológica dos conhecimentos linguísticos. Isso chama muito a atenção, pois em nenhum momento se questiona, nessas pesquisas, o porquê de isso acontecer.

Verifico também que há uma tentativa, por parte dos professores, de articular os diferentes eixos de ensino, bem como de não priorizar a aprendizagem das prescrições gramaticais em detrimento de um trabalho com a interação por meio de textos. Entretanto, muitos professores que são participantes dessas pesquisas demonstram não ter os conhecimentos necessários para esse fazer.

A concepção interacionista concebe a linguagem verbal, de acordo com Antunes (2014), como uma ação conjunta e recíproca, já que os sujeitos envolvidos exercem entre si influências recíprocas, operando uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem. Nesse sentido, toda ação linguística é realizada em conjunto, na interação com um interlocutor, numa atividade de encontro, reciprocidade e disposição colaborativa.

Nessa concepção de linguagem, a gramática não se constitui separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes, que, ao estabelecer trocas linguísticas cotidianas, instituem uma forma regular de utilização, uma norma. Assim, não existe gramática desvinculada da língua: “É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante.” (ANTUNES, 2014, p. 25).

A unidade de registro 1.6 (Silva, 2014) exemplifica a realização de uma atividade para trabalhar a análise sobre a língua dentro dessa perspectiva:

O mais interessante é que esse trabalho com a gramática não se realiza no vazio, em momentos estanques, soltos. É criado todo um cenário e uma situação para que ele aconteça. Dessa forma, as crianças refletem sobre seus “erros” dentro de uma situação real de produção, a partir de seus próprios escritos. (SILVA, 2014, p. 79).

Ao analisar a unidade de registro em questão, é possível perceber que a professora promoveu, de acordo com Geraldi (1999), uma atividade de análise linguística partindo de uma produção escrita realizada pelo aluno, dentro de uma situação elaborada para que esse trabalho tivesse uma organização, uma sequência.

Ao conceber a língua sob uma ótica interacional, a linguagem é concebida como lugar de interação humana, visto que é através dela que o sujeito, ao manifestar-se na fala, realiza ações que não conseguiria concretizar de outra maneira, agindo sobre o ouvinte e estabelecendo relações que não aconteceriam se não houvesse essa manifestação verbal. (GERALDI, 1999, p. 41).

O trabalho de Matencio (2006), indicado na unidade 2.1, discute o impacto dos recentes estudos linguísticos na formação dos professores, sobretudo no tratamento dado às práticas de leitura, escrita e análise linguística. É possível perceber que a pesquisadora propõe também um trabalho com a língua ancorado em uma perspectiva funcional e sociointeracionista.

As unidades de registro 2.3, 2.5, 2.7, 2.8 e 2.9, provenientes de estudos de Marinho e Bicalho (2015), Lima (2012), Kaodinsky (2015), Souza (2012) e Silva (2008), respectivamente, também apontam para um trabalho de ensino de língua considerando a interação verbal, a língua em funcionamento e a produção escrita nos diferentes contextos de comunicação como elementos fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito, que deve ser capaz de interagir e manifestar-se eficientemente, em práticas verbais e escritas, nas diferentes situações reais de comunicação.

Observo, na categoria descritiva destinada à análise dos objetos de ensino, que as pesquisas propõem, considerando uma concepção de língua em funcionamento nos diferentes contextos de uso e produção, a importância do trabalho com o texto, da abordagem dos diferentes gêneros do discurso, da leitura, da produção e da reflexão sobre a língua, destacando a importância da realização de um trabalho por meio de atividades epilinguísticas, introduzidas na seção 4.1.

Ainda quanto a esse conceito, Travaglia (2002, p. 34) explica que a atividade epilinguística pode ou não ser consciente, sendo que, quando inconsciente, relaciona-se com a gramática de uso (que diz respeito à gramática internalizada pelo falante e é ativada inconscientemente diante de qualquer necessidade comunicativa) e, quando consciente, aproxima-se de uma gramática reflexiva (exposta pelo autor como uma gramática da interação, representando as atividades de observação e reflexão sobre a língua). Como podemos perceber, a gramática implícita (de uso) e a gramática reflexiva apresentam proposições que se relacionam à gramática internalizada, pois explicitam a estrutura e o funcionamento da língua. Para Geraldi (1995), independentemente de serem conscientes ou não, as atividades epilinguísticas “suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando”, ou seja, são atividades de autocorreção, antecipações e reelaborações que fazem parte do cotidiano das atividades verbais. (GERALDI, 1995, p. 24).

O ensino da língua, partindo da premissa da gramática implícita, também é muito presente nas concepções metodológicas propostas pelos pesquisadores. Isso é o que defende Nóbrega (2012, p. 55) na unidade de registro 2.6:

As atividades de gramática da língua – que desenvolverão a gramática internalizada, emergente, ativada de acordo com as escolhas do falante – podem ser acompanhadas de outros tipos de atividades reflexivas [...]. No entanto, cabe ao professor realizar essas adaptações, relacionando, ordenando e montando os exercícios.

A autora trata de um estudo que analisa a concepção de gramática presente em um LD de língua portuguesa. Diante de seus achados, a pesquisadora evidencia o ensino de língua materna para o desenvolvimento da gramática internalizada da língua. Para isso, designa ao professor a realização desse trabalho através de adaptações, da organização de exercícios e de atividades normativas.

Como observei anteriormente, esse tipo de gramática é abordado por Travaglia (2001) como um conjunto de variedades utilizadas por uma determinada sociedade em que o sujeito falante está inserido. Assim, evidencia-se uma gramática como conjunto de regras que são utilizadas pelo falante, ou seja, que é ativada em plena situação comunicacional, percebendo-se a língua como processo dinâmico e considerando-se as exigências linguísticas de cada contexto de comunicação.

O autor afirma que, nessa concepção de gramática, não há erro linguístico, mas sim inadequações quanto à variedade linguística utilizada em determinada situação comunicativa, isto é, quando a variedade não atende às normas sociais de uso da língua.

As unidades de registro 2.1 e 2.2, provenientes dos estudos de Macedo (2015) e Scafutto (2007), também evidenciam o estudo da língua materna, considerando a gramática internalizada para o desenvolvimento da competência comunicativa.

O conhecimento implícito, de acordo com Paula, Correa e Spinilo (2012), diz respeito aos saberes que o indivíduo possui e a sua utilização, sem que se tenha consciência das características intrínsecas ao objeto de conhecimento. Trata-se de aprendizagens espontâneas que acontecem ao longo da vida do sujeito a partir do contato com diferentes ambientes, da exploração de diferentes objetos, das relações estabelecidas e das diferentes situações cotidianas, que contribuem para que o falante desenvolva aprendizagens sem ter essa intencionalidade, de maneira inconsciente.

Dessas interações, o sujeito extrai regularidades relativas aos comportamentos e às especificidades de tudo que o cerca, sem ter a intenção de fazê-lo. A constituição dessas regularidades é uma forma de obtenção dos conhecimentos implícitos, um procedimento que não pode ser facilmente verbalizado, pois acontece de forma não intencional e inconsciente durante toda a vida do falante.

Já o estudo de Silva (2008), autor da unidade de registro 2.4, investiga o tratamento dado à análise linguística em currículos e LD de língua portuguesa, analisando as mudanças didáticas

em relação ao antigo ensino da gramática, considerando as novas propostas para o ensino. O pesquisador verificou a presença de uma “acomodação” dos discursos inovadores sobre as concepções tradicionais de ensino, ou seja, apesar de esses materiais se utilizarem das novas nomenclaturas e de um discurso teórico inovador, percebe-se que o conteúdo do material ainda aborda uma concepção tradicional do ensino da gramática.

Silva (2008) defende o trabalho de reflexão metalinguística na escola, expondo que esse processo envolveria o uso de terminologias e, referindo-se a Travaglia (2007), iria além das nomenclaturas, já que se atribuiria a elas a função de nomear as unidades da língua sem que esse procedimento tenha um fim em si mesmo.

As atividades metalinguísticas, de acordo com Travaglia (2002, p. 34), são aquelas em que se usa a língua para analisá-la, por meio de uma metalinguagem, ou seja, de um conjunto de informações linguísticas adequadas para se pensar e falar sobre a língua. Nesse caso, segundo o autor, a língua se torna o conteúdo, o assunto da situação de interação.

Geraldi (1995, p. 25) concebe as atividades metalinguísticas como aquelas que assumem a linguagem como objeto – mas não mais como um objeto de reflexão associado ao processo interativo, e sim à construção consciente de uma metalinguagem sistemática com a qual se fala sobre a língua. São atividades de conhecimento que analisam a linguagem visando à construção de conceitos e classificações.

Apesar de os documentos oficiais e os guias dos materiais didáticos proporem um ensino baseado em perspectivas que consideram a língua em uso nas diferentes interações verbais e escritas, esse discurso ainda não se efetiva em grande parte das práticas escolares e dos materiais didáticos analisados pelos pesquisadores.

Nesse contexto, com base na exposição realizada, é possível realizar algumas inferências quanto ao ensino da língua. É possível verificar que, mesmo com as novas orientações para o ensino da língua, tanto as propostas metodológicas quanto os discursos de muitos professores ainda se pautam em uma perspectiva tradicional da gramática. Mais uma vez, questiono-me: o que leva os professores a ainda manter esse tipo de prática de ensino, considerando todas as críticas apresentadas pela comunidade acadêmica e as argumentações que colocam em xeque a sua eficácia?

Em suma, constato a importância dada pelas pesquisas a um trabalho que considere a língua em diferentes formas de interação. Assim, a proposta de ensino da língua materializada nos gêneros do discurso que circulam socialmente, partindo dos conhecimentos que o aluno possui sobre a língua e através de atividades que permitam a análise e a reflexão sobre os fatos

linguísticos, mostra-se como uma alternativa a um ensino tradicional, a qual é necessária ao desenvolvimento linguístico dos sujeitos.

4.3 Professor

O ensino da língua, na atualidade, necessita corresponder aos novos desafios colocados em cena na sociedade. Surgem, nesse panorama, diferentes inquietações acerca do ensino da gramática e como isso repercute no desenvolvimento das capacidades linguísticas dos sujeitos.

O professor possui certa autonomia no que diz respeito à organização de aspectos teóricos, metodológicos e práticos de sua intervenção. E, nesse sentido, faz-se importante reconhecer como acontece tal processo: como os professores compreendem esse fazer pedagógico, através do reconhecimento de sua formação acadêmica, e como outros saberes, não provindos de sua formação, influenciam sua prática, em se tratando do trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Diante da frequência com que o papel do professor é discutido nos trabalhos que constituem o *corpus*, considero relevante a constituição de uma categoria descritiva que permita a compreender esse fenômeno. Concentrei esse conteúdo em duas subcategorias, a fim de descrevê-lo com maior clareza. São elas: formação e saberes (Figura 4).

Figura 4 - Sistematização das subcategorias da pesquisa para a categoria Professor



Fonte: Elaborada pela autora.

No Quadro 6, estão organizadas as 12 unidades de registro que condensam conteúdos sobre essas subcategorias, no que se refere ao que dizem as pesquisas sobre a formação dos docentes dos

Anos Iniciais (7 unidades de registro) e aos saberes presentes em suas metodologias relacionadas à abordagem do fenômeno linguístico (5 unidades de registro).

Quadro 6 - Quadro das unidades de registro, conforme subcategorias da categoria descritiva Professor

(continua)

Categorias Descritivas	Subcategorias	Unidades de Registro
PROFESSOR	Formação do professor	<p><i>1.1 A ausência de uma literatura especializada que equacione as dúvidas dos professores sobre o atual ensino de gramática, somado ao despreparo profissional decorrente da formação inicial ou em serviço (Morais, 2002), agravam a situação, recaindo sobre os docentes ou em práticas tradicionais ou improviso (OLIVEIRA, 2002, p. 44).</i></p> <p><i>1.2 Podemos inferir que, por uma dificuldade da professora em relação à colocação de vírgulas, várias delas não são assinaladas no texto do aluno. (PORTO, 2008, p. 82).</i></p> <p><i>1.3 Considero essencial destacar que a qualidade no ensino de LP depende da formação do professor. Alicerçado por boas referências teóricas, ele poderá promover um trabalho que leve o aluno a ver a língua em funcionamento nas situações de uso, independente desse trabalho ser realizado com ou sem auxílio do LD. (GIACHINI, 2009, p. 96).</i></p> <p><i>1.4 Finalizando o diálogo, apelamos para os que planejam os currículos dos cursos de formação do professor da educação básica que o façam levando em consideração que o professor dos AI da educação básica é um dos mais importantes profissionais do ensino-aprendizagem da linguagem e, como tal, necessita conhecer os fundamentos da língua com a qual trabalha. (CABRAL, 2010, p. 251).</i></p> <p><i>1.5 É uma falha dos professores não atentarem para a importância dos gêneros discursivos orais, uma vez que se não há o tratamento e nem a discussão das questões da oralidade, conseqüentemente, há a impossibilidade de reflexão [...]. (NÓBREGA, 2012, p. 95).</i></p> <p><i>1.6 O professor tem condição de lidar com conhecimentos implícitos dos alunos com maior intencionalidade e eficiência quanto mais conhecer de modo explícito o que pretende ensinar e mesmo o que ultrapassa o seu conteúdo de ensino. Daí a importância da formação continuada acontecer dentro e fora da escola. O contexto de formação permite ao professor avançar em seus conhecimentos [...]. (MACEDO, 2015, p. 85).</i></p> <p><i>1.7 O professor não se torna um sujeito capaz de manipular esse conhecimento com as crianças, pois não estava “preparado” para tais questionamentos e não pode compreender os saberes expressos ali. (PAULA; DIAS, 2016, p. 10).</i></p>
		<p><i>2.1 Os professores parecem encontrar segurança no conhecido: a gramática normativa tradicional. (ANDRADE, 2003, p. 172).</i></p>

	<p>Saberes</p>	<p>2.2 <i>O discurso docente revela não apenas uma dificuldade na seleção dos conteúdos a serem abordados, mas também a forma pela qual eles devem ser explorados e analisados (SOUZA, 2010, p. 120).</i></p> <p>2.3 <i>Um contingente de 14 professores expressam a crença de que ensinar gramática se limita a transmissão de regras e normas [...]. (SOARES, 2011, p. 61).</i></p> <p>2.4 <i>Essa postura reflete crenças arraigadas numa experiência de ensino calcada na visão tradicional de ensino que se reproduz num ensino também tradicional [...]. (SOARES, 2011, p. 63).</i></p>
	<p>Saberes</p>	<p>2.5 <i>Essa incoerência entre o propósito de ação e sua prática pode ter origem em duas causas: ou elas se sentem inseguras para o domínio e execução do que planejam, ou, suas crenças numa prática tradicional de memorização de nomenclaturas se sobrepõem e determinam suas intervenções pedagógicas. (SOARES, 2011, p. 74).</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho de Oliveira (2002), como exposto em outros momentos, buscou verificar a relação entre o tratamento didático dos conteúdos gramaticais e o baixo desempenho dos alunos na escrita quanto a esses conteúdos. A pesquisadora identificou que tanto as propostas curriculares quanto os livros didáticos colocados à disposição dos professores não apresentam de forma clara a noção de análise linguística, para além de uma definição de reflexão sobre a língua, não explicando e explicitando com detalhes esse conceito. Isso, somado ao despreparo do professor, decorrente de sua formação, acarreta uma prática de ensino tradicional.

Durante sua formação escolar, a maioria dos profissionais que hoje atuam no ensino de língua nos Anos Iniciais teve acesso a conceitos sobre a língua que remetem a uma perspectiva tradicional de ensino: leu frases e enunciados soltos, analisou-os e classificou-os sem considerar o contexto de comunicação, classificou palavras, flexionou verbos, entre outras tarefas de idêntica natureza. Isso ocorreu não obstante o fato de o ensino tradicional, como vimos no capítulo 1, estar no alvo de questionamentos desde a década de 1980.

Durante algum tempo, no desenrolar dessa pesquisa, minha hipótese para o fato de o ensino de gramática ainda acontecer através dessa perspectiva tradicional era a de que os professores tivessem feito sua formação inicial informada por essa concepção. Entretanto, como explicar o fato de muitos professores formados nesse novo contexto acadêmico, de críticas ao ensino tradicional e de desenvolvimento das novas orientações sobre o ensino de língua, ainda desenvolverem suas práticas pedagógicas nessa perspectiva?

Outro questionamento que se faz pertinente nesse momento, e que não é debatido pelas pesquisas acadêmicas, é por que, diante de tudo o que se vem discutindo nas produções

acadêmicas e nos documentos oficiais, ainda aparecem – ou melhor, permanecem – essas práticas voltadas ao ensino da gramática normativa?

Mello (2000) me auxiliou no tratamento dessas questões. A autora considera difícil acreditar que um docente possa ser preparado para lecionar nos Anos Iniciais do EF somente com uma formação inicial do professor em nível médio. Quanto ao ensino superior direcionado aos Anos Iniciais, a pesquisadora acrescenta que

O único aspirante ao magistério que ingressa no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar é o aluno dos cursos de magistério de primeira a quarta série do ensino fundamental. A esses, na maior parte dos cursos, não é oferecida a oportunidade de seguir aprendendo os conteúdos ou objetos de ensino que deverá ensinar no futuro. Aprende-se a prática do ensino, mas não sua substância. (MELLO, 2000, p. 100).

A autora ainda acrescenta que a preparação acadêmica do professor que irá atuar com os AI de escolarização se restringe a um conhecimento pedagógico abstrato, com uma carência de estudo quanto aos conteúdos a serem ensinados. O conhecimento dos objetos de ensino não é tomado em sua relevância para as situações de aprendizagem do professor em formação, tampouco é tratada a articulação desse conteúdo com a transposição didática. Nesses casos, a prática também é abstrata, estando “desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado.” (MELLO, 2000, p. 100).

Como exposto na introdução desse texto, Neves (2010), ao realizar entrevistas com professores que atuam com o ensino da língua e questionar a finalidade da gramática que se é ensinada, verificou que

[...] A aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada da aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada. Quanto à finalidade de ensino para simples cumprimento do programa, sua utilização vem ligada ao sucesso na própria sala de aula (acertar exercícios), o que significa, novamente, não se apontar necessidade real para o ensino de gramática. (NEVES, 2010, p. 11).

Ainda, quanto à formação do professor, Neves (2010, p. 29), em sua pesquisa, constatou a falta de anseio quanto a um aprimoramento na formação. Os professores demonstraram descaso e descompromisso com o trabalho de ensino da língua, visto que, de acordo com a autora, não costumam buscar referências em livros; preferem solicitar auxílio de colegas em casos de dúvidas; não sabem onde procurar soluções para resolver problemas de ortografia; consideram o livro didático como suficiente para a formação do professor; engajam-se, como única atividade de formação, em cursos de reciclagem e de atualização de trinta horas.

Nesse sentido, os professores, infelizmente, acabam reconhecendo sua carência em relação aos conhecimentos necessários ao ensino da língua, como também a falta de condições para suprir essas deficiências. (NEVES, 2010).

A unidade de registro 1.5, de Nóbrega (2012), por exemplo, retrata uma situação em que os professores não possuem clareza, não se apropriaram do discurso de inovação sobre o ensino da língua.

Talvez seja o reconhecimento de que o sujeito só conseguirá conhecer e utilizar-se de sua língua de forma eficiente – através de atividades que contemplem os gêneros discursivos – que falta aos professores para que desenvolvam, de acordo com o pesquisador, uma prática funcionalista, a partir de atividades que contemplem a oralidade. O pesquisador infere que, talvez, os professores não reconheçam esse fato para que possam desenvolver uma prática funcionalista, proporcionando atividades que contemplem a oralidade; ou os professores já realizam esse trabalho, mas não se deram conta ainda de sua relevância; ou, ainda, desconhecem o trabalho com outros gêneros da linguagem oral, os quais são tão importantes para o desenvolvimento linguístico dos sujeitos quanto os gêneros da língua escrita. (NÓBREGA, 2012, p. 95).

Neves (2010, p. 31) também constatou demandas dos professores em relação a uma formação que contribua para um melhor desempenho em seu ofício. Entre as suas solicitações, estão: cursos de especialização, material didático mais adequado e orientação efetiva para o desenvolvimento de atividades. De acordo com a autora, os professores revelam que se sentem inseguros quanto ao trabalho de ensino da língua, o que leva muitos deles à busca de materiais prontos, fórmulas e receitas de como abordar os conteúdos. Integra-se a essa problemática o fato de que alguns cursos de formação oferecidos a esses profissionais acontecerem de forma fragmentada e eventual.

A unidade de registro 1.6, do estudo de Macedo (2015), integra-se a esse contexto. A autora afirma que, quanto maior o conhecimento do professor sobre o objeto a ser ensinado, mais condições ele terá de realizar um ensino de maior qualidade.

Em consonância com esse aspecto, a unidade de registro 1.4, de Cabral (2010), traz um apelo aos profissionais que atuam com a formação de professores, para que considerem a importância do professor de Anos Iniciais no processo de ensino-aprendizagem da língua, os quais necessitam conhecer os fundamentos do objeto de ensino com o qual atuam.

Nesse sentido, Bagno (2002) afirma que o professor de português necessita de uma formação consistente e adequada como a de qualquer outro profissional para atuar no mercado

de trabalho. A escola, no que diz respeito à língua, deve formar cidadãos leitores e escritores competentes para que possam participar de forma efetiva da sociedade onde estão inseridos.

É sabido que o professor, como organizador e responsável pelo ensino, possui, em muitos casos, liberdade para escolher métodos e conteúdos a serem abordados em sua intervenção. Na sala de aula, por mais que o professor tenha planejado e organizado sua prática, em algumas situações, há a necessidade de improvisar. Nessas ocasiões, não são raros os momentos em que o docente seja guiado tão somente por suas crenças, nem sempre submetidas à crítica de um conhecimento mais elaborado.

A unidade de registro 2.4 – *“Essa postura reflete crenças arraigadas numa experiência de ensino calcada na visão tradicional de ensino que se reproduz num ensino também tradicional [...]”* (SOARES, 2011, p. 63) – trata de um estudo de Soares (2011) que retrata uma situação em que o professor utilizou-se de seus saberes/crenças sobre o ensino de gramática para reproduzir um ensino fundamentado numa perspectiva tradicional da língua. O mesmo pode ser visto na unidade de registro 2.3, recortada do estudo da mesma pesquisadora. A unidade de registro 2.1, de Andrade (2003), também apresenta uma situação em que os professores fundamentam sua prática em perspectivas das quais possuem mais conhecimento, alicerçadas no ensino tradicional.

A palavra crença, de acordo com Rocha (2005, p. 207), significa “ato de crer; conjunto de convicções; fé”, ou seja, remete ao termo “acreditar”. No campo das representações sociais, a palavra crença pode ser compreendida como uma construção sociocognitiva em que se produz um julgamento sobre determinado assunto. De acordo com Barcelos (2004, p. 32), as crenças são originárias de experiências individuais, intuitivas e muitas vezes implícitas, construídas socialmente sobre experiências, problemas, interações com diferentes contextos e da capacidade de refletir sobre aquilo que nos cerca.

Nesse trabalho, estabeleço o conceito de crença distinguindo-o do conceito de conhecimento, para analisar as convicções dos professores em relação ao ensino de gramática nos AI. Madeira (2005) explica que

em termos básicos, o conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. Crenças, por sua vez, são o que se “acha” sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática. (MADEIRA, 2005, p. 19).

Nesse sentido, é possível perceber a influência das práticas tradicionais enraizadas nos professores, pois, mesmo conhecendo os novos conceitos e perspectivas acerca do ensino de

gramática, não conseguem realizar um ensino sistemático e contextualizado, insistindo em práticas classificatórias e transmissivas.

Neves (2010, p. 18), assim como Travaglia (2002), constatou, em sua pesquisa, que – “partir do texto” ao referir-se sobre o ensino de gramática – representava, para os professores, “retirar dos textos” unidades soltas para análise e classificação. Uma das questões mais relevantes apontadas pela autora foi a incongruência entre os objetivos e as práticas dos professores, em que os objetivos gerais do ensino eram considerados por eles como “utópicos” (p. 39). Isso ajuda a compreender o que é apresentado na unidade de registro 2.5, do trabalho de Soares (2011):

Essa incoerência entre o propósito de ação e sua prática pode ter origem em duas causas: ou elas se sentem inseguras para o domínio e execução do que planejam, ou, suas crenças numa prática tradicional de memorização de nomenclaturas se sobrepõem e determinam suas intervenções pedagógicas. (SOARES, 2011, p. 74).

A pesquisadora percebeu em seu estudo que, ao se pronunciarem sobre o ensino de gramática, algumas professoras entraram em contradição quanto a como se planeja e como se ensina. O estudo revelou também que as docentes defendem o ensino de gramática através da transmissão de regras gramaticais; porém, ao refletirem sobre o seu planejamento, anunciam a necessidade de partir do estudo dos textos. Isso representa, de acordo com a pesquisadora, certo distanciamento entre aquilo que pensam e aquilo que praticam.

Neves (2010) ainda destaca cinco pontos relevantes em relação ao ensino de gramática constatados em sua pesquisa:

1. Os professores em geral acreditam que a função do ensino de gramática é levar a escrever melhor.
2. Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional.
3. Os professores têm procurado aulas de gramática não normativa.
4. Os professores verificam que essa gramática “não está servindo para nada”.
5. Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel. (NEVES, 2010, p. 45-48).

Diante do exposto, é possível verificar que, apesar de novas perspectivas para o trabalho de reflexão sobre a língua já fazerem parte do cenário da formação de professores há mais de três décadas, os docentes ainda demonstram calcar sua prática naquilo que sabem, que lhes dá segurança: o ensino tradicional. Isso se pode observar na unidade de registro 2.4, em que Soares (2011) expõe que 14 dos professores que participaram do seu estudo concebem o ensino de

gramática como uma atividade de transmissão de regras e normas, distanciando-se de um ideal de prática reflexiva.

Nesse sentido, o professor que trabalha com o ensino da língua precisa, primeiramente, de uma formação linguística sólida e consistente. Além de conhecer os princípios gerais da linguística, reconhecer a língua em funcionamento, nas diferentes situações de comunicação, contribui para o entendimento desse objeto, ou seja, o fenômeno linguístico. Somente assim, o professor terá condições de oferecer aos aprendizes diferentes possibilidades didáticas que os aproximem de atividades nas quais a língua é utilizada e que recomponham os mais diversos contextos sociais nas quais ela opera.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, o ensino de gramática se apresenta como um desafio, visto que, diante das novas discussões acerca do tratamento dado ao fenômeno linguístico, que foram propostas a partir da década de 1980, emerge a necessidade de contextualização, compreensão e desenvolvimento das habilidades de utilização da língua nos diferentes contextos e situações de comunicação.

Nesse sentido, ao analisar como vem acontecendo esse processo, elaborei minha pergunta de pesquisa: que contribuições o âmbito acadêmico tem oferecido à reflexão, à crítica, às políticas, às práticas que se voltam para o ensino da língua portuguesa, mais especificamente, ao trabalho com a gramática da língua nos Anos Iniciais de escolarização?

Diante dessa inquietação, direcionei os estudos para o que dizem e o que propõem as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de gramática nos AI, a fim de reconstruir o conteúdo referente a ensino de gramática, nessa etapa de ensino, proveniente dessas investigações, com vistas a sistematizar suas principais contribuições, no sentido de:

- a) aproximar-me das diferentes realidades que envolvem esse eixo do ensino da língua, presentes nas escolas brasileiras;
- b) apontar aspectos lacunares que permitirão novos estudos;
- c) identificar experiências pedagógicas inovadoras relativas ao ensino da língua, mais especificamente, ao ensino da gramática;
- d) categorizar as pesquisas que têm por tema o ensino de gramática em seus aspectos metodológicos e teóricos, com vistas a amparar futuros estudos no campo.

Como dito anteriormente, a presente pesquisa partiu de um grande projeto de trabalho sobre o ensino de gramática nos AI desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização – GEPALFA e tem, como um de seus objetivos, contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas que estão sendo desenvolvidas nesse contexto.

Para mostrar o âmbito em que se insere este trabalho, primeiramente, apresentei meu percurso educacional e profissional, indicando como esse processo contribuiu para a constituição desse tema de pesquisa. Também discuti os marcos que atualmente fundamentam o trabalho de análise e reflexão linguística, contrapondo-os a uma visão tradicional e normativa

do ensino da língua – a qual é proveniente da Grécia antiga e ainda se faz presente no ensino da língua portuguesa.

Na sequência, narrei o percurso metodológico que permitiu a constituição deste trabalho: iniciei pela pesquisa bibliográfica, que me ajudou a delinear as concepções históricas acerca do ensino de gramática, mostrando como elas influenciaram – e ainda influenciam – no tratamento dado ao fenômeno linguístico. Também delinee as concepções de gramática que circulam atualmente no meio acadêmico e que ajudaram a fundamentar esta investigação.

Posteriormente, descrevi a pesquisa do tipo estado da arte, delimitando, como data de corte das produções, os últimos vinte anos (1996 até 2016). Nesse âmbito, considerei a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – documento que, a partir de 1996, passou a nortear e a conduzir as práticas de ensino no Brasil – e busquei verificar atentamente os 30 textos, dentre eles, 12 artigos, 15 dissertações e 3 teses, que compõem o *corpus* de investigação. Esses trabalhos foram selecionados a partir de uma combinação de descritores voltados a meu interesse de investigação. Além disso, apresentei o contexto de produção dessas pesquisas: a temporalidade de publicação dos trabalhos, a titulação, quem são e de onde provêm esses autores, a área de conhecimento com a qual atuam e a tipologia desses textos.

Em primeiro lugar, constatei que a produção acadêmica sobre o ensino de gramática nos AI teve uma frequência maior de produção, em especial, a partir dos anos 2000, bem como uma incidência significativa nos últimos 8 anos. Nesse sentido, é possível considerar que os estudos acerca do tema têm avançado gradativamente no meio acadêmico, mais rapidamente que a velocidade com a qual chegam às salas de aula.

Verifiquei que os primeiros anos que sucederam a publicação dos PCN foram tempos de adaptação e reconhecimento da nova proposta; dessa forma, constatei um baixo índice de publicações. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas em tal período versam fundamentalmente sobre a adequação dos livros didáticos e currículos escolares às novas orientações para o ensino da língua, bem como sobre a análise de práticas de professores, com vistas a críticas ao ensino tradicional, além de darem ênfase a um ensino de análise e reflexão sobre a língua a partir de um trabalho com os gêneros textuais.

Entre 1996 e 2001, mais precisamente, não houve publicações que tratassem do ensino de gramática nos Anos Iniciais do EF. Os cinco anos seguintes mostraram um tímido avanço, até que, a partir de 2008, houve um aumento considerável de publicações: de 2007 a 2016, encontrei 27 produções, resultando em uma média de 2,7 trabalhos por ano, contra 0,3 por ano da etapa anterior.

Nesse novo contexto, as pesquisas – além de realizarem uma crítica ao ensino tradicional, ainda presente em práticas, currículos escolares e livros didáticos referentes aos Anos Iniciais – trazem à tona as novas concepções e perspectivas para o ensino da língua, fundamentando-se, principalmente, em autores como: Bakthin (1997), Geraldi (1995; 1999), Travaglia (1997; 2002), Antunes (2003; 2014), Neves (2009; 2010), Bagno (2002; 2011), Possenti (1996), Franchi (2006), dentre outros. Esses mesmos autores me auxiliaram na análise do *corpus* constituído.

Posteriormente, dei sequência ao percurso investigativo mediante a análise do *corpus*, por meio do método da análise de conteúdo. (AMADO, 2013). A leitura flutuante do material me permitiu verificar que todas as pesquisas apresentam uma crítica quanto à eficiência e à validade de um ensino calcado em memorização e classificação de regras e conceitos, em atividades prontas, as quais não consideram os usos reais que os sujeitos fazem da língua, demonstrando grande preocupação com uma abordagem oposta a esse enfoque tradicional – que é centrada no bem falar e no bem escrever, bem como no estudo de um “conjunto sistemático de normas [...] estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.” (FRANCHI, 2006, p. 16).

Além da crítica, as pesquisas indicam uma compreensão linguística centrada na concepção de gramática internalizada, concebida como o conjunto de regras que o sujeito possui, sem se dar conta disso, e que é ativada de forma inconsciente nas diferentes situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 2002).

Nesse percurso, elegi as categorias descritivas Objetos de Ensino, Metodologias de Ensino e Professor. Assim, a partir de uma leitura atenta do *corpus*, emergiram as unidades de registro que sintetizaram o que diziam as pesquisas acerca dessas categorias.

A partir da categoria direcionada aos objetos de ensino para o trabalho com a língua nos AI, as pesquisas demonstram uma presença constante de conteúdos tradicionais, tanto nos discursos e práticas de professores, quanto em atividades propostas por livros didáticos voltados ao ensino de LP. Também verifiquei que esse discurso divide espaço com outras perspectivas. Por exemplo, manuais de orientação ao professor, de livros didáticos, evidenciam o ensino da língua em funcionamento a partir dos diferentes gêneros do discurso, mas o livro didático apresenta atividades de classificação e memorização. Outro exemplo é quando a professora destaca a importância do trabalho com o texto, mas, na prática, utiliza-se de exercícios prontos retirados do livro didático, os quais fundamentam seu planejamento.

Muitos pesquisadores apontaram, em suas pesquisas, a presença da língua em funcionamento como objeto de estudo, considerando o texto como unidade básica de ensino. Assim, são priorizados aspectos ortográficos, morfológicos e sintáticos da língua, bem como as características textuais nos diferentes contextos de comunicação.

Outro aspecto verificado foi a contribuição dada pelos pesquisadores a respeito dos objetos de ensino. Nesse contexto, foi possível perceber a movimentação dos trabalhos para propostas que considerem as variações linguísticas e a língua materna como essenciais ao desenvolvimento das competências linguísticas, fundamentadas em perspectivas que consideram a língua em funcionamento como um processo de interação. Destacam-se também as propostas de atividades e sequências didáticas explicitadas em alguns textos, por meio do trabalho com os gêneros do discurso. Nesse sentido, o objeto de estudo proposto pelos pesquisadores desloca o objeto de análise, que antes era centrado na materialidade, para a discursividade do texto.

As categorias descritivas destinadas às metodologias de ensino foram organizadas de modo a me ajudar a compreender o que os pesquisadores constataram em seus trabalhos quanto a esse aspecto, bem como que propostas apresentam a esse ensino. Em relação àquilo que as investigações verificaram em suas pesquisas, destaca-se a presença de uma concepção tradicional, cujo objetivo é desenvolver, nos sujeitos, a capacidade de ler e escrever corretamente. Isso nos ajuda a compreender o motivo pelo qual ainda se considera a língua-padrão como objeto de ensino. Nesse contexto, também constatei um conflito entre a teoria e a prática: o que se diz não é exatamente o que se faz.

Observei, também, que há uma tentativa, por parte dos professores, de articular os diferentes eixos de ensino e não priorizar a aprendizagem de prescrições gramaticais. Isso ocorre através de um trabalho por meio de textos, fundamentado em uma perspectiva interacionista, que concebe a linguagem como ação – com a qual os sujeitos exercem, sobre si e sobre os outros, influências recíprocas no ato comunicativo. (ANTUNES, 2014). Nesse sentido, a ação linguística é sempre realizada em conjunto, na interação com um interlocutor, por meio de atividades de encontro, reciprocidade e organização colaborativa.

Ao tratar das propostas metodológicas sugeridas pelos pesquisadores, verifiquei que eles defendem o desenvolvimento de um trabalho que também conceba o ensino da língua como um processo interativo e progressivo, que promova a reflexão sobre os fatos da língua em uso nos diferentes contextos, considerando a interação verbal e a produção de textos como elementos fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa. Para tanto,

destaca-se, nos estudos, a necessidade de realização de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, de atividades de reflexão sobre a língua nas diferentes situações de produção e interpretação. Esse seria o caminho para a tomada de consciência e o aprimoramento do domínio sobre a própria produção linguística (BRASIL, 1997). A partir de então, posteriormente e progressivamente, seria possível introduzir novos elementos para uma reflexão metalinguística, produzindo-se uma metalinguagem, ou seja, um conjunto de informações linguísticas adequadas para refletir e externalizar a língua. (TRAVAGLIA, 2002).

Assim, ao longo do processo de desenvolvimento e de escolarização, os conhecimentos implícitos se tornam explícitos e, em consequência disso, novos conhecimentos implícitos passam a compor o campo de saberes do aprendiz. Dada a importância dessas formas de conhecimento, confirma-se a necessidade de se favorecer um ensino da língua que beneficie esse processo de explicitação dos saberes, promovendo novas aprendizagens.

Nesse sentido, a partir dessa categoria descritiva, foi possível inferir que, apesar de a perspectiva tradicional ainda estar muito presente nas concepções de ensino de língua, nas pesquisas mais recentes – principalmente aquelas produzidas nos últimos dez anos –, há indícios relativos à atribuição de importância a um trabalho que considere a língua em suas diferentes formas de interação. Assim, a proposta de ensino da língua materna a partir dos gêneros do discurso que circulam socialmente – partindo dos conhecimentos que o aluno possui sobre a língua e por meio de atividades que permitam a análise e a reflexão sobre os fatos linguísticos – se mostra crucial no desenvolvimento linguístico dos sujeitos, em detrimento de um ensino tradicional.

Com base no que foi encontrado e analisado mostra-se pertinente o desenvolvimento de pesquisas, desenvolvidas em salas de aula, que produzam práticas diferenciadas, que apresentem de modo consistente aos professores e à comunidade educacional que há, sim, possibilidade de realizar um trabalho de reflexão sobre a língua em uso, sem o recurso a atividades de classificação de frases e estudos de conceitos e regras distante dos contextos interacionais dos sujeitos. Também destaco a necessidade de se investir em pesquisas com esse objetivo, a fim de reconhecer os motivos que levam os professores a continuarem agindo contraditoriamente ao que tem sido defendido pelos estudos da área e, o mais importante, de modo a auxiliar o professor tanto na compreensão desse fenômeno, que é seu objeto de trabalho, tanto na construção de sua proposta metodológica.

A última categoria descritiva buscou verificar, por meio da figura do professor, as razões pelas quais o ensino de língua, mais especificamente o ensino direcionado aos conteúdos

gramaticais, acontece da forma como vimos até o momento. Desse modo, analisei o que as pesquisas dizem a respeito da formação do professor que atua com esse ensino, com vistas a compreender como seus saberes/crenças fundamentam a sua prática.

Como vimos, o professor, ao planejar e executar sua prática pedagógica, dispõe de uma certa autonomia para decidir como e o que ensinar. Para isso, além de contar com a sua formação acadêmica, que deveria prepará-lo eficientemente para desenvolver esse trabalho, o docente tem, à sua disposição, os referenciais curriculares, os documentos oficiais, os livros didáticos e também seus saberes advindos de experiências ou crenças.

Quanto à formação do professor, as pesquisas demonstraram – por meio de análises de práticas e dos discursos dos professores – uma deficiência em relação a esse processo. Poderíamos tentar justificar o ensino que vem sendo praticado pelo professor, afirmando que muitos teriam sido formados antes da década de 1980, quando se iniciaram os questionamentos quanto à eficácia do ensino tradicional; contudo, o que dizer daqueles professores que concluíram sua formação após esse período? E quanto àqueles professores formados mais recentemente e que continuam a desenvolver essa prática?

Esses questionamentos foram surgindo com o andamento do trabalho e não foi possível obter respostas a eles neste trabalho, pois as pesquisas encontradas não abordam esse fenômeno. No entanto, encontrei o trabalho de Mello (2000), que me auxiliou a compreender esse fenômeno. A autora expõe a deficiência da formação de professores em nível médio, em relação à aprendizagem dos conteúdos com os quais deverá atuar em seu trabalho docente. Ela também menciona, no contexto do ensino superior e das licenciaturas: a restrição a um conhecimento pedagógico abstrato, carente de estudo quanto aos conteúdos a serem ensinados; a falta de relevância com que se tratam as situações de aprendizagem do novo professor; e a falta de articulação entre os conteúdos, com vistas à sua transposição didática. Isso resulta em práticas também abstratas e, como afirma a autora, “desvinculadas do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado.” (MELLO, 2000, p. 100).

Além dessa deficiência relacionada à formação, as pesquisas demonstram uma prática pedagógica fundamentada em saberes que, muitas vezes, não provêm dos meios acadêmicos. São práticas que se sustentam na falta de compreensão das novas propostas para o ensino da língua, na contradição entre o que se planeja e o que se ensina, no exercício de ensinar aquilo que se tem segurança ou de se ensinar da forma como se aprendeu.

Compreendo, nesse contexto, que, apesar de as novas perspectivas para o trabalho de reflexão sobre a língua já fazerem parte do cenário da formação de professores há mais de três

décadas, as quais se mostram consolidadas na comunidade acadêmica, os professores ainda vivenciam uma prática tradicional, desconsiderando o uso que se faz da linguagem verbal em diferentes contextos.

Diante disso, enfatizo, assim como as pesquisas, a urgência e a emergência de uma formação, tanto inicial quanto continuada, que atenda às necessidades de formação linguística do professor. É fundamental que o docente compreenda o funcionamento da língua para que possibilite aos alunos momentos em que possam elaborar e testar hipóteses sobre esse processo, de forma a ampliar seus conhecimentos implícitos e, posteriormente, ao tomar consciência deles, conseguir explicitá-los.

Outra possibilidade de estudo se manifesta a partir desta questão: por que, diante de tudo o que se vem discutindo, tanto academicamente, quanto nos documentos oficiais, um ensino normativo da língua ainda se faz tão presente nas salas de aula? Por que essas pesquisas não estão impactando as salas de aula brasileiras?

O ensino de gramática, diante dessa conjuntura, não pode ser considerado como um exercício de memorização, repetição e classificação de regras e conceitos gramaticais que não se relacionam, de forma alguma, com uso real que os sujeitos fazem dessa língua. De acordo com as reflexões realizadas na investigação exposta nesta dissertação, ensinar português envolve um trabalho a partir de uma concepção de linguagem como interação. Isso pressupõe o ensino a partir da análise da língua em funcionamento nas diferentes situações de comunicação.

Diante do exposto, é possível considerar que este trabalho venha a favorecer a memória do campo educacional, visto que, além de categorizar as pesquisas que tratam do ensino de gramática nos AI do Ensino Fundamental, foram apontadas possibilidades de estudos sobre ou a partir da temática aqui investigada – como, por exemplo, o desenvolvimento de ações que movimentem os professores para a discussão e a reflexão acerca do ensino da língua portuguesa, de forma que as incoerências existentes entre o que pensam e o que fazem se tornem explícitas, movimento que pode direcioná-los para a mudança.

REFERÊNCIAS

AMADO, João (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

ANDRADE, Eliane Nascimento S. *Ensino de Análise Linguística: aprovação pelos professores de prescrições dos novos livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAPTISTA, Maria Alice S. *Norma culta e ensino: uma dimensão linguística possível*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013.

BARCELOS, Ana Maria F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2014.

Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

BASTOS, Danielle da M.; LIMA, Hérica Karina C.; SANTOS, Sulanita B. Ensino de classes de palavras: entre a estrutura, o discurso e o texto. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Claudia; LIMA, Ana (Orgs.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 113-131.

BATISTA, Antônio Augusto C. A gramática e o ensino de português. *Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, ano 10, n. 17, p. 29-38, jun. 1991.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Pontes, 1991.

BUBLIETZ, Grasiela Kieling. *Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras, Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2010.

BUNZEN, Clecio. Conhecimentos linguísticos na escola: como livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso? In: COSTA VAL, Maria da Graça (Org.) *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, Marlúcia Barros L. *O professor e sua formação linguística: uma interlocução teoria-prática*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2010.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. Variação linguística: considerações acerca das práticas docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29, 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-4398-int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimento, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

FERREIRA, Norma Sandra A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, Sírio (Org.). *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-33.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIACHINI, Fernanda. *A substituição lexical em livros didáticos de Língua Portuguesa da 4ª série*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, 2009.

GONÇALVES, Adair V.; SAITO, Cláudia L. N.; NASCIMENTO, Elvira L. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n. 4, p. 994-1024, 2010.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica. *Janus*, Lorena, ano 1, n. 1, p. 41-51, jul./dez. 2004.

HÜBES, Terezinha da C. C. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”. *Linguagem e (dis)curso*, Palhoça, v. 10, n. 1, p. 181-205, jan./abr. 2010.

KAODOINSKI, Fabiana. *Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2015.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969. (Coleção Signos).

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEAL, Telma F.; BRANDÃO, Ana Carolina P.; SILVA, Leila N. Tensões sobre o ensino da Língua Portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 427-442, abr./jun. 2016.

LEITE, Marli Quadros. Língua falada: uso e norma. In: PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

LIMA, Rosely R.; MONTEIRO, Filomena Maria A. *Língua portuguesa na escola: representações sociais das professoras*. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE LÃS LENGUAS EM LA EDUCATION Y EM LA CULTURA / IV CONGRESSO LEER.ES, 2012, Salamanca. *Anais eletrônicos...* Salamanca, 2012. Disponível em: <file:///G:/Downloads/Ribeiro_Rosely%20(3).pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MACEDO, Gabriela M. *A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa Ler e Escrever*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

MACIEL, Debora Amorim Gomes C. Fala e escrita: propostas didáticas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 31., 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt10/t1012.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem e Ensino*, v. 8, n. 2, p. 17-38, 2005. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000032ad475ae417/gram%C3%A1tica%20e%201%C3%ADngua%20portuguesa.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MARCHETTI, Eliane Cristina L. *Marcas coesivas: o ensino e o trabalho de construção textual*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2013.

MARIANTE, Maria Alvina Pereira. *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 (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

MARINHO, Janice H. C.; BICALHO, Delaine C. Ensino de gramática: contribuições de livros didáticos de Língua Portuguesa. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, Ano 18, v. 18, n. 26, p. 179-207, dez. 2015.

MARTELOTTA, Eduardo. *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma linguística implicada. *Filologia e Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 8, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2299-int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88.

MILLER, Stela. A reflexão sobre a língua e a superação das dificuldades de leitura e escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO (ANPED), 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAIS, Artur Gomes. Monstro à solta ou... Análise linguística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO (ANPED), 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

NÓBREGA, Andréia A. *Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professor de língua portuguesa do 5º ano*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, Elza Campos. *Ensino e aprendizagem da concordância verbo-nominal: concepções e práticas numa rede pública de ensino*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

PAULA, Mariana C.; DIAS, Rosangela H. O ensino da gramática nos Anos Iniciais de escolarização: que reflexões as crianças fazem sobre o funcionamento da língua? In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED SUL), XI., 2016. *Anais...* Curitiba: ANPED, 2016.

PEREIRA, Uagne Coelho. *O currículo de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais na perspectiva das teorias linguísticas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2015.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PORTO, Idelma Maria N. *Análise linguística via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2008.

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

ROCHA, Ruth. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2005.

ROJO, Roxane H. R. Letramento escolar em três práticas: Perspectivas para a multivocalidade. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 11, p. 253-262, jul./dez. 2001.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). *Gêneros: teorias metodológicas e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184- 207.

ROMANOWSKI, Joana; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50 set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SANTOS, Leila Cristina L. *A Educação Linguística: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2010.

SCAFUTTO, Maria Luiza. *Ensino de Português – gramática: encontro de possibilidades*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2007.

SILVA, Alexandro. *Entre “Ensino de gramática” e “análise linguística”*: um estudo sobre mudanças em currículos e Livros Didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2008.

_____. MORAIS, Artur G. Entre a tradição e a inovação: um estudo sobre as mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de LP. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.24, n.1, p. 119-144, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SILVA, Francisca Jocineide C.; CARVALHO, Maria Eulina P. *O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução*. In: REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO (REDOR), 18., 2014, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SILVA, Josiane Almeida. *Um estudo sobre concepções de língua e práticas docentes frente às atividades de produção textual*. 2014. Dissertação (Mestrado de Ciências da Linguagem) – Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Recife, 2014.

SOARES, Suenyra Nóbrega. *Crenças de professores do município de Caicó – RN sobre o ensino de gramática nos Anos Iniciais do Nível Fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2011.

SOUZA, Fatima Grazielle. Gramática: Ensino na perspectiva normativa x reflexão linguística. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, Cáceres, v. 8, n. 2, p. 31-28, 2015.

SOUZA, Sirlene Barbosa. *Entre o ensino de gramática e as práticas de Análise Linguística: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental?* 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

APÊNDICE A – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS QUE COMPÕEM O *CORPUS*

1. ANDRADE, Eliane Nascimento S. *Ensino de Análise Linguística: aprovação pelos professores de prescrições dos novos livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
2. BAPTISTA, Maria Alice S. *Norma culta e ensino: uma dimensão linguística possível*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013.
3. BUBLIETZ, Grasiela Kieling. *Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2010.
4. CABRAL, MarluCIA Barros L. *O professor e sua formação linguística: uma interlocução teoria-prática*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2010.
5. CORDEIRO, Dilian da Rocha. *Variação linguística: considerações acerca das práticas docentes*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29, 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-4398-int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
6. GIACHINI, Fernanda. *A substituição lexical em Livros Didáticos de Língua Portuguesa da 4ª série*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, 2009.
7. GONÇALVES, Adair V.; SAITO, Claudia L.N.; NASCIMENTO, Elvira L. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n. 4, p. 994-1024, 2010.
8. HÜBES, Terezinha da C. C. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”. *Linguagem e (dis)curso*, Palhoça, v. 10, n. 1, p. 181-205, jan./abr. 2010.
9. KAODOINSKI, Fabiana. *Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós

- Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2015.
10. LEAL, Telma F.; BRANDÃO, Ana Carolina P.; SILVA, Leila N. Tensões sobre o ensino da Língua Portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 427-442, abr./jun. 2016.
11. LIMA, Rosely R.; MONTEIRO, Filomena Maria A. *Língua portuguesa na escola: representações sociais das professoras*. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE LÁS LENGUAS EM LA EDUCATION Y EM LA CULTURA / IV CONGRESSO LEER.ES, 2012, Salamanca. *Anais eletrônicos...* Salamanca, 2012. Disponível em: <file:///G:/Downloads/Ribeiro_Rosely%20(3).pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.
12. MACEDO, Gabriela M. *A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa Ler e Escrever*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.
13. MACIEL, Debora Amorim Gomes C. Fala e escrita: propostas didáticas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 31., 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt10/t1012.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.
14. MARCHETTI, Eliane Cristina L. *Marcas coesivas: o ensino e o trabalho de construção textual*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2013.
15. MARINHO, Janice H. C.; BICALHO, Delaine C. Ensino de gramática: contribuições de livros didáticos de Língua Portuguesa. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, ano 18, v. 18, n. 26, p. 179-207, dez. 2015.
16. MATENCIO, Maria de Lourdes M. Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma linguística implicada. *Filologia e Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 8, 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2299-int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.
17. MILLER, Stela. A reflexão sobre a língua e a superação das dificuldades de leitura e escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO (ANPED), 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004.
18. NÓBREGA, Andréia A. *Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professor de língua portuguesa do 5º ano*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPE), João Pessoa, 2012.

19. OLIVEIRA, Elza Campos. *Ensino e aprendizagem da concordância verbo-nominal: concepções e práticas numa rede pública de ensino*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2002.
20. PAULA, Mariana C.; DIAS, Rosangela H. O ensino da gramática nos Anos Iniciais de escolarização: que reflexões as crianças fazem sobre o funcionamento da língua? In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED SUL), XI., 2016. *Anais...* Curitiba: ANPED, 2016.
21. PEREIRA, Uagne Coelho. *O currículo de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais na perspectiva das teorias linguísticas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2015.
22. PORTO, Idelma Maria N. *Análise linguística via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina(UEL), Londrina, 2008.
23. SANTOS, Leila Cristina L. *A Educação Linguística: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2010.
24. SCAFUTTO, Maria Luiza. *Ensino de Português – gramática: encontro de possibilidades*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.
25. SILVA, Alexandre. *Entre “Ensino de gramática” e “análise linguística”*: um estudo sobre mudanças em currículos e Livros Didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2008.
26. SILVA, Alexandre. MORAIS, Artur G. Entre a tradição e a inovação: um estudo sobre as mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de LP. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 24, n. 1, p. 119-144, 2011.
27. SILVA, Josiane Almeida. *Um estudo sobre concepções de língua e práticas docentes frente às atividades de produção textual*. 2014. Dissertação (Mestrado de Ciências da Linguagem) – Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Recife, 2014.
28. SOARES, Suenyra Nóbrega. *Crenças de professores do município de Caicó – RN sobre o ensino de gramática nos Anos Iniciais do Nível Fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós Graduação

em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2011.

29. SOUZA, Fatima Grazielle. Gramática: Ensino na perspectiva normativa x reflexão linguística. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, Cáceres, v.8, n.2 2015.
30. SOUZA, Sirlene Barbosa. *Entre o ensino de gramática e as práticas de Análise Linguística: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental?* 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2010.

CIP – Catalogação na Publicação

D716eDörr, Juliane Lodi Castellani

Ensino de gramática nos anos iniciais : o que dizem as pesquisas acadêmicas? /Juliane LodiCastellaniDörr. – 2017. 104f.: il. color. ; 30 cm.

Orientadora:Prof^ª. Dr^ª. Adriana Dickel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

1.Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2.Análise linguística. 3. Alfabetização.4.Língua portuguesa – Gramática.5. Crianças – Formação.I.Dickel, Adriana, orientadora.II.Título.

CDU:372.4

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364